

La escuela media argentina: el devenir de una crisis

The Secondary School in Argentina: The Progression of a Crisis

GUILLERMINA TIRAMONTI*

FLACSO Argentina

Resumen:

El artículo presenta un panorama del sistema de educación media argentina en base a una lectura desagregada de los datos estadísticos que revelan algunos fenómenos que los datos agregados esconden. Muestra la primacía del origen social por sobre las titulaciones en la definición de los destinos laborales, y un comportamiento de los sectores medios y altos en relación a la finalización del nivel, hasta ahora no explorado. Finalmente se marcan las características que ha adquirido el nivel en los últimos 40 años.

Palabras clave: Escuela secundaria – Titulaciones – Tasas de desocupación – Tendencias y características

Abstract:

The article presents an overview of the Argentine secondary education system based on a disaggregated reading of the statistical data that reveal some phenomena that the aggregated data hide. It shows the primacy of social origin over degrees in the definition of labor destinations, and a behavior of the middle and high sectors in relation to the completion of the level, until now unexplored. Finally, the characteristics acquired by the level in the last 40 years are marked.

Keywords: High school – Degrees – Unemployment rates – Trends and characteristics

Recibido el 14 de abril de 2019 | Aceptado el 29 de mayo de 2019

Cita recomendada: Tiramonti, G. (2019) "La escuela media argentina: el devenir de una crisis", en *Propuesta Educativa*, Año 28, núm. 51, junio 2019, pp. 78 a 92.

Cualquier estudio de consulta que tenga por objeto de análisis la escuela media revela que el nivel educativo está atravesando, desde hace ya mucho tiempo, una crisis. Sin embargo, al momento de caracterizarla tanto las perspectivas como las dimensiones de análisis son diferentes. De modo que hay diversas versiones de la crisis de la escuela secundaria derivadas de esta heterogeneidad de miradas.

En este texto ofrecemos, a partir de la lectura e interpretación de datos estadísticos y de la información cualitativa que proviene de las investigaciones, una caracterización de la educación media que tiene un doble propósito; por un lado marcar las dinámicas que lo atraviesan y que lo han configurado y por el otro marcar sus limitaciones para hacer frente a las exigencias que hoy proyecta una sociedad que esta ingresando a la sociedad del conocimiento. Cuando hacemos mención a la sociedad del conocimiento, nos referimos a una sociedad donde el factor más dinámico tanto para la producción material, como para la prestación de servicios y el intercambio social es el conocimiento incorporado en las personas. Se trata de un saber vivir en una sociedad donde todas las actividades y relaciones están mediadas por la tecnología digital.

Por supuesto se trata de un objetivo muy amplio e inabarcable para este texto, de modo que nos circunscribiremos a analizar las características más sobresalientes del nivel y a contrastar algunos supuestos que están presentes en los discursos públicos.

Un nivel en continua expansión, de baja calidad e inequitativo

El nivel medio ha estado en permanente expansión desde la segunda mitad del siglo pasado hasta hoy. En 1950 solo el 20.6 % de la población entre 13 y 18 años acudía a la escuela secundaria (Torrado, 1992). De allí en más las tasas del nivel mantienen un ritmo contante de crecimiento (ver anexo cuadro 1). Cuando se calculan estas tasas hay una diferencia importante entre los registros de escolarización, cualquiera sea el nivel al que se concurra, y aquellos que solo contabilizan a los que asisten a una escuela secundaria. Así en 1970, si bien más de la mitad (54.2 %) de los jóvenes de la edad indicada concurrían a algún establecimiento educativo, menos de un tercio (29.8 %) lo hacía en una escuela secundaria. Estos desfasajes dan cuenta de la existencia de sobre-edad en el nivel primario. En el 2010 según el censo nacional 75.2 % de este grupo etario concurre a un establecimiento del nivel medio y en el 2017 según la encuesta de hogares el número es del 91 %.

Este crecimiento no ha sido lineal y se comporta, en ocasiones, con cierta independencia de los propósitos o interpelaciones que reciben del campo de la política. Por ejemplo en el periodo 1970- 1980 en el que solo hubo tres años de democracia (1973-1976), caracterizado por la turbulencia política, la represión y las políticas de restricción educativa, la tasa del nivel medio creció un punto más que en el periodo 1980-1990 que incluye la apertura democrática y la abolición de los exámenes de ingreso a las escuelas secundarias. Del mismo modo, la reforma educativa de los años noventa catalogada como neoliberal generó la más alta tasa de crecimiento desde la apertura democrática mientras que pese a la permanente invocación a la inclusión que se desplegó durante el gobierno kirchnerista la tasa apenas se movió en 1.9 puntos.

Es necesario, entonces, buscar otras líneas de explicación: posiblemente, desde 1970 a 1980 se fueron incorporando las diferentes capas medias que se incluyen en la escuela secundaria como consecuencia de la finalización de la escuela primaria y la ampliación de la oferta de escuelas que estuvo a cargo de cada jurisdicción.

El cambio de la estructura académica del sistema que se realizó en los años noventa hizo que grupos sociales que se perdían en el paso de primaria a secundaria, no lo hicieran e ingresaran al nivel a través del tercer ciclo de EGB. En cambio, a partir del año 2000 lo que queda por incorporar son sectores vulnerables de más difícil escolarización y por eso registra una tasa tan baja de crecimiento.

En la lectura de las problemáticas que presenta el nivel medio en el país, se destaca su incapacidad para sostener las trayectorias educativas de sus alumnos a lo largo de los años de escolarización y la consiguiente baja tasa de titulación. Según los números actuales el 63 % de los jóvenes de entre 19 y 21 años ha terminado la escuela secundaria, 11,5 % más que en el 2010 (ver cuadro 3 del anexo). No es un porcentaje muy alto de crecimiento si se considera el esfuerzo realizado en pos de la inclusión y la centralidad que tiene este propósito desde el año 2000 en adelante. Claro es que la asistencia a la escuela secundaria no se da de modo uniforme en todos los sectores sociales. La distancia entre los sectores más altos y los más bajos es de 30 puntos y esto no ha variado desde el 2000 a la actualidad.

El sector social medio y medio bajo es el que más ha aumentado su presencia en la escuela media en el periodo 2000 a 2017 (19,3 %); lo sigue el tercil más bajo con el 7,3 % de crecimiento y los sectores medios y altos apenas han crecido un 5 % (ver cuadro 3 del anexo).

Pareciera que los jóvenes de clase media-media y media-baja sostienen una estrategia de construcción de futuro a partir de la obtención de la titulación secundaria, como ha sido tradición en estos sectores sociales. Los del sector más bajo de la escala social tienen una situación socio-económica que es incompatible con su escolarización o siguen sin considerar la educación como parte de su estrategia de vida. Finalmente lo más sorprendente es que los que pertenecen al grupo jerárquicamente más alto de la escala social parecieran haber perdido el interés por la obtención del título secundario, no solo apenas han aumentado su participación entre los titulados del nivel sino que además mantienen casi el 25 % de sus miembros sin terminar la secundaria. Este último dato es necesario seguir investigándolo, pero *a priori* da cuenta de la falta de interés de este grupo social en la propuesta de la escuela media.

Desde el 2006 en adelante se crearon una serie de propuestas alternativas que permitieron alcanzar la finalización del nivel medio en menor tiempo y con una metodología más flexible. Por ejemplo en ese año se creó el plan FinEs que tuvo esa finalidad y casi todas las provincias generaron alternativas propias con el mismo propósito. Según un trabajo reciente (Scasso, 2018) entre el 2016 y el 2017 finalizaron en estas ofertas alternativas un 24 % de los jóvenes entre 21 y 28 años y un 41 % de la misma edad pertenecientes al 2° y 3° tercil de los sectores medios y medios altos. Estas cifras darían una pista sobre la situación. Incluso, podríamos hipotetizar que hay un porcentaje de jóvenes de clase media y alta que están abandonando la escuela regular y aprovechando las ofertas alternativas, más cortas y flexibles, para obtener la titulación cuando ya son mayores. Es decir, esta población optada por no asistir a ninguna institución formal de educación superior. No sabemos cuáles serán sus trayectorias laborales y educativas, pero sí podríamos arriesgar la hipótesis de que el dato da cuenta del creciente desinterés de los jóvenes por la propuesta de la escuela secundaria regular.

Como resultado de todos los datos que hemos analizado se identifican dos temas que es necesario abordar y que están, a nuestro criterio, conectados. El primero es el más

frecuentemente analizado por la bibliografía especializada y es la correlación existente entre nivel socioeconómico y éxito escolar. El segundo es la presencia de indicios estadísticos que indicarían la pérdida de sentido de la escuela secundaria para los sectores medios y altos de la población. Aunque este texto es el primero que marca esta presencia en las estadísticas, se podrían ensayar otras hipótesis explicativas.

Si seguimos por el camino de abrir los datos y ver cómo estos se relacionan con el origen socio-económico y cultural de los alumnos, hay mucho para analizar. Las evaluaciones sobre los aprendizajes de los alumnos muestran que hay una correlación muy clara entre el origen socioeconómico de los alumnos y sus logros escolares. Según las pruebas nacionales (Aprender, 2017) matemáticas es la disciplina de mayor dificultad para los alumnos de todas las condiciones sociales, pero solo el 14 % de los jóvenes provenientes del tercil más bajo alcanzan un nivel satisfactorio o alto en contraste con el 55 % de que pertenecen al tercil más alto (ver cuadro 4 del anexo).

La relación entre pobreza y bajo rendimiento educativo tiene que ser debidamente analizada para no caer en relaciones simplistas y estigmatizantes o ingenuas y vacías de sentido. Es decir, la pobreza por sí misma no causa las dificultades de escolarización de esa población pero tampoco es ajena a ella.

La propuesta pedagógica de la escuela moderna no es neutral, no interpela del mismo modo a todos los miembros de la sociedad. Los recursos culturales que los jóvenes estudiantes tienen que movilizar a lo largo de su escolarización están fuertemente asociados a su origen sociocultural. La educación moderna propuso igualdad de oportunidades a todos pero para hacerlas efectivas generó un dispositivo que favorece a algunos y a otros no tanto.

Estamos hablando de los recursos lingüísticos, la capacidad de comprender y expresarse a través de un código complejo que es el que se utiliza en la escuela para transmitir el conocimiento y, a la vez, del desarrollo de la capacidad de abstracción para comprender y reproducir conceptos. Ambos elementos, el lenguaje complejo y la capacidad de abstracción, son recursos que exige la escolarización y cuyo manejo está presente en forma muy desigual en la población.

A lo largo del siglo XX, ha habido una interesante discusión que dividió las aguas entre los defensores de la educación popular como alternativa de formación para los sectores más desfavorecidos de la sociedad y aquellos que han planteado la incorporación de todos los sectores sociales a la misma escuela. Esta discusión se originaba en el reconocimiento del poder discriminador de la cultura escolar y las dificultades que generaba para la incorporación de toda la población a la escuela oficial.

Actualmente, en el campo de las didácticas especiales existen también posiciones diversas relacionadas con la utilización de pedagogías explícitas o pedagogías invisibles que, según Bernstein (1994), tienen un impacto diferenciado de acuerdo al origen sociocultural del alumno. Las diferencias entre una y otra pedagogía están dadas por la relación que se entabla entre docente y alumno donde, en el primer caso, el docente tiene una posición dominante y explícita en la enseñanza y, en el segundo, se le otorga al alumno mayor autonomía en la construcción de su propio aprendizaje. Para el autor, los sectores provenientes de sectores sociales poco educados requieren una pedagogía explícita porque carecen de los recursos que se requieren para un aprendizaje autónomo.

Paradójicamente esta diferenciación se reclasificó como pedagogías tradicionales (explícitas) e innovadoras (invisibles) de modo que la adscripción a la primera de ellas pasó a tener connotaciones conservadoras y científicamente atrasadas y su efecto sobre el aprendizaje de los alumnos se ignoró o no se consideró.

No es nuestra intención retomar aquí esta discusión, solo la hacemos presente para recordar un elemento necesario para considerar la relación entre educación y pobreza que es que quienes ostentan la condición de “pobre” tienen además un capital cultural que es distante del que le exige la escolarización. Por lo tanto, como analizaremos en otro capítulo, el cambio a favor de una escuela menos discriminadora exige necesariamente poner en cuestión y cambiar las referencias culturales de su propuesta pedagógica.

Como hemos señalado, a lo largo del siglo pasado los sistemas educativos —y su nivel medio en especial— debieron procesar la permanente tensión entre la promesa de educación para todos y la necesidad de diferenciar la población. Ya Durkheim (1991) en *La educación moral* abordó esta tensión inherente a la conformación moderna de la sociedad y le atribuyó a la escuela la función de procesarla a través del control de las aspiraciones y una distribución de logros y titulaciones que legitimara las diferencias.

A lo largo del siglo pasado, las sociedades elaboraron estas dificultades de diferentes modos. Algunos países establecieron sistemas formalmente diversificados y administraron los destinos de su población a través de exámenes y pruebas, encausándolos básicamente en dos grandes circuitos: el académico y el profesional. Es el caso de ciertos países europeos como Francia, Alemania e Italia.

En los países latinoamericanos los procesos de diferenciación y selección son más complejos. Construyeron sus estrategias combinando varios mecanismos que, a su vez, se han ido ajustando y cambiando a lo largo del siglo. Si tomamos el ejemplo de un país como Brasil nos encontramos que, hasta la última década del siglo pasado, la gran mayoría de la población estaba excluida de la escuela secundaria y que recién en esos últimos años comenzó a incluir nuevos sectores sociales en este nivel educativo. Esta inclusión la realiza a través de las escuelas públicas que raramente permiten el acceso a las universidades públicas gratuitas y de mayor prestigio. De modo que en este país existe una articulación muy particular entre lo público y lo privado para sostener la condición elitista de su sistema educativo. Los pobres llegan cada vez más a las escuelas de nivel medio públicas y su escolarización universitaria se hace en universidades privadas pagas porque no logran aprobar los exámenes de ingreso de las universidades públicas gratuitas a las que llegan solo aquellos que, tras una formación en las escuelas privadas de elite, logran aprobar los exámenes de la universidad pública.

En cambio la estrategia Argentina ha sido muy diferente (siempre haciendo alusión a la escuela media). En la primera mitad del siglo pasado, combinó la exclusión para la gran mayoría (en 1960 la tasa de escolarización de la población de 12 a 17 años era del 45.9 %), con la incorporación diferenciada de mujeres e hijos de trabajadores. Desde la década del veinte, las mujeres acudían a las escuelas normales que las formaban para desempeñarse como maestras y recién a partir de los años sesenta hay una incorporación significativa de las mujeres a los liceos.

Las escuelas de oficio, que proporcionaban una formación técnica postprimaria, era el destino de aquellos que por su condición social no accedían a la educación secundaria y se preparaban para ingresar en el mundo del trabajo. La creación en 1945 de las escuelas técnicas de nivel medio abrió la puerta de ese nivel educativo a los hijos de los sectores obreros.

De allí en más la Argentina avanzó paulatinamente en la incorporación de nuevos sectores sociales a la escuela media (hoy en día la tasa bruta de escolarización en este nivel es del 93.5 %) generando una compleja estrategia que articula la inclusión con la diferenciación de los públicos, la exclusión y la neutralización de las titulaciones hasta invalidarla como criterio de selección. Veamos los términos que componen esta ecuación.

“Inclusión” o “incorporación” son dos términos que pueden ser usados indistintamente para dar cuenta de la creciente presencia de jóvenes provenientes de los sectores más bajos de la jerarquía social entre el alumnado de la escuela secundaria.

Con el concepto de diferenciación de los públicos queremos marcar justamente que el sistema educativo incorpora conservando las distancias relativas de los sectores sociales, de modo que todos acceden pero a diferentes tipos de escuelas. A comienzos de los años ochenta, Braslavsky (1985) caracterizó como segmentación a este fenómeno mediante el cual todos los chicos van a una escuela que formalmente es igual a las otras pero, sin embargo, son diferentes en calidad y prestigio social. Las diferencias, según la autora, están directamente relacionadas con el origen socioeconómico de los alumnos. Mejores escuelas para los sectores más altos y peores para los más bajos.

Más tarde se reelaboró este concepto de segmentación a favor del de fragmentación (Tiramonti, 2004) que incluye la variable cultural como factor de diferenciación. De esta manera, no todos los pertenecientes a un mismo estrato socioeconómico pueden ser incluidos en el mismo grupo, ya que las distancias no se construyen en términos de mayor o menor prestigio o calidad de los aprendizajes sino en razón de patrones de socialización que importan concepciones del mundo, valores, consumos culturales, aspiraciones y expectativas acordes a las características socioculturales del grupo de pertenencia. De modo que un mismo estrato socioeconómico contiene grupos culturalmente diferentes que escolarizan a sus hijos en escuelas que se les asemejan.

El término “exclusión” da cuenta de la existencia de un sector de la población que no tiene acceso al nivel o que habiendo accedido es expulsado del mismo sin que puedan alcanzar la titulación.

Finalmente, hay un último componente que es la disminución hasta la neutralización del valor instrumental de la titulación. Con esto hacemos referencia a la pérdida del valor en el mercado de los títulos del nivel.

Carnoy (1994) denominó “efecto fila” al proceso mediante el cual el mercado utiliza las titulaciones para seleccionar a quienes incorpora al trabajo. Cuando las oportunidades de mercado son insuficientes, los que tienen más altas titulaciones desplazan a los que están por debajo con independencia de los saberes que se requieran para el desempeño laboral. Filmus (1996) ha planteado que la escasez de trabajo ha transformado el “efecto trampolín” de las titulaciones en un “efecto paracaídas”. Señala que las titulaciones han pasado de promover el ascenso de los individuos a amortizar su caída. Todas estas conceptualizaciones pueden sostenerse si se leen los datos agregados. Cuando los desagregamos por origen social —como hemos hecho en el cuadro anterior—, observamos que este atraviesa todas estas conceptualizaciones que pasan a ser válidas dentro de un mismo estrato socioeconómico. O sea, tener un título secundario cuando se pertenece al quintil de ingresos más bajo, permite competir mejor con los del propio estrato socioeconómico pero no con los del resto de la escala social.

Las estadísticas generales muestran que quienes poseen una certificación secundaria tienen más posibilidades de empleo que los que no la tienen. Sin embargo, cuando la estadística se desagrega por quintil de ingreso de los alumnos, nos encontramos que la titulación adquiere valor en su combinación con el origen socioeconómico del alumno. Es decir, si mantenemos constante el quintil de ingreso los que tienen título secundario mejoran sus posibilidades, pero cuando comparamos entre diferentes quintiles aquellos que tienen título secundario y pertenecen a los quintiles más bajos de la población tienen tasas de desempleo más altas que los que provienen de los quintiles más altos y no se han titulado (ver cuadros 5 y 6 del anexo).

Un análisis de la situación laboral que articula tercil de ingreso, con titulación y tasa de empleo (cuadro 6 del anexo) reafirma algunos de los supuestos que alimentan el discurso público y rebate algunos otros. Es cierto que poseer un título universitario perteneciendo al tercil más bajo de la población protege más de la desocupación que si solo se tiene la primaria incompleta, pero la diferencia entre un extremo y otro es de solo 6.4 puntos en el 2017. En cambio, si miramos los datos del 2010, la diferencia es de 5.5 puntos. Sin embargo, en el 2000 esta diferencia era de 18 puntos, en el 2005 de 8 y en el 2010 de 5.5. En definitiva, la comparación nos muestra que el margen de protección que da el título universitario a los jóvenes pobres ha ido disminuyendo en el periodo, posiblemente como consecuencia de un aumento de las titulaciones, pero cabe también preguntarse por cambios en el propio mercado de trabajo.¹

Si ponemos en la mira el nivel secundario las ventajas de terminarlo no son para nada equiparables a la que se predicaban habitualmente. En el periodo 2005 y 2010, la tasa de desempleo para los pobres era la misma, tuvieran o no el secundario completo. Lo mismo se puede decir de las diferencias que se registran en las tasas de empleo de los jóvenes del tercer quintil, entre quienes tienen secundario completo y quienes han accedido al título universitario. En definitiva para los jóvenes pobres las titulaciones hacen poca diferencia a la hora de conseguir empleo.

El cuadro nos muestra que en relación con los jóvenes mejor acomodados en la escala socioeconómica tienen una situación similar a los chicos pobres: el nivel educativo tiene un impacto marginal en la posibilidad de obtener empleo. De modo que tenemos que concluir que lo que define la posibilidad de estar empleado o no es el lugar de origen de las personas. Esto quiere decir que el capital social dentro del cual se incluyen los contactos y también los modos de hablar, de presentarse, los gustos e intereses, proporcionan una ventaja mayor a la hora de conseguir empleo que el título que se tenga. Por supuesto queda pendiente discutir –y no es este el lugar para hacerlo– qué tipo de empleo se consigue en la combinación de titulación y origen socioeconómico.

Características actuales del sistema de educación media

En la convergencia de estas dinámicas el nivel medio presenta las siguientes características:

1- Inclusivo en su acceso y con capacidad diferenciadora de los públicos que atiende

En la actualidad contamos con un sistema de educación media al que tienen acceso el 88 % de los jóvenes. Una tasa neta muy alta comparada con el resto de los países de América Latina: Brasil 81.7 %, Chile 87.3 % y Uruguay 81.3 %. (CEPAL, Unesco).

Al igual que la universidad, la educación media no tiene exámenes de ingreso permitiendo el acceso a todos. Sostiene, a la vez, un sistema de selección a través de la repitencia y posterior abandono que son los condicionantes de la baja tasa de egreso. Es cierto que estos fenómenos están decreciendo: por ejemplo, la tasa de repitencia bajó del 12.8 % en 2006 al 11.6 % en el 2013 para el ciclo básico y de 8.1 % a 6.4 % en el ciclo orientado. Como vimos previamente la tasa de finalización o titulación del nivel sigue siendo muy baja.

2- Heterogéneo, fragmentado y altamente injusto

Según la idea que desarrollamos en el texto, la heterogeneidad, que se expresa en las múltiples orientaciones que presenta el nivel, es un rasgo de época que muestra los esfuerzos del sistema por adaptarse a las características de la sociedad contemporánea. La fragmentación es un fenómeno que revela una configuración de los modos de vida de la sociedad actual en la que no existe un todo integrado ordenado sino una sumatoria de espacios internamente homogéneos aunque diferentes unos de otros, que se articulan entre sí por la pertenencia a una misma unidad sociopolítica y legal pero que se organizan internamente a partir de elementos culturales, recursos y posibilidades muy diferentes. La fragmentación no siempre implica desigualdad: son muy distintas las elites tradicionales de las innovadoras y, sin embargo, sus disparidades no expresan desigualdad. Son también diversos los mundos que habitan las poblaciones marginales de los barrios de clase media y estas distancias importan desigualdades.

3- Mayoritariamente estatal pero con una tendencia reciente a la privatización

Contrariamente a las percepciones que se han instalado en los últimos tiempos y en las grandes urbes, el nivel medio es mayoritariamente estatal. Algunos autores plantean un fuerte crecimiento de la educación privada en el periodo post-apertura democrática. Sin embargo en el caso de la escuela secundaria el gran salto a la escuela privada se registró en el periodo que transcurre entre 1960 y 1970 (ver cuadro 7 del anexo). Este es el momento en que el nivel comienza a expandirse y se produce un paso de sectores medios-altos desde el circuito público al privado. Desde el 70 en adelante la tendencia fue a la baja y recién repuntaría no más de 3 puntos del 2000 en adelante. Por supuesto que hay jurisdicciones donde esto no es así. La Ciudad de Buenos Aires tiene 50 % de esta matrícula atendida por el circuito privado; en la provincia de Córdoba la cifra es del 40 % de escuelas privadas y en la provincia de Buenos Aires lo es del 32 %. Sin embargo el porcentaje total es el 70 % estatal.

4- La primacía de las funciones socioeducativas sobre las pedagógicas

Las investigaciones han identificado una dinámica de desplazamiento de lo estrictamente pedagógico a lo socioeducativo (Giovine y Matignoni, 2013). En el circuito de la educación pública, esta tendencia se expresa en la atención a las condiciones sociales de los alumnos y a la ausencia de propuestas y reflexiones sobre lo pedagógico en contextos socialmente desfavorables. En una interpelación a favor de la atención a las carencias de los alumnos, al carecer de definición pedagógica, construye una pedagogía compasional. En el resto del sistema hay una búsqueda por satisfacer el interés o el gusto juvenil no mediado por propuestas innovadoras para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal vez se podría plantear una pérdida de la especificidad institucional.

Posiblemente como consecuencia de la convergencia de los fenómenos anteriores hay una dificultad de las escuelas medias para proporcionarles a los alumnos aquellos recursos que requiere la contemporaneidad. Las pruebas internacionales y las nacionales dan cuenta de esta impotencia del nivel para el cumplimiento de esta función específica.

5- Inmutable en su formato original

La institución escolar fue exitosa y se expandió hacia fines del siglo XIX y principios del XX consolidando un modelo institucional específico que permitió formar al ciudadano y modelar al trabajador. Este modelo institucional ha prevalecido prácticamente invariable por más de un siglo y logró configurar los sujetos que la sociedad industrial demandaba: un trabajador disciplinado destinado a ser un eslabón más de los engranajes de los procesos de producción. Hoy la demanda es otra pero este formato resiste como una forma residual que impide responder a la necesidad de formar sujetos participativos, que aprendan a encarar la resolución de problemas y desarrollen criterios para implementar las mejores herramientas para cada situación (Aguerrondo *et al.*, 2016).

Actualmente, la escuela secundaria es una organización centrada en el carácter enciclopedista de su currículum que exige un diagrama de la jornada escolar donde el tiempo se distribuye en razón del número de disciplinas que se cursan en el día, donde los docentes circulan por las diferentes aulas para dictar en los distintos cursos la disciplina a su cargo. Las clases, en la mayoría de los casos, están organizadas en la exposición del docente. En los últimos tiempos, ejercicios o algún material visual como disparador o apoyo o ilustración de la explicación docente. Hay mejores intercambios entre docente y alumnos pero esto no modifica la distribución original de los roles entre un docente que transmite mediante una exposición y un alumno que debe incorporar lo transmitido.

6- La dinámica de diferenciación de las orientaciones del nivel

La escuela secundaria original diferenciaba: bachillerato, escuelas de comercio, escuelas normales de formación docente y escuelas industriales. En el año 1945 se crearon las escuelas técnicas de nivel medio. En los años setenta se suprimieron las escuelas normales y la formación docente pasó al nivel terciario. Desde la segunda mitad del siglo pasado, se registra una progresiva tendencia a la diversificación de los planes de estudio del nivel.² La reforma de los años noventa sintetizó esta dispersión creando un nivel superior de educación secundaria denominado "Polimodal" que tenía cinco orientaciones diferentes. La Ley Nacional de Educación de 2006 suprimió el Polimodal y retomó la estructura tradicional. Actualmente, existe un ciclo básico de tres o dos años de acuerdo a la jurisdicción y un ciclo superior orientado de tres o cuatro años. La resolución del Consejo Federal 84/09 establece que el nivel de educación secundaria tenga las siguientes modalidades: orientada, técnico profesional, artística y educación permanente de jóvenes y adultos. Establece además las siguientes terminalidades para la secundaria orientada: Ciencias Sociales/Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Arte, Agrario/Agro y Ambiente, Turismo, Comunicación, Informática y Educación Física. La Resolución CFE N° 210/13 agrega la terminalidad de Letras, Físico-matemática y Pedagogía.

7- La baja calidad y la obsolescencia en su propuesta académica y pedagógica

En los tiempos en que se organizaron los sistemas escolares, lo válido, lo moderno, lo que valía la pena que todos los habitantes conocieran, era lo que hoy se denomina “ciencia moderna” (ciencia experimental). El sistema educativo se montó como un gran mecanismo social para transmitir *la verdad* de la ciencia, desconociendo su carácter esencial de descubrimiento permanente. A lo largo del siglo XX, esta concepción se fue modificando y se abrieron otros horizontes, otra manera de ver la realidad. Sin dejar de lado los procedimientos científicos que instaló la ciencia experimental, muchos de sus principios se fueron redefiniendo para hacer posible otros descubrimientos. Gracias a esta nueva definición del conocimiento científico, proveniente de aportes hoy agrupados en los diferentes enfoques de la teoría de la complejidad y el caos, convivimos con elementos tales como el microondas, los sistemas de GPS, Internet, el genoma humano, la fibra óptica, el teléfono celular, los drones, la impresora 3D.

“En la actualidad, la realidad no se entiende como una máquina estática con leyes predeterminadas, universales e inamovibles sino como un universo en movimiento, en permanente expansión, mucho menos rígido, más fragmentado y, sobre todo, dinámico e incierto. El mundo de las certezas y el ‘progreso indefinido’ se ha transformado en el mundo cambiante, dinámico, en permanente movimiento y lleno de sorpresas de la actualidad. Lo que resulta cada vez más claro es que la opción epistemológica clásica de la ciencia experimental, que es la que transita en la escuela, es impotente para dar cuenta del mundo de hoy” (Aguerrondo et al., 2016: 6-7).

Esta definición epistemológica basada en la ciencia experimental conlleva a un vínculo con el conocimiento que se resuelve pedagógicamente a través de la transmisión del docente y el registro del alumno. Esta forma de vincularse con el conocimiento impacta en la constitución de las subjetividades de los alumnos y de las habilidades y capacidades que estos desarrollan. Hoy se le está exigiendo a la educación la conformación de otros sujetos y otras habilidades que necesariamente deberán ir acompañadas de definiciones pedagógicas que cambien, no solo las referencias culturales, científicas y epistemológicas sino fundamentalmente las formas de vincularse al conocimiento.

Las mediciones de calidad dan cuenta de la baja calidad de los aprendizajes del nivel. Según la última prueba Aprender, el 69 % de los jóvenes que están en 5° año de la escuela secundaria no ha alcanzado un nivel satisfactorio en Matemática y el 38 % tampoco lo hace en Lengua.

Las investigaciones que han avanzado en la observación de las clases en este nivel educativo concluyen que, en la mayor parte de los casos, la enseñanza se focaliza en la transmisión de conocimientos de baja complejidad, incluyendo hechos, definiciones, descripciones y explicaciones sencillas acerca de los fenómenos estudiados. En general, el conocimiento no apunta a la comprensión de las ideas centrales de la disciplina sino, más bien, a que los alumnos puedan conocer y reproducir información básica, bajo el supuesto de que este tipo de conocimiento les resultará útil (Tiramonti y Ziegler, 2016).

Hay un empleo de estrategias de enseñanza centradas en la transmisión, en las que el docente o los libros de texto (fotocopias de manuales) constituyen la fuente primordial de acceso al conocimiento. En la gran mayoría de las clases observadas, los alumnos escuchan explicaciones que realizan los docentes, responden preguntas sencillas formuladas por los profesores o por guías de estudio y copian definiciones o conceptos en sus carpetas.

A modo de cierre

En este texto hemos ofrecido un panorama del sistema que nos permitió identificar tres elementos que, a nuestro criterio, son útiles para repensar el nivel.

1- La reversión de los supuestos

Algunas de nuestras reflexiones sobre el nivel se basan en supuestos que ya no pueden ser confirmados por las estadísticas. El ejemplo más relevante que hemos analizado es el del aporte de las titulaciones a mejorar las posibilidades individuales de obtener empleo. Los números muestran que es el origen social de las personas y no sus titulaciones las que mejor predicen no solo los resultados educativos, sino las posibilidades de obtener empleo.

Del mismo modo, los datos revelan una reciente caída en las tasas de matriculación de los sectores medios y altos de la población, mientras siguen creciendo las tasas de los jóvenes provenientes del primer tercil poblacional.

También hemos señalado que son los jóvenes provenientes del segundo y tercer tercil los que más están utilizando las propuestas alternativas para la finalización del nivel. Se podría hipotetizar que mientras los jóvenes pobres siguen considerando a la titulación secundaria como una posibilidad para mejorar sus oportunidades, los chicos más acomodados han perdido todo interés por la escuela media y buscan alternativas menos costosas en cuanto a tiempo y dedicación para obtener la certificación de finalización del nivel.

Finalmente, hemos demostrado que el salto hacia la privatización de la educación secundaria se dio en los años sesenta y de allí en más las tasas de escolarización en el circuito público se mantienen en un porcentaje estable (alrededor del 70 %). Sin embargo, hay heterogeneidad entre las diferentes jurisdicciones.

2- El agotamiento epistemológico, científico y pedagógico del nivel

Argumentamos sobradamente que las referencias científicas y epistemológicas de la escuela media son propias de la primera mitad del siglo pasado. Estas referencias definen un tipo de articulación de docentes y alumnos con el conocimiento que no se corresponden con la realidad tecnocultural de hoy en día y determinan un formato educativo y una metodología de enseñanza que no solo es anacrónica con relación al desarrollo tecnológico de esta época sino que, además, es responsable de buena parte de los efectos inequitativos del aprendizaje.

Por último, los señalamientos que realizamos son, para nosotros, un sobrado argumento para sostener que lo que requiere el nivel no es un mejoramiento sino un cambio en sus referencias epistemológicas y culturales que puedan sostener un nuevo paradigma educativo, que ya está en proceso de construcción y concreción en otras latitudes y en nuestro propio país.

Bibliografía

- Aguerrondo, I. y Prado, M. (1992), *Los planes de estudio vigentes del nivel medio en el orden nacional*, Buenos Aires, Ministerio de Educación y Cultura de la Nación.
- Aguerrondo, I., Tiramonti, G., Nobile, M. y Tobeña, V. (2016), *El futuro ya llegó... pero no a la escuela argentina. ¿Qué nos atrasa y dónde está el futuro de nuestra educación?*, Buenos Aires, Proyecto Educar 2050.
- Bernstein, B. (1994), *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*, Madrid, Morata.
- Braslavsky, C. (1985), *La discriminación educativa*, Buenos Aires, Flacso-Grupo Editor Latinoamericano.
- Carnoy, M. (1994), *Faded Dreams. The politics and Economic of Rou en America*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CEPAL y Unesco. (1992), *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, Naciones Unidas.
- Durkheim, E. (1991), *La educación moral*, México, Colofón.
- Filmus, D. (1996), *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*, Buenos Aires, Troquel.
- Giovine, R. y Martignoni, L. (2013), *Políticas educativas e instituciones escolares en la Argentina*, Buenos Aires, UNICEN.
- Scasso, M.G. (2018), "¿Cuántos jóvenes terminan la educación secundaria en la argentina?", *Propuesta Educativa*, núm. 49, pp. 36-51.
- Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2016), "Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la educación superior en la Argentina", *Revista Pro-Posições*, vol. 27, núm. 3, pp. 81-103.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004), *La trama de la desigualdad educativa*, Buenos Aires, Manantial.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2016), *Permanencias e innovaciones en las escuelas secundarias*, Buenos Aires, Unicef.
- Torrado, S. (1992), *La estructura social de la Argentina (1945-1983)*, Buenos Aires, De la Flor.

Anexo

Cuadro 1. Tasa de escolarización simple y neta de la población de 13 a 17 años según censos nacionales de 1970/2010

AÑOS

TASA	1970	1980	1991	2001	2010
SIMPLE	54.2	63.5	71.9	85.3	87.2
NETA	29.8	47.1	60.5	68.7	75.2

Fuente: Censos 1970/2010.

Cuadro 2. Tasa de crecimiento por periodo considerando tasas netas

Periodo	Crecimiento de la tasa neta
1970- 1980	17.3
1980- 1990	8.4
1990- 2001	8.2
2001- 2010	6.5

Fuente: Elaboración propia sobre los datos de los censos.

Cuadro 3. Tasa de escolarización según tercil de ingreso 2000/2017

	2000	2005	2010	2017
Total	51.5 %	64.0 %	59.4 %	63.0 %
1 tercil	39.1 %	40 %	44.4 %	46.4 %
2 tercil	45.3 %	66 %	54. %	64.6 %
3 tercil	69.9 %	84 %	78.8 %	75.8 %
Porcentuales de diferencia entre 1er y 3er tercil	30	44	34.4	29.4

Fuente: EPH. 28 GAU. 2017.

Cuadro 4. Resultados de Lengua y Matemáticas por nivel socioeconómico de los alumnos 2017³

NIVEL SOCIO-ECONOMICO

	Nivel de logro	Bajo	Medio	Alto
Lengua	M.Bajo/Bajo	59	36.5	18
	B-MB	41	63.5	82
Matemáticas	M.Bajo/Bajo	86	70.4	44.6
	B-MB	14	29.6	55.4

Fuente: Aprender 2017. Informe de resultados. Secundaria. Secretaría de Evaluación Educativa. Ministerio Nacional de Educación.

Cuadro 5. Tasas de desocupación de la PEA por nivel educativo alcanzado y tercil de ingreso 2000- 2017

Tasa	2000	2005	2010	2017
Primario incompleto	18,8%	11,6%	8,1%	9,4%
1	27,0%	16,1%	11,0%	14,1%
2	14,4%	7,9%	7,2%	4,1%
3	6,1%	5,1%	1,6%	7,1%
Primario completo	17,1%	11,0%	6,9%	8,5%
1	25,2%	17,2%	11,1%	14,8%
2	15,4%	8,2%	5,4%	5,6%
3	7,2%	4,2%	2,4%	1,3%
Secundario incompleto	18,6%	15,3%	10,7%	12,5%
1	26,8%	25,2%	17,2%	20,1%
2	18,8%	12,2%	8,7%	9,4%
3	11,0%	6,4%	4,4%	5,0%
Secundario completo	14,1%	12,6%	8,6%	8,6%
1	22,2%	25,7%	18,3%	17,1%
2	18,0%	13,4%	8,3%	8,1%
3	7,9%	5,9%	3,8%	3,4%
Universitario incompleto	15,6%	13,7%	10,3%	10,2%
1	19,8%	29,2%	22,6%	23,9%
2	27,1%	19,0%	13,2%	12,1%
3	10,7%	8,5%	6,4%	5,6%
Universitario completo	5,9%	5,0%	3,0%	3,1%
1	8,9%	24,5%	16,5%	20,5%
2	13,5%	10,5%	6,6%	3,6%
3	4,0%	2,6%	1,2%	1,5%

Fuente: INDEC. EPH.28. GOU. 3T.

Cuadro 6. Matrícula de educación media privada 1060/2017

Año	% Matric Privada
1960	26.5 %
1970	33.3 %
1980	30.7 %
1991	26.4 %
2000	26.9 %
2010	27.8 %
2017	29.7 %

Fuente: Ministerio de Educación. Dirección de Estadísticas.

Notas

- ¹ Entre 1996 y 2012 la matrícula universitaria aumentó un 89.1%. En ese mismo periodo la matrícula del nivel superior no universitario aumentó un 115 %. Datos del anuario estadístico universitario en Suasnábar y Rovelli (2016).
- ² En 1991 existían nueve orientaciones de nivel medio. Cada una de ellas se dividía en numerosas titulaciones que en total sumaban 144. Ver Aguerro Prado (1992).
- ³ Población de 13 a 17 años que asiste a una institución educativa cualquiera sea su nivel.
- ⁴ Población de 13 a 17 años que asiste a la escuela secundaria sobre la población total de 13 a 17 años.
- ⁵ La prueba Aprender mide 4 niveles de logros: por debajo del básico, básico, satisfactorio y avanzado. En el cuadro hemos sumado los dos más bajos y los dos más altos para construir solo dos categorías. Quienes deseen mayores precisiones pueden consultarlos resultados de las pruebas Aprender en www.argentina.gov.ar.



Guillermina Tiramonti es especialista en Políticas Educativas. Investigadora del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área de Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. Email: tiramonti@flacso.org.ar.
