



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

**PROBLEMAS DE JUSTICIA SOCIAL EN EL CONTEXTO  
EDUCATIVO ARGENTINO: EL CASO DEL NIVEL SECUNDARIO<sup>1</sup>**

**PROBLEMS RELATED TO SOCIAL JUSTICE IN ARGENTINA'S EDUCATIONAL  
SETTING: THE CASE OF HIGH SCHOOL-LEVEL**

**PROBLEMAS DE JUSTIÇA SOCIAL NO CONTEXTO EDUCATIVO ARGENTINO:  
O CASO DO NÍVEL SECUNDÁRIO**

*Claudia Romero, Gabriela J. Krichesky y Natalia Zacarías*

Fecha de Recepción: 22 de Octubre 2011  
Fecha de Dictaminación: 24 de Noviembre de 2011  
Fecha de Segunda Dictaminación: 14 de Diciembre de 2011  
Fecha de Aceptación: 15 de Diciembre de 2011

**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL  
VOLUMEN 1, NÚMERO 1**

*Problemas de justicia social en el contexto educativo argentino: El caso del nivel secundario, 1(1), 2012, pp. 94-110, ISSN: 2254-3139*  
<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art4.pdf>

<sup>1</sup> Nivel secundario/Escuela secundaria, es la denominación elegida para referirse a la diversidad de términos utilizados en Iberoamérica para el nivel medio -enseñanza media, escuela media- que comprende la educación de los jóvenes que finalizaron la educación primaria. En Argentina se extiende desde los 13 a los 18 años y por ley desde 2006 forma parte de la educación básica y es obligatorio.

### Resumen

En países con altos índices de inequidad social, cultural y económica, los esfuerzos de mejora no pueden pensarse por fuera de los márgenes de la equidad y la justicia. Este artículo, que se centra en el análisis del nivel secundario en el contexto argentino, se propone recuperar algunos datos relevantes y significativos que permitan dimensionar los problemas de ese nivel, con la pretensión de contribuir al debate acerca de cómo mejorar las escuelas secundarias en Argentina. Si queremos transformar las escuelas en entidades socialmente más justas primero debemos convertir los datos en motores para la reflexión. Una reflexión informada sobre cómo se concretizan las desigualdades es lo que permitirá, en definitiva, adoptar decisiones pertinentes y acordes a las injusticias de cada contexto.

**Palabras clave:** Justicia social, educación secundaria, mejora escolar.

### Abstract

In countries with high levels of social, cultural and economical inequity, improvement efforts cannot be conceived outside the boundaries of justice and equity. This article analyses high school level institutions in Argentina, by offering data that is relevant and significant towards a full comprehension of the problems these schools comprise, in order to improve them. If we want to transform our schools into socially just institutions first we have to reflect upon the information we have. An informed reflection about inequities will help us make better decisions destined towards the injustices of each context.

**Keywords:** Social justice, high school, school improvement.

### Resumo

Em países com altos índices de iniquidade social, cultural e econômica, os esforços por melhorias não podem ser pensados fora das margens da equidade e da justiça. Este artigo, que se centra na análise do nível secundário no contexto argentino, propõe-se recuperar alguns dados relevantes e significativos que permitam dimensionar os problemas desse nível, com a pretensão de contribuir para o debate acerca de como melhorar as escolas secundárias na Argentina. Se queremos transformar as escolas em entidades socialmente mais justas, primeiro devemos converter os dados em motores para a reflexão. Uma reflexão informada sobre como se concretizam as desigualdades é o que permitirá, ao final, a adoção de decisões pertinentes e acertadas às injustiças de cada contexto.

**Palavras-chave:** Justiça social, educação secundária, melhoria escolar.

*“No es en la universidad donde se libran las más decisivas batallas contra la barbarie y el vacío, sino en la enseñanza secundaria y en barriadas deprimidas.”*  
(Steiner y Ladjali, 2005:105)

## INTRODUCCIÓN

La educación puede cambiar la vida de las personas en un modo significativo y sus efectos son por demás trascendentes (Baudelot y Leclercq, 2008). Pero, la educación escolar puede ser también una experiencia de sufrimiento ante las desigualdades y servidumbres que en su seno se generan o, dicho otros términos, un territorio atravesado por diferentes injusticias.

Las injusticias que el sistema educativo reproduce, las que legitima y sobre todo las que origina pueden ser consideradas *“injusticias reparables”*, tal como las denomina Sen, que son las que nos mueven a la discusión crítica y a la investigación (Sen, 2011). Este movimiento hacia la reflexión es crucial para la producción de conocimiento, en tanto la percepción de las injusticias y los fuertes sentimientos que éstas pueden desencadenar sirven de estímulos para la acción, aunque son insuficientes para la comprensión del problema. Comprender requiere razonar, examinar, buscar explicaciones que puedan sostenerse con evidencias.

El problema de la desigualdad, y la particular forma de injusticia que conlleva, no es un fenómeno nuevo ni desconocido en América Latina. Es probablemente uno de los rasgos más salientes dentro del continente latinoamericano, la región con mayores índices de desigualdad del mundo. Sin embargo, las sucesivas crisis económicas e institucionales que han afectado a la zona en las últimas décadas, han profundizado aun más la brecha entre los diferentes sectores de la población. Hablar hoy de desigualdades en América Latina y en especial en Argentina, donde las crisis han sido especialmente devastadoras, implica entonces reconocer fragmentaciones que ya no son solamente producto de diferencias significativas en los niveles de ingreso sino también, y fundamentalmente, de escisiones sociales, culturales, educativas.

Lo verdaderamente alarmante, en el contexto argentino, ya no es la disparidad cualitativa entre las distintas ofertas educativas presentes, sino la forma en la que esta desigualdad está homogéneamente distribuida entre los diferentes sectores de la población. Así, los grupos económica y socialmente más vulnerables suelen ser al mismo tiempo los que cuentan con condiciones de escolarización más precarias. Y esto es lo que está en la base de la naturalización del fenómeno de la injusticia social y educativa que padecen precisamente los jóvenes de los sectores sociales más pobres.

En países con altos índices de inequidad social, cultural y económica, los esfuerzos de mejora no pueden pensarse por fuera de los márgenes de la equidad y la justicia. Transformar una institución social como la escuela exige por lo tanto modificar los patrones culturales que producen las desigualdades que se generan por fuera del ámbito escolar y que, a su vez, se reinscriben dentro de las aulas.

Este artículo, que se centra en el análisis del nivel secundario en el contexto argentino, se propone recuperar algunos datos relevantes y significativos que permitan dimensionar los problemas de ese nivel al tiempo que repasar las principales transformaciones del mismo acontecidas en las últimas décadas y hasta la actualidad. Se pretende así contribuir al debate acerca de cómo mejorar las escuelas secundarias, identificando para ello los principales campos de acción.

## 1. LA PREOCUPACIÓN CRECIENTE POR EL NIVEL SECUNDARIO EN AMÉRICA LATINA

El nivel secundario es uno de los principales desafíos que enfrenta la educación escolar en América Latina. Menos de la mitad de los adolescentes en América Latina termina la educación secundaria; en algunos países, sólo una quinta parte logra completar este nivel. Aún en aquellos países que han logrado los mayores niveles de cobertura educativa, hay un tercio de jóvenes que no llegaron a cumplir con este objetivo. Este panorama es mucho más crítico si se centra la atención entre los jóvenes que habitan en zonas rurales, o aquellos provenientes de los sectores sociales más desfavorecidos, donde la amplia mayoría está lejos de llegar a completar la educación secundaria (SITEAL, 2009).

Este no es un problema exclusivo de la región, tal como afirma el Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos de la UNESCO (2010). Existen hoy 71 millones de adolescentes en el mundo que, teniendo la edad para ingresar a la secundaria, están desescolarizados porque no lograron terminar sus estudios primarios o porque no ingresan y quedan fuera de ese nivel.

América Latina está claramente rezagada respecto de los países desarrollados en términos de cobertura y calidad educativa. Sin embargo, en los últimos años, se observa una preocupación creciente por este nivel y diríamos que ocupa, en la actualidad, un lugar central en las agendas educativas de la región. En esta línea encontramos en la región nuevas leyes educativas nacionales (Cuadro N°1) que incrementan la cantidad de años de educación obligatoria, dentro de los cuales se incorpora a la educación secundaria. Como se observa, la obligatoriedad de la educación secundaria en América Latina tiene una historia muy reciente y en consecuencia, muchos desafíos por delante.

Si bien estos marcos normativos resultan necesarios, no son de ningún modo suficientes. Hay que pensar la justicia más allá de las leyes y de la obligatoriedad. La obligatoriedad de la escuela secundaria vuelve a poner en escena la no correspondencia entre los términos diferencia y desigualdad. La escuela secundaria tradicionalmente elitista que podía, mediante mecanismos diversos, mantener fuera de sus aulas a quienes se presentaban como diferentes, hoy se encuentra obligada a recibirlos. Sin embargo, más allá de ampliar su cobertura, la escuela está hoy además obligada a no legitimar las desigualdades a partir de las diferencias (Dubet, 2011).

TABLA 1  
LEYES EDUCATIVAS NACIONALES SANCIONADAS ENTRE LOS AÑOS 2000 Y 2011  
QUE INCORPORAN LA OBLIGATORIEDAD DE LA ESCUELA SECUNDARIA

País	Legislación vigente	Año de sanción	Cantidad de años de escolaridad	Detalle
Argentina	Ley de Educación Nacional Nº 26.206	2006	13 años	Último año de la educación inicial (5 años de edad) hasta la finalización de la escuela secundaria
Bolivia	Ley de Educación "Avelino Siñani y Elizardo Pérez" Nº 70	2010	14 años	Educación inicial (4 años de edad) hasta la finalización de la escuela secundaria
Brasil	Lei de Diretrizes e Bases da Educacao Nº 9394/1996 Emenda constitucional nº 59/2009	2009	14 años	Últimos años de la educación inicial (4 años de edad) hasta la finalización de la escuela secundaria
Chile	Ley General de Educación Nº 20.370	2009	12 años	Educación primaria hasta la finalización de la escuela secundaria
Ecuador	Ley Orgánica de Educación Intercultural	2011	13 años	10 años de educación básica más 3 años de bachillerato
España	Ley Orgánica de Educación	2006	10 años	Educación primaria (6 años) hasta la finalización de la escuela secundaria (4 años)
México	Reforma de la Ley General de Educación	2004	12 años	Educación inicial hasta la finalización de la escuela secundaria
Perú	Ley General de Educación Nº 28.044	2003	14 años	Nivel inicial, educación primaria y escuela secundaria.
Uruguay	Ley General de Educación Nº 18.437	2008	14 años	Educación inicial (4 años de edad) hasta la finalización de la escuela secundaria

Nota. Elaboración propia.

## 2. LOS PROCESOS MÁS RECIENTES EN EL NIVEL SECUNDARIO: EXPANSIÓN, DEMOCRATIZACIÓN APARENTE Y BAJA CALIDAD

En un panorama rápido sobre los procesos que se desarrollaron en las últimas décadas en el nivel secundario argentino, se destacan tres que explican la situación actual y que de algún modo nos indican qué es lo que necesitamos hacer o cuáles son los próximos pasos a seguir para mejorar dicho ámbito.

El primero de los procesos se refiere a la formidable expansión del nivel, que no ha parado de crecer durante todo el pasado siglo XX y lo que va de éste. Y esa expansión de la escuela secundaria que crece y crece ha generado, entre otras cosas, una importante heterogeneidad de la matrícula. Los alumnos que llegan hoy a la escuela secundaria no son los alumnos tradicionales de la escuela secundaria, ya no pertenecen exclusivamente a las capas medias y medias-altas de la sociedad, sino que han ingresado también, en esta expansión del nivel, los sectores populares.

El segundo fenómeno es que esta democratización de la escuela secundaria, esta apertura al ingreso de nuevos sectores es, sin embargo, una democratización aparente porque así como ha crecido la matrícula, han crecido también los índices de fracaso, la repitencia, la deserción y el abandono. Es decir, la escuela no logra "procesar" en su matriz, ni gestionar entre sus muros la diversidad que ha dejado entrar.

Y el tercer proceso a resaltar –y que se comprueba año a año– es la baja calidad educativa del nivel. Hay muchos indicadores sobre los problemas de calidad que deberían mirarse con atención. El ausentismo docente y también el de los alumnos es quizás el más grave y aunque es el más evidente a simple vista, carecemos de cifras confiables que logren dar cuenta de su magnitud.

Otro indicador preocupante son los déficits en la gestión de las escuelas que se ven, por ejemplo, en la dificultad para organizar y liderar equipos docentes que se responsabilicen por los resultados obtenidos. Sobre el tema de la gestión como dimensión de la calidad educativa no existen siquiera indicadores oficiales que sean relevados sistemáticamente. Pero sí hay, cada vez más, información proveniente de las evaluaciones nacionales e internacionales de aprendizajes de los alumnos que no sólo muestran los bajos resultados en cuanto a niveles de logro sino que además –y lo más interesante– aportan información acerca de la dispersión de esos resultados, es decir, sobre la desigualdad en la distribución de los aprendizajes según el nivel socioeconómico de los alumnos.

A continuación, algunos datos que ilustran estos tres procesos. En 1960, en la Argentina la tasa neta de escolarización secundaria era del 25%, hoy es del 81%: el crecimiento es francamente muy notable. En 1990, iban a la escuela secundaria el 42% de los adolescentes del sector más pobre y en el 2005, ya iba el 75%. Como decíamos, esos sectores que estaban fuera de la escuela secundaria han podido acceder a ella. Eso no es menor; el problema es que esta escuela secundaria no está pudiendo contenerlos dado que intervienen distintas formas de exclusión educativa.

La exclusión en educación tiene muchas caras, lo sabemos; existe la *exclusión total*, el no acceso: en la Argentina hay 700.000 jóvenes de entre 13 y 17 años que están fuera de la escuela (700.000 es, por ejemplo, la población de la provincia de Jujuy; es como tener toda una provincia fuera del mapa). La exclusión total es en cierto modo *invalidante*: hoy quedar fuera de la escuela secundaria es quedar fuera de la educación básica, y quedar fuera de la educación básica en la sociedad del conocimiento es quedar fuera de la sociedad. Ya casi no habrá espacios de inserción social, y cada vez va a haber menos, para quienes estén excluidos del conocimiento formal. Hasta ahora, en la sociedad moderna, sí había espacios para quienes no habían accedido a la educación formal; eso ya no es posible hoy en el mundo posindustrial y posmoderno.

Hay además otra forma de exclusión: *la exclusión temprana*. En Argentina, el 50% de alumnos que ingresan a la escuela secundaria no terminan, fracasan, repiten reiteradamente y se van. Y, finalmente, hay también otro modo de exclusión que es altamente perverso: *la exclusión por inclusión sin calidad*, sin garantías de aprendizaje. Se trata de los alumnos que acceden a la escuela, permanecen en ella, incluso egresan, pero no aprenden, o tienen un nivel de aprendizaje muy bajo. La evaluación PISA 2009 indicaba que en Argentina el 50% de los jóvenes tiene dificultades para interpretar un texto sencillo. Vale aclarar que un texto sencillo es aquel cuya comprensión no requiere realizar inferencias, como por ejemplo una oración del estilo “La puerta se cerró detrás de mí” que, para comprenderla, no se necesita realizar conexiones con otros textos o derivaciones lógicas complejas. O sea, tener dificultades para comprender un texto sencillo y no saber leer, es más o menos lo mismo. Porque leer, como se sabe, no es decodificar, es sobre todo inferir, comparar, interpretar, trasladar, conectar. Eso es leer.

Ahora bien, ¿qué percepciones tienen los alumnos respecto de la escuela? ¿En qué medida visualizan los problemas del nivel secundario? Un informe de SITEAL (2009) sostiene que el principal motivo por el cual los alumnos dejan la escuela, entre los quince y los dieciséis años, ya no son las dificultades económicas, la necesidad de trabajar, la maternidad o la paternidad temprana o el cuidado de niños pequeños, sino directamente la falta de interés en el estudio. Los jóvenes alegan que “es poco interesante aprender en la escuela”.

Dos estudios recientes sobre las percepciones de los estudiantes argentinos en relación al valor de la escuela secundaria traen aportes significativos dado que cuestionan las posturas que plantean el desinterés de los jóvenes por la escuela, como también aquellas que sostienen que la asistencia está fundada sólo en la exigencia familiar (Dabenigno, Austral, Larripa, Goldenstein Jalif y Otero, 2010; Grasso y Robledo, 2010). En cuanto a la percepción de los alumnos acerca del valor formativo de la escuela secundaria, si bien hay una visión crítica sobre aspectos generales, existen valoraciones positivas sobre otros bienes específicos, lo que habla de una perspectiva madura. Las percepciones no dependen de ni están relacionadas con el rendimiento escolar, lo que nuevamente pone en evidencia un signo de madurez en el juicio valorativo.

En este sentido, algunos de los datos que se desprenden de estas investigaciones podrían resumirse de la siguiente manera:

- En relación con el género: la percepción de las mujeres es ligeramente más favorable que la de los varones, ellos son más críticos.
- En relación al nivel socioeconómico de la familia: a menor nivel socioeconómico, mejor es la evaluación que la escuela recibe. La crítica está más extendida entre los sectores medios y altos.
- Las mayores críticas se relacionan con la escuela en tanto ámbito de aprendizaje. Las valoraciones positivas, con la existencia de un plan de estudios orientado.

### 3. PRECISIONES SOBRE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA

Tanto si se analiza el origen de la matrícula que accede a la escuela secundaria, como los resultados en términos de aprendizajes que obtienen los estudiantes, se verá que las desigualdades socioeconómicas de las familias son fortalecidas en el sistema educativo. Reproducir y legitimar la desigualdad social de las familias por vía de la desigualdad educativa de los hijos es precisamente la mayor de las injusticias educativas.

Otro modo de precisar la desigualdad es analizar las políticas educativas en torno a los recursos destinados a educación, como por ejemplo los recursos didácticos. Ya hace algunos años, en un estudio realizado por Juan Llach (2006) acerca de la distribución del capital físico escolar (infraestructura y recursos didácticos) se muestra que en el nivel total del país, tanto en escuelas de gestión privada como de gestión pública, los mejores recursos, los mejores edificios, los mejores materiales didácticos se concentran en los sectores que tienen nivel socio-económico más alto. O sea, el sistema educativo les da más a los que más tienen.

El informe reciente del Barómetro de la Deuda Social de la Universidad Católica Argentina (2010) reconoce avances –a nivel nacional– en la situación de los estudiantes argentinos desde 2007, pero observa que las mejoras siempre son menores para las clases bajas. Un ejemplo de ello son las carencias en la oferta que la escuela brinda a los alumnos en computación, idioma extranjero y educación física; también la incidencia del apoyo extraescolar. En todos los casos, las clases bajas y muy bajas tienen los peores índices. Se siguen distribuyendo más recursos donde hay más recursos, y esto es justamente la gran enfermedad que tiene nuestro sistema educativo.

Por ejemplo, al momento de publicarse el informe ya se había distribuido el 32 % de computadoras en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, mientras que no se había distribuido ninguna en Tierra del Fuego, La Pampa o San Juan. Lo que esto pone de manifiesto es que aún multiplicando los recursos persiste la imposibilidad de generar equidad, contrarrestando así el llamado “efecto de la cuna”. Si se analiza dónde se distribuyen los tres millones de libros, dónde llegan las computadoras (y se ve que vuelven a concentrarse en los lugares donde ya hay computadoras) se ve el fracaso. El fracaso del sistema educativo no reside pues solamente en que los alumnos saquen malas notas en los exámenes PISA. El fracaso es reproducir las desigualdades, acrecentarlas, legitimarlas.

En Argentina, los porcentajes de cobertura de la escuela secundaria crecieron, pero empeoraron los resultados de aprendizaje. A menudo y frente a procesos de expansión cuantitativa, se suelen relativizar los objetivos de calidad (conseguir mayores logros de aprendizaje); es más, muchas veces los déficits en la calidad se explican por estar sosteniendo procesos de inclusión. O, dicho de otra manera, suele argumentarse que la cantidad es enemiga de la calidad. Nada menos cierto en educación.

Continuando con el análisis de los resultados de PISA 2009 en Argentina, el puntaje medio obtenido en las pruebas de Lengua descendió con respecto a 2000. En 2000, los resultados de los estudiantes en las pruebas de Lengua permitieron obtener una media de 418 puntos y en 2009, 298 puntos. Es un buen ejemplo de cómo ha crecido la cobertura mientras que los resultados empeoran. Pero esto no tiene por qué ser la regla. Chile, por ejemplo, en la misma evaluación pasa de 410 puntos a 449, o sea, avanza en calidad; los alumnos aprenden más, y también avanza en cuanto a niveles de cobertura que hoy ya ascienden al 92%. Además, logró disminuir la dispersión de los resultados, es decir, disminuyó la brecha entre los alumnos más pobres y los más acomodados en relación con sus logros escolares, mientras que en Argentina –según los datos de PISA– esa brecha ha crecido.

#### **4. EL PAPEL DEL ESTADO EN EL ABORDAJE DE LAS DESIGUALDADES SOCIALES Y EDUCATIVAS**

La cuestión sobre el rol del Estado en el abordaje de la problemática de las desigualdades sociales y educativas es crítica para Iberoamérica y América Latina en particular, debido a la centralidad que han tenido los estados en la generación de políticas e iniciativas orientadas a generar condiciones para la mejora de los sistemas educativos y a la cada vez más fuerte presencia de instituciones privadas y del tercer sector que apoyan el cambio de las escuelas. Todo ello exige del Estado un rol orientador y regulador frente a las inequidades propias de dichas sociedades.



Desde los propios inicios de la educación pública en Argentina, el Estado ha abordado las desigualdades sociales a través de distintas políticas educativas. Retomando el trabajo elaborado por Veleda, Rivas y Mezzadra (2011), las mismas podrían clasificarse bajo tres modalidades de intervención situadas históricamente en períodos concretos.

El período que abarca los años entre 1884-1930, se caracterizó por una fuerte presencia del Estado en las aulas por medio del sistema de inspección y el control del nombramiento de los docentes. Los autores identifican en esta etapa un modelo de *“Aula-desdoblado”*, en parte, porque esgrimía una fuerte ruptura entre la educación primaria y secundaria. Mientras que la primera pretendía homogeneizar y unificar a la población inmigrante bajo los valores de una cultura común, el nivel secundario preparaba a unos pocos para los estudios superiores a través de una enseñanza enciclopedista y de alta calidad.

De esta forma, la misión socializadora e integradora de los colegios primarios contrastaba enormemente con una escuela secundaria pensada para unos pocos privilegiados, tornándose así en una institución originariamente selectiva y socialmente segregadora. Los autores alegan que a raíz de esto, se *“definió a la calidad como opuesta a la universalidad en el nivel secundario, y dejó una herencia todavía hoy difícil de modificar”* (Veleda et al., 2011:27).

A este período le siguió un modelo *“Expansivo-sistémico”* que se desarrolló entre los años 1930 y 1990, etapa en la cual el Estado se aleja de las aulas para pasar a administrar el conjunto del sistema, producto de la ampliación y diversificación del mismo. En el nivel secundario, se logró una cierta democratización del acceso a través de la incorporación de sectores tradicionalmente excluidos de dichas instituciones.

Esto, sin embargo, derivó en nuevas desigualdades. El crecimiento de la matrícula no garantizó la igualdad en la oferta o la equidad en los resultados de aprendizaje. Así, se profundizó la brecha en relación a la calidad educativa que recibían los distintos sectores de la población. Asimismo, la meritocracia se erigió como principio de justicia en tanto se utilizaban el talento y el esfuerzo individual como argumentos para justificar la promoción y jerarquización del alumnado. Las escuelas secundarias equivalían pues, según estos autores, a una carrera de obstáculos en la cual los estudiantes se consideraban absolutamente responsables de los resultados finales que obtenían.

En la década de los 80 y bajo circunstancias de aumento de la pobreza y profundización de las desigualdades sociales, emergió una modalidad de intervención estatal compensatoria que distribuyó recursos entre las escuelas más desfavorecidas: becas, comedores, equipamiento, etc. A partir de los años noventa prevaleció pues el llamado modelo *“Compensatorio-dual”*, que ejerció un tratamiento diferenciado hacia las instituciones más necesitadas redefiniendo así a la equidad como una estrategia para alcanzar mayores niveles de igualdad entre la población.

Durante esta etapa se avanza en la protección de ciertos derechos de la población como el acceso a la educación inicial y, sobre todo, el acceso a la educación secundaria estableciéndola como obligatoria a partir de la Ley de Educación Nacional de 2006 y ampliando las bases de inclusión en dicho nivel a sectores que ocupaban un lugar secundario como los pueblos indígenas, los jóvenes hospitalizados, aquellos privados de libertad y las alumnas madres-embarazadas. En el período de expansión y crecimiento, el principio meritocrático

se debilita en pos de uno más propenso a asociar a la educación con la contención y promoción social. En el plano pedagógico se va conformando un discurso que asigna a los profesores y directivos mayores márgenes de autonomía, lo que va generando una gran dispersión de prácticas ante un estado que no logra fijar un rumbo definido acerca de las estrategias para disminuir las desigualdades desde el trabajo escolar.

Este modelo comienza a recibir críticas en la primera década del siglo XXI ya que no logra reducir las profundas desigualdades en los niveles de aprendizaje, en tanto el mero hecho de otorgar más a los que menos tienen no fue, evidentemente, una medida que mejorase por sí misma los niveles de equidad en materia de calidad educativa. Esto se debe a que, en definitiva, no se modificaron los patrones de pensamiento, las prácticas de enseñanza o las estructuras y condiciones organizativas que precisamente generan o reproducen dichas desigualdades. En el caso de las escuelas secundarias y a pesar de haberse favorecido el ingreso de los sectores más vulnerables a este nivel, no se logró garantizar la adquisición de competencias y saberes socialmente relevantes para satisfacer el desarrollo integral de los alumnos en tanto sujetos de pleno derecho. Por lo tanto, quedan aún muchas problemáticas por resolver en esta dirección.

En virtud de las discusiones sobre el modelo compensatorio aparece la noción de “políticas socioeducativas” y comienzan a definirse así las ideas de universalidad, igualdad y equidad en las que las intervenciones pedagógicas aparecen como accesorias a las intervenciones de asistencia material. Desde nuestra perspectiva, las políticas compensatorias y su versión más actual como políticas socioeducativas que se apoyan en estrategias universales, basadas en la distribución de recursos materiales bajo la condición de asistir a la escuela, debilitan el potencial de generar igualdad y justicia desde la acción pedagógica escolar.

## **5. EL FORMATO ESCOLAR. EL ADN DE LA ESCUELA SECUNDARIA: CONTRATO SELECTIVO, MATRIZ CURRICULAR RÍGIDA Y CULTURA ANÁRQUICA**

Como afirman Veleda y otros (2011) la historia del sistema educativo argentino descansa en el principio de inclusión escolar con exclusión cultural. Como ya se ha dicho, la escuela primaria recibió en sus orígenes el mandato de integrar a los inmigrantes borrando las marcas de sus procedencias culturales y acuñando una compacta “identidad nacional”, lo cual cumplió eficazmente. En la escuela secundaria este modelo de exclusión cultural se estableció además como modelo de exclusión social.

Ahora bien, en la actualidad el concepto de “internacionalización” se utiliza cada vez más para describir las tendencias hacia la intensificación de las relaciones globales de interacción y armonización transnacional de los modelos y las estructuras sociales como son los subsistemas de educación. Los hallazgos de una investigación reciente desarrollada por Caruso y Tenorth (2011) permiten afirmar que la expansión educativa que se ha dado a mundialmente en todos los niveles educativos ya no se explica en términos de tendencias económicas o exigencias sociales que responden a lógicas nacionales. Al mismo tiempo, se produce la expansión y aceptación global de un modelo de escolarización institucionalizada bastante estandarizado, que se visualiza como modelo estructural y de gobierno de los sistemas educativos y que tienen algunos rasgos comunes tal como describe Schriewer (2011):

- a) Una estructura administrativa general habitualmente controlada y financiada por el estado.
- b) Un sistema educativo diferenciado por niveles sucesivos, con diversos planes de estudio y acreditaciones específicas.
- c) La organización de procesos educativos según grupos de edad y unidades de tiempo uniformes.
- d) La regulación gubernamental de esos procesos.
- e) La configuración de roles característicos para maestros y alumnos.
- f) El uso de certificados y credenciales para vincular el mundo escolar con el mundo laboral y conectar la selección en las escuelas con la estratificación social.

Sobre este formato global del sistema escolar asientan las especificidades del formato de cada nivel.

Profundizando en el nivel secundario, tres características sintetizan su formato escolar específico: el contrato fundacional selectivo, la matriz curricular rígida y fragmentada y una cultura que funciona como “anarquía organizada”. Estas características constituyen una suerte de código genético, un ADN de la escuela secundaria (Romero, 2009). A partir de, primero las demandas y la presión de la sociedad por acceder, y luego por la fuerza de la ley que la vuelve universal y obligatoria, la escuela secundaria se enfrenta a una verdadera mutación genética.

Como se dijo, la escuela secundaria argentina, a diferencia de la escuela primaria, no nace con pretensiones de ser universal sino todo lo contrario, surge a partir de un compromiso de selección. Su misión es la formación de cierta élite, de la burocracia estatal y de los maestros, a través –respectivamente– de los Colegios Nacionales, las Escuelas de Comercio y las Escuelas Normales.

Existe, además de este contrato fundacional selectivo, una matriz curricular, una propuesta curricular altamente académica que es rígida a la vez que fragmentada. Si se tuviera que elegir un objeto emblemático dentro de la cultura material de la escuela secundaria, no se dudaría en escoger un horario: esa grilla elaborada para cada grupo de alumnos en la que se ubican entre 10 y 12 o más asignaturas dentro de las horas de la jornada escolar.

¿Qué es la escuela secundaria? Pues es el horario, podríamos afirmar; ese horario tan particular que se mueve con unidades de tiempo totalmente diferentes, como si se tratara de un mundo paralelo en el que los días duran 7 u 8 horas y las horas duran 40 minutos. En el que sin solución de continuidad se suceden asignaturas inconexas entre sí: dos horas de Matemática, dos de Lengua, dos de Física... Ese horario, esa fragmentación curricular, ese aquelarre. Eso es la matriz curricular de la escuela. Una matriz que forma con la superposición de materias, horarios y secciones. La escuela secundaria es precisamente eso: “Lengua los lunes, primera y segunda hora, para 1<sup>º</sup>A”. Es, hasta hoy, esa fijación del contenido para un grupo en una localización temporal fija.

Además de este patrón curricular existe una cultura organizacional ya suficientemente descrita (Hargreaves, 1996; Hargreaves, Earl y Ryan, 1998; Tenti Fanfani, 2003, entre otros múltiples trabajos). Académica por un lado y anárquicamente organizada por el otro, una

suerte de “ponerse de acuerdo en que nadie va a ponerse de acuerdo”. Y esto es así no por una atribución psicológica de los profesores que resulten ser especialmente individualistas, sino por las condiciones que “el horario escolar” impone a su trabajo de enseñanza.

En síntesis, como lo hemos señalado en otras oportunidades (Romero, 2004, 2008), la escuela secundaria desarrolla un currículum del siglo XIX, con profesores del siglo XX, con jóvenes del siglo XXI que además de ser socialmente heterogéneos son generacionalmente distantes y portan, en tanto actores sociales, una nueva identidad cultural. Estamos señalando la continuidad de un formato, develando el código genético de una escuela secundaria que nació para pocos y debe mutar en escuela universal para todos. Una verdadera mutación genética. Esto no quiere decir que se desconozcan las múltiples estrategias de mejora que a lo largo de los últimos años se han implementado con mayor o menor éxito.

En un estudio publicado en 2007 se recoge algunas experiencias latinoamericanas que procuraron alterar el formato para mitigar las desigualdades en la educación secundaria (Jacinto y Terigi, 2007). El estudio identifica diferentes tipos de estrategias de mejora: cambios en el currículum, formulación de proyectos institucionales de mejora, programas de apoyo económico a los estudiantes (becas), tutorías y otras estrategias de inclusión, etc. El estudio concluye que, más allá del éxito relativo de alguna de estas estrategias y su grado de innovación y sedimentación en las prácticas institucionales (aunque también resignificación en su fase de implementación), estas políticas se plantean como “atajos” que no logran mover las estructuras profundas que definen la lógica escolar del nivel secundario.

La “metáfora del huracán” que acuñara Cuban (1993) hace ya bastante tiempo para explicar los cambios en educación, al dar cuenta de los cambios en la superficie y la persistencia de los cimientos, continúa vigente, no tanto por su exacta descripción de la realidad escolar, sino por dar cuenta de una percepción acerca del cambio educativo que persiste: su recurrencia y su vulnerabilidad (Rodríguez Romero, 2003).

## 6. LA ESCUELA SECUNDARIA EN LOS MEDIOS Y UNA OPORTUNIDAD PARA INSTALAR LA DISCUSIÓN EN LA SOCIEDAD

Existe una presencia creciente de los problemas de las escuelas secundarias en los medios de comunicación. En Argentina, en los últimos años y con una frecuencia semanal, aparecen noticias sobre la secundaria, generalmente malas. Todavía no contamos con investigaciones sobre el cambio de imagen de la escuela secundaria, pero el fenómeno es perceptible.

Por lo general, la educación escolar en los medios ha sido tratada como un problema gremial o policial. Las noticias informan acerca de lo extraordinario, como son los paros docentes, la toma de escuelas –como tópicos gremiales– o los diversos hechos de violencia entre alumnos, entre alumnos y profesores, entre padres y profesores –como asuntos policiales–. Pero la reiteración de estas noticias genera la sensación de conflicto permanente, cuando en realidad esos casos son excepcionales, y millones de alumnos y cientos de miles de profesores transcurren la cotidianeidad sin esos niveles de violencia.

Junto a esta visión gremial y policial de la educación, comienza a ganar espacio, en la agenda de los medios, otra perspectiva: la educación como fenómeno. Y allí ocupan un lugar

privilegiado los informes sobre la situación de la educación, los resultados de las evaluaciones de calidad, las tendencias mundiales, etc. Un nuevo abordaje que acerca información y eventualmente debates informados a la opinión pública, lo que podría con el tiempo permitirnos aspirar a una mayor conciencia general acerca de los problemas de la educación y de los caminos para resolverlos.

El papel de los medios, bastante poco pensado por pedagogos y hacedores de políticas educativas, resulta clave para la construcción de un estado de discusión relevante y pertinente alrededor de la búsqueda de la justicia en el sistema educativo. Como afirma Amartya Sen:

*“Los medios son importantes no sólo para la democracia sino también para la búsqueda de justicia en general (...) la intermediación y la fuerza del razonamiento público no dependen sólo de las tradiciones y creencias heredadas, sino también de las oportunidades para la discusión y la interacción que ofrecen las instituciones y la práctica” (Sen, 2011:367).*

## 7. ALGUNOS CAMPOS POR TRANSITAR

La escuela secundaria está en un proceso de transición, no exento de melancolía, como hemos señalado en otro trabajo (Romero, 2009), en el que entendíamos la melancolía como un mal de la transición, un mal de frontera. Sobre la base de un formato escolar moderno fortalecido que se extiende globalmente, se sostiene un cada vez más endeble y rígido formato del nivel secundario que presenta importantes problemas. Es inevitable la sensación de pérdida, de inseguridad e incertidumbre que plantea toda inevitable transformación que asume dimensiones de mutación para el caso del nivel secundario en la Argentina.

Hay que reconocer, pues, cierto desasosiego que atraviesa la cotidianeidad escolar como clima de fondo en la empresa de repensar la escuela secundaria argentina a la hora de delimitar los posibles caminos que pueden conducir a su transformación en pos de mayores niveles de justicia.

En ese sentido, podemos identificar tres campos de actuación: la democratización del acceso, la alteración sustantiva del formato escolar y la problematización del concepto de justicia vinculado al nivel secundario. Los tres campos requieren ser trabajados de manera articulada y en este trabajo, por razones de extensión, vamos a mencionar a los dos primeros y focalizar en el tercero.

En cuanto al primer campo, la democratización del acceso, la producción de nuevos marcos legales que reconocen la educación secundaria como parte de la educación básica y obligatoria, y las políticas y los programas derivados de ellos, representan un avance muy significativo en el campo de la universalización del acceso. Dentro de este campo se incluyen también las políticas económicas y sociales que aseguren mayores presupuestos para el subsistema de educación secundaria como la asistencia y apoyo a los alumnos y sus familias para garantizar la permanencia de los alumnos en la escuela, haciendo efectivo el derecho a la educación.

El segundo campo, la alteración sustantiva del formato escolar, tiene que ver con las políticas curriculares y la formación docente así como también con los procesos de gestión institucional y pedagógica que se desarrollan a nivel de cada escuela. En este campo se abren una

cantidad de caminos y claves de mejora: formular una visión y misión renovadas, centrar la escuela en la función de transmisión de conocimiento, conectarla con la contemporaneidad y con el entorno, desarrollar un currículum integrado y flexible, incluir la voz de los alumnos, incluir a los medios de comunicación como actores de la mejora escolar, entre otros.

El tercer campo de actuación tiene que ver con la problematización de la idea de Justicia Social en la Educación Secundaria. Identificamos dentro de este campo dos grupos de problemas: conceptuales y procedimentales.

Revisar conceptualmente la idea de Justicia Social en la Educación Secundaria nos lleva a remover necesariamente los cimientos sobre los que está construida. En este sentido y como señalamos en otro trabajo (Romero, 2004) la tarea consiste en volver a pensar los fundamentos de la educación escolar según el “principio de la diferencia” (Rawls, 1979), esto es reconociendo que las expectativas más elevadas de quienes están mejor situados son justas si y solo si mejoran las expectativas de los miembros menos favorecidos de la comunidad. Este es el verdadero desafío de la democratización: incluir la diferencia para excluir la desigualdad.

En este sentido el aporte de Nancy Fraser (1997) resulta muy relevante. Por un lado retoma la idea de Rawls (2001) sobre justicia distributiva, en relación a una mejor redistribución de bienes y recursos para garantizar mayores niveles de equidad. Pero a ella aporta la idea complementaria de *reconocimiento*. Según Fraser el concepto de justicia no puede pensarse sin una firme aceptación de las diferencias, que suponga asimismo la supresión de cualquier forma de dominación cultural mediante las cuales los grupos mayoritarios pudieran oprimir a las minorías (Fraser y Honneth, 2005). Por otra parte, Fraser (2009) aborda la problemática de la *participación* o a la *representación*, para referirse a la promoción de la equidad en el acceso a la plena participación en la vida social y política de todos los individuos, especialmente para quienes han sido sistemáticamente excluidos de la misma por razones de género, étnica, clase social, etc.

En síntesis, Fraser aporta conceptos que podrían organizar los tipos de problemas conceptuales vinculados a la Justicia Social en el nivel secundario y estos serían: problemas de redistribución, de reconocimiento y de participación. De esta manera, será necesario recorrer la realidad de la escuela secundaria encontrando situaciones, dilemas, tensiones para cada uno de estos conceptos que ayuden a precisar la naturaleza de las injusticias, en el aquí y ahora del sistema educativo y en cada contexto escolar como instancia de problematización y desnaturalización de las desigualdades. Es un trabajo de reconstrucción de sentidos que debe estar apoyado en los marcos renovados de la Teoría de la Justicia.

Los problemas de procedimiento vinculados a la idea de Justicia Social en el nivel secundario son fundamentalmente el diseño, la implementación y la evaluación de políticas educativas tanto a nivel central, jurisdiccional como de cada escuela. En ese sentido Martucelli afirma que:

*“todo recurso para una política educativa debe integrar como criterio de evaluación dos principios de justicia: a) la voluntad de mantener lo más abierto posible el horizonte de cada alumno; b) la voluntad de preservar, durante el mayor lapso de tiempo posible, la reversibilidad de las trayectorias (escolares, culturales, profesionales)”* (Martucelli, 2009:77).

Esto implica asegurar ciertos marcos de bienestar social y ciertos aprendizajes considerados básicos y prioritarios.

Los procesos de cambio educativos deben descansar sobre la base de evaluaciones, revisiones y reflexiones que conlleven una comprensión más profunda de la situación en la que se desenvuelven dichas instituciones. En otras palabras, los esfuerzos por mejorar nuestras escuelas deben iniciarse a partir de instancias rigurosas de análisis y diagnósticos educativos, pero también de evaluaciones más amplias que recojan información de índole social y cultural de las comunidades en las que se enmarcan las mismas.

Desde esta perspectiva, si queremos transformar las escuelas en entidades socialmente más justas primero debemos convertir los datos en motores para la reflexión. Una información actualizada sobre cómo se concretizan las desigualdades es lo que permitirá, en definitiva, adoptar decisiones pertinentes y acordes a las injusticias del contexto.

Finalmente, en el contexto argentino actual en el que las políticas públicas reciben el impacto negativo de los problemas de disponibilidad y confiabilidad de información sobre el sistema educativo, sus niveles de eficacia, el logro de aprendizajes de los alumnos, es imprescindible tender un paraguas protector sobre la realidad educativa y promover una política de producción de información seria y sistemática, que es un principio esencial para la mejora.

## 8. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos identificado tres campos diferentes, aunque complementarios, de actuación para promover la Justicia Social en el nivel secundario: la democratización del acceso, la alteración sustantiva del formato escolar y la problematización de la idea de justicia vinculada al nivel secundario. Profundizamos sobre este último identificando problemas conceptuales y de procedimiento que pudieran contribuir a establecer criterios válidos para los dos primeros campos.

Resulta imposible diseñar una Educación para y desde la Justicia Social sin un esfuerzo previo por comprender acabadamente los modos en que la noción de Justicia Social se hace presente (o ausente) en el ámbito educativo. Hemos sostenido aquí la idea de que la Justicia Social se basa en mejorar los procesos de redistribución de recursos sobre la base de un reconocimiento de las diferencias y singularidades de la población y con la participación de los actores. Y también hemos señalado que los procedimientos para diseñar políticas de Justicia Social no deberían dejar de reconocer el lugar privilegiado que asume la información seria y confiable acerca de las características de los grupos más vulnerables en términos sociales y culturales, y también los provenientes del campo estrictamente educativo, para identificar y precisar cuáles son las inequidades educativas que entre ellos imperan.

La problematización de la idea de Justicia Social en el nivel secundario debería constituirse en un campo formativo para académicos, funcionarios, profesores y para la sociedad en general quienes, con distintos niveles y grados de profundidad, podrán analizar y debatir los fundamentos filosófico-políticos de la idea de Justicia Social y sus consecuencias en la acción educativa. Pero, además, creemos que es posible convertirla en un contenido de enseñanza para los propios estudiantes secundarios, los que a través de la participación en los debates conceptuales y procedimentales sobre la Justicia Social en su propia educación se irán afirmando como responsables futuros de lograr sociedades más justas, más integradas y mejor educadas.

## REFERENCIAS

- Baudelot, C., y Leclerq, F. (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: Editorial del Estante.
- Caruso, M., y Tenorth, H. (2011). Introducción: conceptualizar e historizar la internacionalización y la globalización en el campo educativo. En M. Caruso, H. Tenorth (eds.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (pp. 41-106). Buenos Aires: Granica.
- Consejo Federal de Educación. (2009). *Plan Nacional de Educación Obligatoria*. Aprobado por Resolución N°79/09. Argentina.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms 1890-1990*. Nueva York: Teacher College Press.
- Dabenigno, V., Austral, R., Larripa, S., Goldenstein Jalif, Y., y Otero, M. P. (2010). La escuela secundaria desde las valoraciones de los estudiantes próximos al egreso en la Ciudad de Buenos Aires. En C. Romero (Ed.), *La escuela secundaria, entre el grito y el silencio. Las voces de los actores* (pp. 81-119). Buenos Aires: Noveduc.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fraser, N. (2009). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Morata.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus. Critical reflections on the "Posocialist" Condition*. Nueva York: Routledge.
- Fraser, N., y Honneth, A. (2005). *Redistribución o Reconocimiento*. Madrid: Morata.
- Grasso, L., y Robledo, A. (2010). ¿Qué piensan los jóvenes acerca de la escuela? La opinión de los estudiantes que finalizan el nivel secundario. *Diálogos Pedagógicos*, 8(15), 13-36.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., Earl, L., y Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Jacinto, C., y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?* Buenos Aires: UNESCO- IPE – Santillana.
- Llach, J. (2006). *El desafío de la equidad educativa*. Buenos Aires: Granica.
- Martucelli, D. (2009). Universalismo y particularismo: mentiras culturalistas y disoluciones sociológicas. En E. Tenti (Ed.), *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas* (pp. 23 -78). Buenos Aires: IPE UNESCO.
- Rawls, J. (2001). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Rodríguez Romero, M. (2003). *La metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.
- Romero, C. (Comp.). (2010). *La escuela secundaria, entre el grito y el silencio. Las voces de los actores*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Romero, C. (Comp.). (2009). *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.



- Romero, C. (2008). *Hacer de una escuela una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión escolar*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Romero, C. (2004). *La escuela media en la sociedad del conocimiento. Ideas y herramientas para la gestión educativa. Autoevaluación y Planes de mejora*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Sen, A. (2011). *La idea de la justicia*. Buenos Aires: Taurus.
- Schriewer, J. (2011). Políticas Educativas y formas de saber en la escuela moderna global. Problemas teóricos y metodológicos. En M. Caruso, y H. Tenorth (Eds.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (pp. 41-106). Buenos Aires: Granica.
- SITEAL. (2009). *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Motivos de la deserción en la transición del primario al secundario*. Recuperado de [http://www.siteal.iipe-oei.org/datos\\_destacados/243/por-que-los-adolescentes-dejan-la-escuela](http://www.siteal.iipe-oei.org/datos_destacados/243/por-que-los-adolescentes-dejan-la-escuela)
- Steiner, G., y Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.
- Tenti Fanfani, E. (2003). *Educación media para todos, Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: OSDE – UNESCO –IIPE- Altamira.
- UNESCO (2010). *Education for All. Global Monitoring Report. Reaching the marginalized*. Oxford: Oxford University Press.
- Universidad Católica Argentina. (2010). *Estado de situación del desarrollo humano y social. Barreras estructurales y dualidades de la sociedad argentina en el primer año del Bicentenario*. Serie del Bicentenario 2010-2016/Año I.
- Veleda, C., Rivas, A., y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC -UNICEF- Embajada de Finlandia.