

La conducción de escuelas secundarias universitarias: extraterritorialidad y dispositivos de soporte para la inclusión

Mariana Gild | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Entre 2013 y 2015 el Ministerio de Educación de la Nación impulsó la creación de escuelas secundarias en Universidades Nacionales orientadas a atender poblaciones socialmente desfavorecidas. Con base en entrevistas semiestructuradas a equipos directivos y referentes técnicos, el artículo describe definiciones de gobierno, régimen académico y organización pedagógica habilitadas por la autonomía universitaria (extraterritorialidad). Analiza la gestión artesanal y los dispositivos de soporte para sostener trayectorias no lineales mediante ajustes en tiempos, agrupamientos y acreditación, y las tensiones con la gramática escolar. Se concluye que estas experiencias reordenan componentes del esquema tradicional, pero su sostenibilidad y transferencia dependen de condiciones políticas, institucionales y materiales.

› Introducción: obligatoriedad y límites del formato escolar

La Ley de Educación Nacional N.º 26.206 estableció en 2006 la obligatoriedad del nivel secundario, incorporando de manera masiva a sectores históricamente excluidos (Cappellacci y Miranda, 2007; Terigi et al, 2013). Sin embargo, llevar adelante este mandato se enfrenta a persistencias estructurales del formato escolar: un currículum altamente clasificado, una matriz horaria rígida y unos agrupamientos uniformes, que dificultan la transformación institucional (Feldman, 2009).

En este contexto, el Ministerio de Educación (MEN) impulsó entre el 2013 y el 2015 la creación de escuelas secundarias en el ámbito universitario, con orientación a poblaciones socialmente desfavorecidas. En el marco de este proyecto se crearon cinco escuelas en el Área Metropolitana de Buenos Aires, las que, dada la autonomía universitaria, pudieron diseñarse como espacios de innovación capaces de ensayar condiciones organizacionales, curriculares y académicas diferentes a las de los sistemas jurisdiccionales tradicionales.

El objetivo de este artículo es describir qué definiciones curriculares, tipos de organización institucional y formas de acompañamiento a las trayectorias caracterizaron estas experiencias y analizar en qué medida representan, o no, casos excepcionales dentro del sistema educativo y las condiciones de la extensión de sus definiciones. A partir del material extraído de entrevistas semiestructuradas, se analiza cómo se gobiernan estas escuelas, qué decisiones institucionales habilitan la inclusión y qué tensiones emergen en su implementación.

› La extraterritorialidad y el ensayo del Ministerio “sin escuelas”

Una característica central del proyecto fue el uso de la autonomía universitaria como marco de gobierno. En este trabajo, la extraterritorialidad alude a que, al inscribirse en la órbita universitaria, estas escuelas no quedaron plenamente sujetas a las regulaciones y tradiciones jurisdiccionales provinciales, ampliando márgenes para producir condiciones organizacionales diferenciadas (Schoo, 2013). En palabras de uno de los entrevistados “Las universidades son extraterritoriales en algún sentido. Bajo el paraguas de la autonomía universitaria podían crear un proyecto un poquito más interesante desde el punto de vista de lo que se puede hacer” (Referente Técnico MEN). En términos de política educativa, el Estado nacional movilizó autoridad y recursos para producir condiciones institucionales específicas, con intervención directa en definiciones de planes de estudio y, especialmente, en la selección de perfiles de directivos y docentes (Elmore y Sykes, 1992).

Ante este escenario, el MEN asumió una participación sumamente activa en distintos aspectos del proyecto. Este escenario permite leer, por un lado, el interés del Estado Nacional por promover y guiar experiencias que visibilicen alternativas al formato tradicional y que las jurisdicciones no habían hasta el momento materializado y, por otro, los modos en que las Universidades Nacionales negocian dimensiones de su autonomía para participar en este tipo de creaciones.

Se destacan algunas definiciones centrales: un ingreso sin examen, por sorteo y con prioridad de cercanía territorial, la sustitución de las formas tradicionales de repitencia, la selección y contratación de equipos directivos y docentes por cargo, la realización de algunas asignaturas, especialmente en Ciencias Sociales, y la creación de roles institucionales específicos para el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles.

Estas definiciones vertebrales ya fueron analizadas en estudios recientes (Feeney et al, 2022) y delimitan el marco desde el cual, como se analizará a continuación, las conducciones escolares organizaron formas específicas de trabajo y dispositivos de soporte para sostener recorridos diversos.

› Diseñar la escuela de manera artesanal

Al indagar sobre las características que distinguen el trabajo de los equipos directivos en estas escuelas respecto de otras instituciones del territorio, se observa una mayor carga de definición local o, como señalan las entrevistas, una “gestión artesanal”. Este término no remite a improvisación, sino a un modo de conducción que interpreta marcos normativos y organizacionales disponibles y diseña regulaciones y respuestas institucionales situadas para sostener trayectorias educativas heterogéneas. En esta línea, puede leerse esta gestión como producción de condiciones institucionales (Nicastro, 2025): tramas, lógicas y procesos que configuran lo posible en la escuela y pueden funcionar como sostén y apuntalamiento del trabajo de educar en contextos heterogéneos.

Como expresión de esta gestión artesanal, se diseñaron dispositivos de soporte orientados a sostener procesos de enseñanza y acreditación en trayectorias heterogéneas. Estos dispositivos son el resultado de combinaciones de tiempos, roles, espacios, reglas y criterios de evaluación que actúan como vertebradores de la propuesta, más que lo que comúnmente se conoce como instancias periféricas de apoyo.

Un rasgo relevante es su composición estratificada: algunos dispositivos derivan del proyecto original y/o de definiciones formales del régimen académico; y otros emergen durante la implementación como respuestas situadas a problemas recurrentes y, en la medida en que se estabilizan, se institucionalizan como parte del funcionamiento regular. Esta configuración por capas permite caracterizar la gestión artesanal no solo como margen de decisión local, sino como proceso de producción e institucionalización de elementos que reordenan, en la práctica, componentes del esquema escolar tradicional.

En este marco, el análisis de las entrevistas permite distinguir tres formatos de cursada que operacionalizan estos soportes y organizan respuestas diferenciales según necesidades pedagógicas y condiciones de escolarización: un primer formato es el tradicional, estandarizado y esperable en relación con los tiempos teóricos; otro de acompañamiento con andamios ajustados a las trayectorias, que permiten sostener a quienes lo necesitan en tiempos, regulaciones, experiencias o agrupamientos; y un tercer formato para quienes necesitan atención personalizada, mediante la modificación de estructuras de cursada completas o recuperación globalizada para favorecer la continuidad pedagógica.

Estos tres formatos o modalidades no son excluyentes ni permanentes. Se evalúan en función de las necesidades concretas de los grupos de estudiantes y buscan quebrar la monocronía del aprendizaje, reconociendo los ritmos diversos de apropiación del conocimiento (Terigi, 2010). En ese sentido, estos dispositivos constituyen una forma de flexibilidad pedagógica que cuestiona el supuesto de un aprendizaje sincronizado para todos y habilita otros modos de cursada y acreditación, especialmente relevantes para quienes transitan modos diversos de apropiación del conocimiento (Díaz Villa, 2002). En este marco, esta gestión artesanal busca superar la injusticia educativa operando en dos dimensiones: la redistribución de oportunidades escolares y el reconocimiento de las biografías singulares. En lugar de asumir la norma como regla homogénea, procura evitar que su aplicación se convierta en un factor de exclusión, mediante la producción de condiciones institucionales que habiliten el acceso efectivo a la enseñanza y a la acreditación (Fraser, 2006; Bolívar, 2005).

En esta línea, el régimen académico de estas escuelas permite regular la experiencia educativa en sentido amplio. La conducción no “aplica” reglas sin más: interpreta, adecua y diseña condiciones para favorecer el avance individual y colectivo (Baquero et al, 2009).

Por lo analizado, la tarea artesanal no implica arbitrariedad; implica asumir que la estandarización puede ser injusta cuando desconoce biografías escolares interrumpidas, tiempos de aprendizaje heterogéneos y urgencias socioeconómicas.

› El devenir de la propuesta y la tensión con la gramática escolar

A una década de su creación, los equipos directivos de las escuelas manifiestan haber sostenido ciertos ejes del proyecto original y modificado otros tantos. Algunas de estas variaciones se debieron a cambios de prioridad en la política educativa nacional, así como el desfinanciamiento del proyecto específico, otras definiciones se centraron en las propias dinámicas institucionales y evaluaciones de las decisiones originales; pero algunos otros porque la gramática escolar tiene la capacidad para absorber innovaciones y reordenarlas según formatos conocidos (Tyack y Cuban, 2001).

Estas modificaciones se observan, por ejemplo, en la redefinición de la oferta, ya que originalmente se trataba de escuelas técnicas, pero dada la extensión y dificultad de estas propuestas destinadas a jóvenes con urgencias de distinta índole (laborales, económicas, familiares, etcétera) requirió que se creen también bachilleratos. Por otro lado, algunas de las definiciones de flexibilidad curricular se centraban en cuatrimestralización de asignaturas o de creación de trayectos optativos, pero en algunos casos requirieron volver a una configuración más tradicional anualizada y obligatoria.

Otra cuestión a señalar es la tensión que surge de la selección y sostenimiento de los equipos docentes y directivos, ya que hubo algunas resistencias o dificultades en la implementación de ciertas ideas: “Una cosa es el acuerdo general en que hay que hacer algo distinto y otra es definir qué es ese algo distinto... muchas definiciones se fueron tomando en la implementación” (Directora, Escuela 2).

Por último, surge de las entrevistas fuertemente que los dispositivos de soporte solo pueden ser implementados si se incluye a la cultura material como dimensión pedagógica y política: el espacio no es neutro (Viñao Frago, 2002). La construcción de edificios de alta calidad arquitectónica en barrios vulnerables opera como reconocimiento estatal y como anclaje simbólico de dignidad. La arquitectura edilicia comunica expectativas, pertenencia y derecho a la excelencia. No en todos los casos se llegó a la construcción del edificio propio, debido a la desfinanciación del proyecto luego del 2015. Esto se ve como una debilidad, dado que la inclusión no se sostiene solo con decisiones organizacionales, sino también con condiciones materiales de escolarización.

› **Conclusión: de la excepción a la democratización del sistema**

El gobierno de las escuelas secundarias universitarias en el marco del proyecto ministerial 2013-2015 representa un modelo de inclusión estratégica fundamentado en el derecho a la educación. A través de la tarea artesanal de los equipos directivos y docentes, y el diseño de dispositivos de soporte, estas instituciones han logrado sostener la escolarización de sujetos que el sistema tradicional solía expulsar.

En línea con lo expresado, puede concluirse que estas escuelas se caracterizan por impulsar transformaciones intensivas sobre la matriz organizacional en una búsqueda explícita por modificar el formato escolar tradicional, especialmente en el régimen académico, la organización del trabajo docente y las formas de acompañamiento de las trayectorias. No obstante, se advierte que la sostenibilidad de estos dispositivos es frágil, ya que pueden quedar como experiencias aisladas o bien ser tensionadas y hasta absorbidas por la lógica escolar dominante. Además, si estas alternativas de alta calidad se estabilizan como ofertas excepcionales, existe el riesgo de consolidar circuitos diferenciados que no conmuevan la matriz del sistema educativo común, derivando en una “masificación excluyente” (Terigi, 2013) entre estudiantes del nivel secundario.

El desafío para las políticas públicas es, por tanto, resolver las condiciones de transferibilidad: para que las potencialidades de estas escuelas no queden reducidas a una excepción para pocos, es imperativo que sus pilares —la designación docente por cargo, la flexibilidad del régimen académico y el acompañamiento de cada estudiante— dejen de ser rasgos de iniciativas de baja escala para convertirse en condiciones universales de escolarización del nivel secundario obligatorio (Terigi et al, 2013). La verdadera gestión democrática es aquella que logra transformar las fortalezas de estas experiencias en un derecho efectivo para adolescentes y jóvenes de todo el país.

› Referencias

- › Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. *REICE*, 7(4), 292–319.
- › Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE*, 3(2), 42–69.
- › Cappellacci, I., y Miranda, A. (2007). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina*. Ministerio de Educación.
- › Díaz Villa, M. (2002). Flexibilidad y Educación Superior en Colombia. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- › Elmore, R. y Sykes, G. (1992). Curriculum policy. P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 185–215). Macmillan.
- › Feeney, S., Gluz, N., Rodrigo, L. y Rodríguez Moyano, I. (2022). *Estudiar y trabajar en la técnica*. Ediciones UNGS.
- › Feldman, D. (2009). La innovación escolar en el currículum. Romero, C. (Comp.). *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Noveduc.
- › Fraser, N. (2006). Justicia social. Fraser, N. y Honneth, A. (2006) *¿Redistribución o reconocimiento?* Morata.
- › Nicastro, S. (2025). Trabajar en las instituciones educativas. Una reflexión acerca de las condiciones institucionales y sus efectos. Espacios en blanco. *Revista de Educación*, 1(36), 169–180. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-460>
- › Schoo, S. (2013). *Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria*. Ministerio de Educación.
- › Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). *Educar: Saberes alterados*. Del Estante.
- › Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A. y Toscano, A. G. (2013). Educación secundaria obligatoria en Argentina. *Revista del IICE*, 33, 27–46.
- › Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía*. FCE.
- › Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Morata.