



Espacio, Tiempo y Educación

E-ISSN: 2340-7263

jllhuerta@mac.com

FahrenHouse

España

Acosta, Felicitas

Entre procesos globales y usos locales: análisis de categorías recientes de la historia de la educación para el estudio de la escuela secundaria en la Argentina

Espacio, Tiempo y Educación, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre, 2014, pp. 23-37

FahrenHouse

Salamanca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477447180002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## ***Entre procesos globales y usos locales: análisis de categorías recientes de la historia de la educación para el estudio de la escuela secundaria en la Argentina***

### ***Between global processes and local uses: recent category analysis of the history of education for the study of secondary education in Argentina***

**Felicitas Acosta**

e-mail: [acostafelicitas@gmail.com](mailto:acostafelicitas@gmail.com)

*Universidad Nacional de General Sarmiento. Argentina*

**RESUMEN:** El presente artículo tiene como objetivo analizar las categorías recientes de la historia de la educación que se utilizan para estudiar los procesos globales de escolarización con especial énfasis en el estudio de la configuración de la escuela secundaria. El artículo toma categorías ligadas a la noción de institución y categorías provenientes de los trabajos sobre formato escolar. Concluye con los aportes de esas categorías para el estudio de un proceso local –la configuración de la escuela secundaria en la Argentina– en el escenario de internacionalización de ideas y prácticas educativas de fines de siglo XIX y principios de siglo XX. A este fin se desarrolla la categoría de modelo institucional.

**Palabras clave:** Forma escolar; Cultura escolar; Modelo institucional; Escuela secundaria; Historia de la Educación.

**ABSTRACT:** The present article aims to analyze the recent categories of the History of the Education currently used for studying the global processes of education with special emphasis on the study of the configuration of secondary education. The article examines categories linked to the notion of institution and categories from the study of the school format. It concludes with the contributions of the categories analyzed to the study of a local process - the configuration of the secondary school in the Argentina - in the scene of the internationalization of ideas and educational practices by the end of the 19th century and the beginning of the 20th century. To this end it develops the category of institutional model.

**Key words:** School format; School culture; Institutional model; Secondary education; History of Education.

Recibido / Received: 26/04/2013

Aceptado / Accepted: 04/07/2013

Desde fines de los años '80 la historiografía de la Historia de la educación atravesó un período de importante renovación conceptual que dio lugar a nuevos estudios sobre la configuración de los sistemas educativos (los conceptos de «Sistematización» y «Segmentación») así como a nuevas categorías para comprender los fenómenos de cambio y continuidad en el formato escolar («Gramática de la escuela», «Forma escolar», «Cultura escolar» y otras menos utilizadas en la Argentina tales como «Establecimiento secundario» e «Institución determinante»). Son reconocidos los aportes de esta renovación pero, en los últimos años, también se ha alertado respecto de un uso descontextualizado de dichas categorías.

En función de ello, en este trabajo se propone analizar algunas de estas categorías en relación con sus potenciales aportes al estudio de la configuración de la escuela secundaria en la Argentina. El trabajo se organiza en tres partes. En la primera, se analizan categorías ligadas a la noción de institución. En la segunda, se avanza sobre aquellas categorías provenientes del estudio del formato escolar. Finalmente, la tercera parte extrae los aportes de las categorías analizadas con el fin de evaluar su pertinencia y/o proponer otras categorías que den cuenta de un proceso local en el escenario de internacionalización de ideas y prácticas educativas de fines de siglo XIX y principios de siglo XX: a este fin se desarrolla la categoría de modelo institucional.

### **Los aportes desde la noción de institución (Institución educativa, Institucionalización e Instituciones determinantes)**

M. Compère y Ph. Savoie advertían hacia el año 2000 sobre un cambio en los estudios acerca de las instituciones educativas de nivel secundario o lo que denominaron un cambio en la relación entre el «establecimiento de enseñanza secundaria» (*établissement secondaire* en el original) como entidad y la historia de la educación.

Descubiertos como objeto de las Ciencias Sociales aplicados a la enseñanza a partir de los cambios que se dieron en las políticas educativas (de la centralización a la desconcentración educativa) los autores distinguen dos líneas principales de estudios: una más cercana a la Economía de la educación cuyo objetivo fue establecer la existencia del «efecto establecimiento» a través de métodos estadísticos; otra más vinculada a la investigación etnográfica y centrada en la reconstrucción del clima institucional y la relación con su medio.

Hasta el momento, la historia de la educación había adoptado una mirada localista, centrada en los estudios de tipo monográfico sobre cada establecimiento como «caso» (el liceo *Louis Le Grand* en Francia por ejemplo). Los cuestionamientos a esta mirada llevaron también al redescubrimiento (o, se

podría decir, reformulación) del objeto: «...es en los establecimientos donde se produce el encuentro entre los maestros y los alumnos, en donde la enseñanza y, más aún, el enmarcamiento educativo y pedagógico de los alumnos es puesto en acción, y donde las restricciones materiales, financieras, espaciales, temporales se ejercen sobre aquellos que están encargados de organizar este encuentro» (Compère y Savoie, 2001, pág. 5 ; la traducción es nuestra).

El objeto descrito de esta manera suponía dos dimensiones de estudio. La primera, relativa a los establecimientos de enseñanza secundaria, se divide en tres grandes cuestiones: la relación del establecimiento con su medio social y físico, la identidad y autonomía (cuando está compuesta por partes heterogéneas o depende de autoridades superiores; este punto es de especial relevancia para la escuela secundaria argentina que muchas veces funcionó y funciona dentro o en conjunto con otros establecimientos) y las relaciones de concurrencia o interdependencia con otros establecimientos.

La segunda dimensión refiere al lugar que históricamente ocuparon ciertas instituciones de nivel secundario en su carácter de «modelos» estableciendo así un vínculo directo entre la historia del nivel educativo y los establecimientos: la enseñanza secundaria, su configuración, está ligada en forma directa al lugar que ocuparon este tipo de instituciones. En el caso de Francia, los autores remarcan, al mismo tiempo, el papel de los *collèges* y los liceos (del que los establecimientos secundarios son herederos) como polos científico culturales que contribuyeron de manera diversa a la formación de la dinámica urbana e instituciones de carácter transdiscursivo (se trata de instituciones que se configuran e instalan en determinado momento para dejar una huella sobre el conjunto del nivel).

Esta idea de «modelo» se relaciona con el concepto de «Institución determinante» que desarrolla Hillary Steedman (1992) para estudiar la escuela secundaria en Inglaterra. Esta noción aporta a la idea de especificidad institucional para comprender un modelo institucional. Al analizar el caso inglés Steedman considera necesario centrarse más en el poder de las instituciones para establecer una dominación no sólo por medio de los tipos de conocimiento, sino también por medio de los rasgos distintivos escolares y de la organización (Ibid., p. 163).

Su hipótesis es que a diferencia de Francia y Prusia durante la última parte del siglo XIX, Inglaterra no tenía una autoridad que decidiera en el campo de la educación secundaria pero sí un grupo de instituciones determinantes, las *public schools*, cuyo prestigio se basaba en los vínculos tradicionales con las universidades de Cambridge y Oxford (*Oxbridge*). Dichas universidades evaluaban lo que las *public schools* enseñaban, latín y griego, por tanto las demás escuelas debían aproximarse a esta concentración en los clásicos. Hasta aquí habría cierta similitud con otras instituciones como los liceos en Francia o los *Gymnasium* en Prusia.

Steedman advierte que en el caso de Inglaterra la influencia de las *public schools* no se restringía a asegurar el éxito en los exámenes de *Oxbridge* y a adecuar el curriculum en consecuencia; se extendía a los aspectos de la organización escolar que permitían establecer una clara frontera entre la escuela y el mundo exterior: «Podemos identificar cuatro aspectos principales de la organización de las escuelas de secundaria no pertenecientes al plan de estudios estrictamente académico que fueron adoptados en general incluso por las más humildes escuelas de secundaria en los años 1890 y que imitaban directamente lo que suponían eran las características definitorias de la educación de las *public schools*. Estas características eran: i) uniformes; ii) juegos en equipos organizados; iii) capilla; y iv) un sistema de casas» (Ibid., p. 164).

El concepto de institución determinante refiere entonces a aquellas instituciones que actuaron como autoridad en el campo de la enseñanza secundaria y que por lo tanto se convirtieron en el marco de referencia de las instituciones de educación secundaria que intentaban acercarse a ellas. Destaca la autora el valor puramente simbólico de este acercamiento ya que estas instituciones no guardaban relación con procesos efectivos de alteración de la reproducción social. Sin embargo, el conjunto del sistema de secundaria se organizó a imagen y semejanza de las *public schools*.

Como bien señala Steedman, el concepto de instituciones determinantes puede utilizarse en otros contextos distintos al de Inglaterra, no sólo como término descriptivo, sino también como punto de partida. Es en este sentido que interesa su análisis en este artículo. Si se consideran los procesos de configuración y expansión de la escuela secundaria y se los cruza con el concepto de establecimiento de enseñanza secundaria, reseñado más arriba, y el de instituciones determinantes, las preguntas acerca del origen de la escuela secundaria se complejizan.

Desde el punto de vista de la configuración surge la pregunta acerca de la relación entre un modelo triunfante y formas institucionales pre existentes (las que se sabe, gracias al concepto de «establecimiento de enseñanza secundaria», siempre están presentes). ¿Cuánto hay de nuevo en una escuela secundaria que es heredera de formas y prácticas históricas (las que podrían rastrearse hasta los colegios humanistas del siglo XV, por ejemplo)?

Desde el punto de vista de la expansión surge la pregunta acerca de la relación entre una configuración triunfante y el lugar que ésta puede ocupar con vistas a la expansión de las instituciones dirigidas a la enseñanza secundaria. El concepto de instituciones determinantes muestra precisamente esa lógica de modelización que bien puede pensarse para otros casos como el de la escuela secundaria argentina y el modelo del colegio nacional (sobre todo si se considera el peso de la matriz estado-céntrica en la configuración del sistema educativo argentino).

## Los aportes desde la noción de escuela (Gramática de la escuela/Gramática de la escolarización, Cultura escolar, Forma escolar)

David Tyak y Larry Cuban (1994) introducen el concepto de «Gramática de la escuela» (*grammar of schooling*) partiendo de la hipótesis de la estabilidad a lo largo del tiempo en ciertas características de la forma en que se organizan las escuelas. Para dar cuenta del peso que esta forma organizacional imprime sobre los procesos de escolarización, en términos de enseñanza y aprendizaje, es posible distinguir dos operaciones que realizan los autores y que pueden vincularse con la traducción literal del concepto que proponen. En efecto, *grammar of schooling* puede leerse como gramática de la escuela (tal como se mencionara al comienzo), pero también puede leerse como gramática de la escolarización. Para el primer caso, gramática de la escuela, cabe tomar la descripción de dos dispositivos que desarrollan los autores: el grado y el *Carnegie Unit*; estos son los núcleos duros en términos de reglas de organización. Para el segundo caso, gramática de la escolarización, es posible recurrir al análisis del fracaso de procesos de reforma frente a la consolidación de estos dos dispositivos, eje central del argumento de Tyak y Cuban para sostener su implantación y perdurabilidad. Se trata aquí no ya de las reglas en sí, si no de su efecto en el marco de sistemas educativos que se enmarcan en relaciones políticas, económicas, sociales, culturales y pedagógicas.

Respecto entonces de la gramática de la escuela, cabe destacar el desarrollo de los autores en torno de dos dispositivos institucionales a partir de los cuales se organizan la escuela primaria y la escuela secundaria. El primero es el de la escuela graduada. El segundo dispositivo afectó a la enseñanza secundaria y refiere al *Carnegie Unit* (una unidad curricular para cuya acreditación se requiere determinada forma organizacional). Surge de la necesidad por estandarizar las prácticas en la enseñanza superior: definir qué se entiende por *college* y desde allí elaborar lineamientos curriculares con fuerte implicancia sobre la forma organizacional. Como destacan los autores, se creía que lo que podía resultar bueno para las instituciones de elite, podía serlo para el resto del país (Ibid., pág. 91).

El *Carnegie Unit* se definió como un curso de 5 períodos (entre 50 y 55 minutos) semanales a lo largo del año académico para cada disciplina (o materia). Una unidad para regular la distribución del tiempo y la acreditación; en este sentido y desde el punto de vista organizacional tuvo el mismo efecto que el grado en la escuela elemental. Su contenido se vinculó directamente con las necesidades del *college* que requería para su admisión 4 años de preparación académica o de *high school*.

Por este motivo, la unidad no solamente reguló tiempo y acreditación sino también el contenido: para cada disciplina se especificaron con gran detalle el

contenido de cada una de las 14 unidades que se requerían para el *college* transformándolas en disciplinas o materias tales como inglés, matemática, latín, griego, lenguas extranjeras, historia y ciencias (Ibid., pág. 92). Una formación de tipo humanista clásica; un tipo de formación que, a su vez, implicaba una estrategia de enseñanza centrada en lecciones autónomas (o auto referenciadas), recitaciones grupales (propio de colegios humanistas), períodos determinados de tiempo por disciplina (50 a 55 minutos) y promociones anuales o retenciones. A esto se sumó la creación de los departamentos por disciplina escolar, elemento clave para la gramática de la escuela secundaria (Ibid., pág. 92).

Este sistema también presentó sus ventajas para la articulación de las diferentes instituciones del sistema educativo en proceso de configuración: en términos de eficiencia pedagógica aseguró la estandarización de contenidos y acreditación necesaria para el ingreso a los estudios superiores; respecto de la eficiencia organizacional permitió estandarizar las ofertas de instituciones dedicadas a la enseñanza secundaria hasta confluir en un modelo «standard» de *high school* al que se aspira por su relación con el *college*: « [Pritchett citado en Tyak y Cuban] ‘Los mejores *high school* (...) requieren alumnos que reciten...estudien cinco horas diarias semanales’. Si esta práctica era buena para las ‘mejores’ escuelas, debía ser buena para todas» (Ibid., pág. 93).

En síntesis, así como en la escuela elemental la forma organizacional, el grado, se vinculó con la edad y la competencia académica (que luego se traducirá en la pauta evolutiva de aprendizaje de cada alumno), en la escuela secundaria, la forma organizacional, el *Carnegie Unit*, se asoció a los contenidos.

Respecto de la segunda acepción que se propuso para el concepto de Tyack y Cuban, gramática de la escolarización, resulta pertinente el desarrollo de los autores respecto de las reformas que acompañaron la consolidación de una gramática escolar, en tanto set de reglas en torno de las que se da una cierta forma organizacional.

Entre las reformas que apuntaron al *Carnegie Unit*, los autores destacan tres: el Plan Dalton desarrollado por Helen Parkhurst, el *Eight-Year Study* y el *High Schools of Tomorrow*. Implementados en épocas diferentes, años '20, '30 y '60 respectivamente, dan cuenta de la insatisfacción con la rigidez del sistema estandarizado de créditos: horarios fijos, conocimiento fragmentado en compartimentos estancos, la búsqueda del crédito para acceder a la educación superior como finalidad educativa.

Bajo la influencia de las ideas de la Escuela Nueva y del Progresismo Norteamericano (particularmente de John Dewey) estas iniciativas apelaron a sistemas de trabajo más integrados, con mayor énfasis en la trayectoria individual y con ofertas curriculares (en los dos últimos casos) y didácticas diferenciadas



(además de las disciplinas tradicionales, artes, música y formatos tales como conferencias comunes, clases y grupos de trabajo).

Ninguna de ellas logró perdurar en el tiempo de manera íntegra; más bien se realizaron adaptaciones e hibridaciones con algunos de sus elementos. Lo interesante fue quiénes criticaron estas reformas y porqué: profesores y padres se opusieron y buscaron volver a la escuela secundaria «real» (Ibid., pág. 101). Se trata de la gramática de la escolarización: dentro del sistema educativo y en una sociedad capitalista industrial, la escuela secundaria cumple una función y para cumplirla demanda cierta forma organizacional (una gramática de la escuela) que se consolida al tiempo que se sobreimpone a otras formas.

Ahora bien, esta gramática de la escolarización tiende a funcionar de manera autónoma aunque en relación con determinados fines políticos, económicos y sociales. Pero es autónoma porque se sostiene sobre variables pedagógico organizacionales (como estas reglas de la gramática de la escuela), es decir variables que están ligadas al problema de la escolarización de masas (la estandarización y la búsqueda de la eficiencia pedagógica y organizacional).

Es posible advertir entonces que desde la perspectiva de la gramática de la escolarización tanto en el caso de la escuela elemental graduada como en el del *high school* organizado desde el *Carnegie Unit*, la lógica del sistema educativo consolidó los dispositivos, los transformó en reglas fijas al privilegiar sus fines: las trayectorias dentro del sistema (no generar atrasos en el conjunto), la articulación con los estudios siguientes (las funciones de cada nivel) y la estandarización (la asociación entre tiempo-clase-contenido).

A esto cabe agregar un elemento de suma importancia para la escuela secundaria como es el establecimiento de un modelo de referencia (ver el punto sobre Instituciones determinantes). En este caso fue el del *high school* y la *Carnegie Unit*, la escuela «real», como ya se señalara. En el caso del modelo de escuela secundaria argentina, se trataría de identificar la gramática de ese modelo en sus dos dimensiones: la gramática de la escuela (las reglas) y la gramática de la escolarización (la dinámica al interior del sistema educativo). Identificar ese núcleo duro de dispositivos y articulaciones a partir de los cuales ese modelo se transforma en el modelo de «escuela secundaria».

La noción de «cultura escolar» proviene del campo de la historia cultural de la educación y de la historia del currículum. Tal como destacan Faria Filho y otros (2004) los trabajos que toman la cultura escolar como categoría de análisis parten de diversas áreas disciplinares de la pedagogía, tales como psicología educacional, sociología de la educación, filosofía de la educación y didáctica entre otras. Toman referencias comunes respecto del concepto pero su traducción en cada disciplina le imprime usos diferenciados. Se toma para esta investigación, siguiendo la idea



de los autores, la reflexión propia de la historia de la educación respecto del concepto con el fin de garantizar cierta homogeneidad (Ibid., pág. 142).

André Chervel (1988) en un trabajo pionero sobre las disciplinas escolares introdujo la noción de cultura escolar, no tanto como un objeto en sí mismo sino como el producto de aquello que es propio de la escuela en términos de una producción original, singular y específica: la creación de las disciplinas escolares. Dominique Julia (2001), quien se declaró deudor de la noción introducida por Chervel, conceptualiza en 1995 dicha noción de la siguiente manera: «Para ser breve, puede describirse a la cultura escolar como un conjunto de normas que definen conocimientos a enseñar y conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de esos comportamientos; normas y prácticas vinculadas a finalidades que pueden variar de acuerdo con la época (finalidades religiosas, socio políticas o simplemente de socialización)» (Ibid., pág. 10; la traducción es nuestra).

El trabajo de Julia tuvo gran influencia y dio lugar a conceptualizaciones posteriores. Interesa destacar el énfasis que puso el autor en la interacción entre normas y prácticas como esencia de la cultura escolar. Comparte con Chervel la importancia de las disciplinas escolares (transmisión de conocimientos) y suma a ello los comportamientos que supone el proceso de transmitir y adquirir. Al ampliar el carácter productivo de la escuela y no ceñirlo a las disciplinas escolares, el concepto de Julia contiene mayor potencial explicativo sobre lo que es propio de la escuela (aún cuando esto siempre se encuentra en relación directa con finalidades extra escolares tal como destaca en su definición).

Como señala Dussel (2012), se trata de un concepto menos rígido que otros que toman a la escuela como objeto de la historia de la educación, por ejemplo el de gramática de la escuela. De todas formas, la autora destaca algunos límites señalados al concepto. Por un lado, la amplitud bajo la que se lo presenta puede hacerle perder especificidad. Por otro lado, autores citados por Dussel (Ibid.) como Escolano Benitez y Antonio Viñao llaman la atención sobre la simplificación a la que puede dar lugar el concepto de cultura escolar: existirían varias culturas escolares (las de los burócratas, los «prácticos», los académicos) así como otro tipo de alineamientos (público/privado, laico/religioso, primario/secundario/terciario) que darían lugar a diferentes culturas (Ibid., pág. 6).

Respecto de este último punto, las diferencias entre cultura de la escuela primaria y la de la escuela secundaria, cabe realizar una aclaración que proviene del desarrollo del propio Julia (Op. Cit.) sobre el concepto de cultura escolar y que es pertinente para este trabajo. En este sentido, aclara el autor que su conceptualización es propia del mundo moderno y contemporáneo pues entiende que es entre los siglos XVI y XIX cuando se produce un recorte particular que

permite identificar a la cultura escolar en tanto objeto autónomo. Para ello se apoya sobre tres elementos: espacio escolar específico, cursos graduados en niveles y un cuerpo profesional propio (Julia, Op. Cit., pág. 15).

Resulta de interés que, en el caso de los dos primeros elementos, el autor ubica su origen en la experiencia de los colegios humanistas a los que sitúa como antecedentes de la escuela secundaria. Vale decir que el concepto de cultura escolar, si bien atraviesa a la escuela elemental o primaria y la secundaria, puede pensarse como un concepto válido para pensar las instituciones de uno u otro nivel educativo, en su acepción más contemporánea.

Respecto del primer elemento que permite recortar la emergencia de una cultura escolar, el espacio específico, señala Julia que: «el siglo XVI ve la realización de un espacio escolar aparte, con un edificio, un mobiliario y un material específicos: lo que era verdadero para las universidades desde el siglo XV se extiende en este momento hacia el colegio que hoy llamamos secundario. Basta reflexionar sobre las exigencias materiales manifestadas por los jesuitas desde el momento en que se vieron a cargo, por pedido de las autoridades de ciertas municipalidades, de un establecimiento escolar, y también por la cercanía de las plantas utilizadas, que permiten reconocer hoy día, en el espacio urbano contemporáneo, al antiguo colegio de la compañía» (Vallery-Radot, 1960 citado en Julia, Op. Cit. pág. 13).

Si bien es cierto que las escuelas de caridad se organizan desde fines del siglo XVII y durante el siglo XVIII en espacios específicos, la existencia de un espacio autónomo en las escuelas primarias recién se produjo durante el siglo XIX, particularmente desde 1850 en adelante. Es probable que el concepto de institución total (internado) se encuentre en el origen de esta diferencia de ritmos entre las escuelas elementales y los colegios.

Estos últimos fueron concebidos por los humanistas del siglo XV como ámbitos de recreación del mundo de la Antigüedad en los que pudiera atenderse la educación integral o, en términos de cultura escolar, los conocimientos –los *studia humanitatis*– y las conductas –lograr la *virtus*, la realización cívica en la formación como futuro líder de la sociedad (Acosta, 2011). Desde esta perspectiva, la noción de cultura escolar de Julia y su imbricación histórica con el modelo del colegio humanista constituye una categoría productiva para pensar al modelo institucional de la escuela secundaria.

El segundo elemento, los cursos graduados en niveles, ofrece el mismo potencial para el uso del concepto cultura escolar en relación con la escuela secundaria. Dice Julia: «Durante el período moderno y contemporáneo se produce el pasaje decisivo de los cursos a clases separadas; cada una de ellas indica una progresión de nivel. Originalmente utilizadas por los Hermanos de la vida común en los países bajos, el sistema fue retomado en la Universidad de París, de allí el nom-

bre de *modus parisiensis* (cf. Mir, 1968), más tarde difundido en los gimnasios protestantes de los países germánicos (cf. Schindling, 1977, 1984; Maffei & De Ridder- Symoens, 1991) y en la Compañía de Jesús, que adhirió a ese sistema desde el comienzo. En Inglaterra, la educación humanista se desarrolló, luego de la disolución de los monasterios y capillas (*chantries*) a causa de la Reforma, a partir de la creación de las *grammar schools* modeladas por la experiencia de la St. Paul's School por John Colet en los colegios de Oxford y Cambridge a partir de las primeras décadas del siglo XVI (cf. Simon, 1966)» (Julia, Op. Cit., pág. 14).

La extensión de la cita responde a dos motivos. Por un lado, Julia nuevamente localiza el recorte temporal de la emergencia de la cultura escolar en la expansión y consolidación de una práctica propia de los colegios humanistas, antecedentes de la escuela secundaria en cuanto a modelo institucional. En efecto, uno de los humanistas reformistas que introduce la organización de clases en los colegios es Juan Sturn, creador de la Escuela de Altos Estudios de Estrasburgo en el siglo XVI. Educado con los Hermanos de la vida común en el *Gymnasium* introdujo la idea de «clase» en tanto agrupamiento progresivo a cargo de un profesor y según una progresión metódica en los contenidos sobre la base de los estudios humanistas.

Se produjo entonces una asociación que atraviesa la escuela secundaria: la progresión en la disciplina como núcleo de la organización y Julia toma este elemento para recortar la cultura escolar. Agrega luego el pasaje de este tipo de agrupamiento a la escuela primaria, ya en el siglo XIX, en la que la cultura escolar se asienta sobre una noción inversa del agrupamiento: la escuela primaria organiza los grupos/grados sobre la pauta evolutiva del alumno –la edad– a lo que añade el grado de avance en el conocimiento. En realidad, podría decirse que la forma de agrupamiento escolar es una combinación de ambos, edades y contenidos; sin embargo en la escuela primaria y en la secundaria tiende a primar uno u otro componente rigidizándolos como variables constitutivas de la organización institucional (la edad en la primaria, los contenidos en la secundaria).

Por otro lado, Julia (Op. Cit.) enumera en esta cita varias de las instituciones sobre las que luego se asienta la escuela secundaria: colegios, *Gymnasium*, *grammar schools*; instituciones que, como ya se señalara (Acosta, Op. Cit.), constituyen formas locales de un modelo institucional global. Interesa nuevamente destacar aquí la coincidencia del autor en justificar el momento de emergencia de la cultura escolar cuando se produce la creación y/o expansión de este tipo de instituciones y su probable efecto en la acumulación de prácticas y experiencias hasta la consolidación de la escuela secundaria hacia fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX.

El concepto de «forma escolar» (*forme scolaire*) se difunde a partir de la publicación del trabajo de Guy Vincent, Bernard Lahire y Daniel Thin (*Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire*, 1994). Proviene del desarrollo de los

historiadores Roger Chartier, Dominique Julia y Marie Madelaine Compère quienes a fines de los años '70 introducen desde la sociología histórica la noción de «forma escolar» para analizar la particular configuración histórica que se desarrolla en la Francia de los siglos XVI y XVII en relación con la forma espiritual de las relaciones sociales y el nuevo orden urbano y político.

Vincent, Lahire y Thin (Ibid.) toman esta noción y la resitúan en el marco de un grupo de estudio sobre socialización. Desde una perspectiva socio-histórica buscan definir el concepto en relación con una historiografía de las instituciones escolares y una historia de las ideas pedagógicas. La intención de los autores es la de proveer una noción que permita ir más allá del conflicto entre objetivismo y subjetivismo, una noción que permita identificar la unidad de una configuración histórica particular en relación con otras transformaciones. El objetivo es correrse de lecturas continuistas acerca de la escuela como institución y analizar cuáles de sus elementos explican su desarrollo, cambio y autonomía (en términos de su imposición sobre otras formas institucionales y de relaciones sociales).

Mientras que el concepto de gramática de la escuela se centra sobre la organización de la estructura graduada y la certificación y el de cultura escolar lo hace sobre las disciplinas y las normas, el de forma escolar gira en torno de las relaciones sociales o, más bien, los modos de socialización, que constituyen a la escuela: «Eso que hace a la unidad de la forma escolar, su principio de gestación, es decir su inteligibilidad, nosotros lo hemos definido como la relación con las reglas impersonales» (Ibid., pág. 13; la traducción es nuestra).

Los autores destacan que lo que resulta inédito en términos históricos es la emergencia de una nueva forma de relación social entre un «maestro» (en un sentido nuevo del término y un «alumno» (los autores utilizan el término «écolier» que en español sería «escolar») y a esta relación la denominan relación pedagógica. Es inédita porque adquiere autonomía respecto de otras relaciones sociales y porque genera un nuevo marco desde el que se desarrolla.

Ese nuevo marco está constituido por un espacio y un tiempo específicos (la escuela y el tiempo escolar) en el que todos los niños «Aprenden la obediencia a reglas –las maneras de comer, limpiarse la nariz, escribir, etc.- de acuerdo con las reglas, las que son constitutivas del orden escolar, las que se imponen a todos (comenzando por el silencio mismo de los maestros), y donde algunas son, en las escuelas de los Hermanos, inscriptas en ‘Sentencias’ en las paredes de la escuela (‘Es necesario aplicarse en la escuela al estudio de la lección’...)» (Ibid., pág. 17; la traducción es nuestra). Este sometimiento a las reglas despersonaliza las relaciones y transforma el carácter de la relación pedagógica puesto que ya no se trata de la relación de uno sobre otro (el que aprende sobre el que enseña, el adulto sobre el niño) sino de la sumisión de maestros y alumnos a reglas impersonales.

Podría decirse que el análisis es pertinente para el caso de las escuelas de los Hermanos Cristianos, que es donde los autores sitúan el origen de esta configuración. Sin embargo, Vincent, Lahire y Thin (Ibid.) destacan que si bien esta regla organizacional se implantó en los nuevos establecimientos creados en las ciudades, a partir de su presencia se detectan cambios en los establecimientos existentes, particularmente en los *collèges* (colegios jesuitas), en el plano de las relaciones organizacionales: «Sabemos que P. Ariès fue uno de los primeros en resaltar (sin por ello analizarlo) los cambios que se sucedieron sobre los colegios jesuitas, y que implicaron un pasaje de 'una comunidad de maestros y alumnos a un gobierno severo de los alumnos por parte de los maestros', del enunciado de condiciones para un estilo de vida a un 'reglamento de disciplina', fijando con rigor y detalle cada ocupación de la jornada» (Ibid., pág. 18; la traducción es nuestra).

Este último punto resulta de interés para el objeto de análisis que aquí se propone. Tal como se señalara en el caso del concepto de cultura escolar, una crítica a este tipo de conceptos (cultura escolar, forma escolar, gramática de la escuela), es que se desarrollaron a partir de la experiencia organizacional de las escuelas elementales (luego primarias). Ya se destacó que el concepto de gramática de la escuela incorporó en una de sus dimensiones a la escuela secundaria al referir al *Carnegie Unit* de las *high schools* (véase punto Sobre la gramática de la escuela/gramática de la escolarización en este capítulo).

Se agrega ahora esta observación esgrimida por Vincent, Lahire y Thin (Ibid.) para el concepto de forma escolar: ésta pudo originarse en las escuelas cristianas elementales pero su potencial es transdiscursivo en el sentido que se expande hacia otro tipo de instituciones; es autónoma (o relativamente autónoma) de formas organizacionales particulares porque se trata de un nuevo tipo de relación pedagógica y social.

Para los autores, el poder de imposición de la forma escolar es tal que aún frente a una «crisis de la escuela» se observan los efectos de este tipo de relación social. En primer lugar por la expansión del proceso de escolarización (en este sentido la expansión de la escuela secundaria ejemplifica este avance de la forma escolar). En segundo lugar por la relación directa que se observa entre las trayectorias escolares y las trayectorias sociales y profesionales, las últimas tributarias de las primeras, prolongando sus efectos más allá de la escuela. Así, la institución escuela, sobrevive a los constantes cuestionamientos sobre su monopolio pedagógico porque el modo de socialización que ejerce continúa siendo eficaz; la forma se impone a los actores (Dussel, Op. Cit. pág. 4).

En este punto los autores realizan una diferenciación que resulta pertinente para el marco conceptual que se intenta construir en este trabajo. Distinguen

entre institución escolar y forma escolar para destacar que ésta es transversal a diversas instituciones y grupos sociales; es decir no queda sujeta o prisionera de la institución sino que la trasciende a la manera de dispositivos (en el sentido foucaultiano del término). A la inversa, la institución escolar también puede estar atravesada por formas de relaciones sociales diferentes como las formas orales.

### **Entre la institución y la escuela: el concepto de modelo institucional como punto de llegada (y de partida) para pensar la escuela secundaria**

En este apartado se propone el concepto de modelo institucional como una suerte de síntesis de los conceptos antes presentados: institución de enseñanza secundaria, institución determinante, gramática de la escolarización, cultura escolar y forma escolar. Cada uno de ellos constituye un aspecto de lo que aquí se denominará modelo institucional.

Para Peter Burke (2007) un modelo es un constructo intelectual que simplifica la realidad a fin de destacar lo recurrente, lo general y lo típico y presenta estos aspectos bajo la forma de conjuntos o rasgos de atributos. Los modelos pueden pertenecer a grupos politéticos: el grupo se define no por un único atributo si no sobre la base de un conjunto de atributos (los históricos) tales que cada entidad posee la mayor parte y cada uno de ellos es compartido por la mayoría de las entidades (parecidos de familia) (Ibid., pág. 55). Esta definición resulta de utilidad para pensar el concepto de modelo institucional: qué es lo que se comparte en términos de parecidos de familia.

La idea de modelo ha sido muy utilizada en la Pedagogía. No interesa aquí destacar esa trayectoria si no más bien articularla con la definición buscada. A los efectos de este trabajo, un uso interesante del término lo propone Terigi (2008) cuando distingue entre modelo organizacional y modelo pedagógico para pensar las instituciones educativas: «Con la expresión modelo organizacional, nos referimos en esta tesis a la clase de restricciones que están determinadas por la organización escolar y que la didáctica no define: que las aulas sean graduadas, que los alumnos se agrupen por edad, son ejemplos de tales restricciones. El modelo pedagógico es entendido aquí como una producción específica, que toma en cuenta esas restricciones para producir una respuesta a la pregunta sobre cómo promover los aprendizajes de un número de alumnos agrupados de cierta manera al comando de un docente. Al sostener la distinción entre modelo organizacional y modelo pedagógico, estamos afirmando que el primero no «dicta» el segundo, sino que éste es una producción específica» (Ibid., pág. 13).

La distinción permite establecer relaciones con los conceptos antes señalados. La variable organizacional remite a los elementos duros del proceso de es-



colarización: la gramática de la escuela y de la escolarización, la cultura escolar y la forma escolar (podría pensarse en una forma organizacional). La variable pedagógica refiere a una localización de esos elementos duros; en el caso de Terigi para la escuela secundaria argentina esto se puede ubicar en el marco del trípode de hierro o patrón organizacional del nivel secundario cuyo elementos son: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase.

Sin embargo, la variable pedagógica tal como es presentada por Terigi no permite incorporar conceptualmente aquellas referidas a la dimensión histórica del concepto de modelo (tal como se viera más arriba con la definición de Burke) y de lo institucional: además de una cultura y gramática del proceso de escolarización y de una estructura normativa que localiza esa cultura y esa gramática hay una historia institucional que deja su marca sobre la configuración y expansión de toda la enseñanza secundaria. Esta historia no refiere a una historia propia de cada institución, en el sentido de establecimiento escolar, sino una historia de matriz de configuración y de enlace transdiscursivo.

De esta manera, el concepto de modelo institucional supone la forma organizacional (gramática de la escolarización) más una forma pedagógica (la localización de esa gramática que confluye en un determinado régimen académico) más la institucionalización de la escuela secundaria (instituciones determinantes como modelos de referencia sumada a una historia colectiva de la institución escuela secundaria en el marco de procesos de sistematización educativa). Entendemos que el concepto de modelo institucional ofrece potencialidad para explicar los procesos de génesis, configuración, expansión y cambio en el desarrollo de la escuela secundaria.

En términos de los procesos globales de internacionalización educativa la forma escolar (con su gramática de escolarización y con la configuración de su propia cultura) sería lo que interactúa con los estados nación y al hacerlo genera procesos de configuración de la escolarización: una cultura de la escolarización. Es esta cultura la que adquiere carácter de internacionalidad (internacionalización más transferencia) la que sumada a procesos de externalización (la búsqueda externa para la legitimación del propio sistema) genera procesos isomórficos (como la sistematización y la segmentación). Estos elementos sirven para dar cuenta de la convergencia internacional en los procesos de escolarización.

Al mismo tiempo, esta cultura de la escolarización produce efectos en procesos locales de configuración de sistemas y niveles educativos. De esta manera, es posible distinguir un efecto escolarización (la gramática de la escolarización que supone una gramática escolar y una forma escolar), un efecto sistémico (la configuración de niveles y el lugar que ocupan en los procesos de sistematización



y segmentación determinadas instituciones) y un efecto «modelo institucional» (¿qué se arrastra/hereda cuando una institución se define como parte de una red de formatos similares -modelo en el sentido de parecidos de familia, atributos comunes en términos de *curriculum* y organización institucional?).

## Bibliografía

- Acosta, F. (2011). Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. *HISTEDBR*, n. 42, pp. 3-13.
- Burke, P. (2007). *Historia y teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, n. 38, pp. 59-119.
- Compère, M.M. y Savoie, Ph. (2001). L'établissement secondaire et l'histoire de l'éducation. *Histoire de l'éducation*, n. 90, pp. 5-20.
- Dussel, I. (2012). *The assembling of schooling. Discussing concepts and models for understanding the historical production of modern schooling*. Paper presentado en 56 Conferencia Anual de la Comparative and International Education Society, Puerto Rico, Abril.
- Faria Filho. L. , Gonçalves, I. , Gonçalves Vidal, D. y Paulilo, A. (2004). A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n.1, pp. 139-159.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, pp. 9-44.
- Steedman, H. (1992). Las endowed grammar schools como instituciones determinantes. En: Mueller, D., Ringer, F. y B. Simon (eds.). *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad.
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de Maestría inédita. FLACSO Argentina.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia. A century of Public School Reform*. USA: Harvard University Press.
- Vincent G., Lahire, B. y D. Thin (1994). Sur l'histoire e la théorie de la forme scolaire. En: Vincent, G. (Dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

*página intencionadamente en blanco*