



La escuela media
Reflexiones sobre la agenda
de la inclusión con calidad



Claudia Jacinto

La escuela media
Reflexiones sobre la agenda
de la inclusión con calidad

DOCUMENTO BÁSICO

Jacinto, Claudia

La escuela media : reflexiones sobre la agenda de la inclusión
con calidad - 1a ed. - Buenos Aires : Santillana, 2006.

80 p. ; 21x15 cm.

ISBN 950-46-1623-2

1. Enseñanza Media. I. Título

CDD 373

La autora es socióloga, investigadora del Conicet, responsable regional del proyecto de IIPE-UNESCO "Educación y formación de jóvenes" y coordinadora de red ETIS.

ISBN: 950-46-1623-2

© 2006, Claudia Jacinto

© 2006, Fundación Santillana

Av. Leandro N. Alem 720 (C1001AAP)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
República Argentina

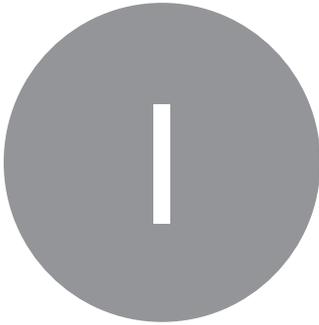
Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina. Printed in Argentina

ÍNDICE

I. Introducción	9
II. Breve panorama latinoamericano sobre la educación secundaria	13
III. Retomando algunos ejes de la agenda actual de la educación secundaria argentina	21
Bibliografía	71
Siglas	79





Introducción

Existe consenso en que la educación secundaria concentra una gran cantidad de problemas que van desde su mismo sentido, para la sociedad, pero también para los distintos actores que de ella participan, hasta gran insatisfacción con sus resultados de aprendizaje y con su impacto en las trayectorias educativas y laborales de sus egresados.

Nadie duda de que debe mejorar, y de que el acceso universal a una educación secundaria de calidad es al mismo tiempo un derecho de todos los jóvenes, un deber del Estado y un requisito para el desarrollo económico y tecnológico, para mejorar la equidad social, y para la democracia.

De haber sido en su origen un nivel claramente selectivo, la ampliación de la escolaridad obligatoria, y de la "obligatoriedad subjetiva" por parte de las familias, la enfrentó a la tensión de configurar una escuela secundaria que retuviera a todos y al mismo tiempo brindara aprendizajes significativos para comprender y desenvolverse en el complejo mundo social de nuestra época.

Muchos fenómenos bastante conocidos y reseñados en trabajos previos dan cuenta de las tensiones que experimenta el nivel desde hace algunas décadas.

La cantidad de adolescentes en las escuelas se expandió al tiempo que se producía un cambio de estructura del nivel. Las transformaciones tecnológicas, sobre todo en la informática y las comunicaciones, así como en la organización del trabajo y la complejización de las formas de producción de conocimiento, reclamaban revisiones curriculares, pero también nuevas formas de estructuración de la oferta y de los procesos de transmisión. La escuela secundaria debía cambiar para quienes ya estaban adentro, y a la vez incluir a

sectores sociales que previamente no alcanzaban el nivel. Todo ello en el marco de una sociedad que se encaminaba hacia una de las peores crisis económicas e institucionales de su historia, y que vivía un aumento de la pobreza y una profundización de las desigualdades, contexto que enfrentaba a las escuelas a múltiples nuevas demandas.

La institución escolar perdía, al mismo tiempo, el monopolio de la información y la cultura legítima. Las nuevas tecnologías multiplican las oportunidades de acceso a la información y de comunicación, disputando el lugar de la escuela en los intereses de los alumnos.

En este contexto, la escuela secundaria también tuvo que enfrentar una irrupción de los modelos socioculturales de los jóvenes, que ya no aceptan fácilmente las pautas implícitas del modelo escolar, con lo cual crece la distancia entre cultura escolar y cultura juvenil y se ponen en cuestión los mecanismos tradicionales de transmisión de saberes.

La llegada de nuevos sectores contribuyó aun más a la desestabilización de los acuerdos y los intereses previos. Nuevos grupos que desconocen las reglas del juego y el “oficio de alumno” se incorporan a una escuela que, además, debe hacer frente a los problemas de insuficiencia de saberes básicos que se arrastran desde el nivel precedente.

Los docentes manifiestan su perplejidad ante estas nuevas realidades en las instituciones y en las aulas, y ante las transformaciones en las familias, al tiempo que viven las demandas de un proceso de cambio en la estructuración del nivel.

La expansión es importante, pero también insuficiente y sumamente inequitativa. Los sectores pobres acceden y, sobre todo, permanecen en mucho menor medida en este nivel educativo.¹ Estas inequidades son producto tanto de factores escolares como extra escolares, que además aparecen combinados y potenciados: los adolescentes pobres suelen acceder a las escuelas de peor calidad y mayor precariedad de recursos. Las inequidades también se observan entre provincias y entre áreas geográficas.

Estas problemáticas han sido examinadas en los últimos años en varios trabajos de reflexión y en investigaciones con la preocupación central de brindar nuevos elementos de diagnóstico ante realidades cambiantes y problemáticas, y de plantear alternativas de política para mejorar la situación en el marco de la discusión de una sociedad con desarrollo sostenible y más inclusivo.

¹ Según datos de la Encuesta Permanente de Hogares de 1998, la tasa neta de escolarización en el nivel secundario de los sectores más pobres era 22% más baja que en los sectores no pobres.

Nos proponemos aquí retomar la discusión de algunos ejes centrales de la agenda pendiente de la educación secundaria, recuperando los resultados de investigaciones recientes, propias, de grupos de investigación relevantes, y de los estudios de los propios actores del sistema educativo (ministerios, sindicatos), para plantear algunas paradojas de la expansión. Se espera que éstas pongan de manifiesto la necesidad de seguir profundizando tanto el debate sobre las líneas de acción necesarias como la producción de conocimientos sobre los procesos sociales, los actores y las condiciones institucionales y pedagógicas de la construcción de una inclusión con calidad de aprendizajes para todos en la escuela secundaria argentina.

A partir de un breve panorama latinoamericano sobre el nivel, y sus principales desafíos, se verá que la situación argentina, ubicada entre los países con mayores niveles de acceso, comparte también muchos de los puntos críticos y de los debates actuales en la región.

El análisis de algunas paradojas de la expansión será la parte principal de este trabajo.² En esa parte, se examinará en primer lugar la paradoja de la coexistencia de una alta valoración social del nivel, con un gran descontento. Para hacerlo, se sistematizarán los hallazgos de investigaciones que dieron la voz a dos actores clave del sistema: los alumnos y los docentes. Cuando este contrapunto se realiza, se evidencia una tendencia largamente constatada en la investigación sobre el fracaso escolar: unos y otros actores del sistema educativo tienen reclamos para hacer... a los otros. El descontento de todos, contradictorio en ocasiones, al mismo tiempo que hay mayor demanda social, cada vez más demandas en realidad, también muestra múltiples sentidos en este camino de resignificación del “para qué” del nivel.

La segunda paradoja que se analizará nos llevará a discutir los verdaderos alcances de la expansión. ¿Expansión? ¿Hasta dónde, cuando persisten altos niveles de abandono e insuficientes niveles de terminación? Baste adelantar para ello que tal vez no hay tanta visibilidad social acerca de que más de la mitad de los jóvenes argentinos no ha terminado el nivel. A partir de este panorama, se abordarán algunas estrategias para mejorar la retención con calidad, sus tensiones y algunos temas que parecen críticos al respecto, y al parecer no han sido abordados suficientemente por las políticas. Entre estos últimos, se discutirá la idea de que las preocupaciones sobre el nivel deben sólo vincularse a la

² Como toda selección, ésta puede resultar arbitraria, dejando de lado otros aspectos tanto o más importantes, como podrían haber sido la formación inicial y continua de los docentes, el financiamiento, la articulación de políticas intersectoriales, etcétera.

escuela común y a los adolescentes como grupo etario: terminar la secundaria es también un desafío para cientos de miles de jóvenes.

La tercera paradoja se refiere a la expansión acompañada por grandes desigualdades y por fragmentación del sistema educativo nacional, donde operan mecanismos de selección diferentes que en el pasado. Reconociendo el peso de las desigualdades sociales, regionales, económicas, etc., sobre esta situación, el apartado examinará en particular algunas de las formas en que las políticas y las propias estrategias institucionales de escuelas han estado vinculadas a la construcción de las desigualdades educativas, con el fin de promover el debate sobre los mecanismos intra-sistema de desigualación de oportunidades.

Finalmente, la cuarta paradoja se vincula a la ruptura del papel de la educación media en el acceso a un buen empleo, proceso que, lejos de ser lineal, enfrenta a la educación secundaria a la necesidad de repensar su papel respecto de una de sus funciones tradicionales, la formación para el trabajo. Se examinarán las formas de abordaje de la cuestión, con particular énfasis en la reformulación de las relaciones entre saberes generales y específicos, temática que se vincula tanto a la educación técnica como a la secundaria en general.

Esperamos que este trabajo pueda cumplir su propósito de continuar promoviendo la discusión sobre la agenda actual de la educación secundaria, aprovechando los múltiples aportes recientes y aportando nuevas evidencias, con el objeto de enriquecer el debate sobre las líneas de acción en curso y pendientes para promover la verdadera inclusión de todos los jóvenes en experiencias escolares de calidad.



Breve panorama latinoamericano sobre la educación secundaria

La expansión de la educación secundaria en América latina tiene lugar en el marco de un proceso de profundización de las desigualdades sociales preexistentes y de emergencia de otras nuevas. En una región que está lejos de caracterizarse por altos niveles de integración social, las diferencias de oportunidades educativas y laborales, y la inequitativa distribución del ingreso constituyen fenómenos estructurales. En los años noventa, la globalización y apertura de las economías, el debilitamiento del Estado como regulador, en un clima ideológico en el cual el acceso universal a los bienes y servicios públicos es puesto en duda desde algunas posturas, han reforzado los procesos de segmentación social (Tedesco, 2004).

En este marco, la educación secundaria latinoamericana se expandió en las últimas décadas, acompañando la universalización de la educación primaria, las mayores demandas educativas de los distintos sectores sociales y la extensión de la escolaridad obligatoria vinculada a las reformas educativas. Sin embargo, esta mayor expansión se dio en el marco de muchas limitaciones³ y gran descontento con sus resultados en materia de calidad y equidad. La propia expansión presenta grandes desafíos.

En efecto, la retención y conclusión del nivel secundario siguen siendo un problema mayor en la región. Un estudio de la CEPAL (2003) que analiza la distribución de los jóvenes de 15 a 19 años que desertaron durante los años noventa constata que en 12 de los 18 países analizados, más de 60% se retiraron al completar la primaria o durante la secundaria.

³ La fuerza laboral latinoamericana tiene, en promedio, menos de seis años de educación, dos años menos que los patrones mundiales. El gasto (como porcentaje del PBN) ha aumentado, pero la inversión pública por alumno es baja y está concentrada en la educación superior (PREAL, 2001).

Ahora bien, mientras que las tasas de traspaso entre el nivel primario y el secundario han venido aumentando, todavía resta mucho por hacer a nivel del mejoramiento de la retención. Si se examina, por ejemplo, la situación de los jóvenes de 20 a 29 años, se observa que en el promedio de la región sólo 34,8% de los de 20 a 24 años y 32,6% de los de 25 a 29 años han finalizado el nivel secundario (CEPAL, 2005).

En este sentido, por más que se expanda la cobertura, sigue existiendo la transmisión intergeneracional de la pobreza, debido a que los niños de hogares pobres, tanto al inicio del proceso educativo como durante su trayectoria, enfrentan fuertes obstáculos para mantener una continuidad a lo largo del ciclo de educación formal (Hopenhayn y Ottone, 2000).

Expansión insuficiente, pero también diferenciada. Las tasas de escolarización ponen de manifiesto las diferentes oportunidades de inclusión entre los sectores de mayores y menores ingresos de la sociedad, como lo muestra el cuadro 1. Es motivo de especial preocupación observar que en algunos países las brechas educativas han crecido en los noventa, y que la Argentina es uno de ellos.

La expansión limitada se dio además en un marco de logros insuficientes y de diferenciación dentro del sistema educativo. En todos los países latinoamericanos que participaron en evaluaciones internacionales, los resultados son los más bajos en la comparación internacional. Por ejemplo, en los resultados de exámenes PISA 2003 los estudiantes están principalmente en los niveles I y II, y prácticamente ningún alumno tiene el nivel de desempeño máximo.⁴ Todas las evidencias muestran además grandes diferencias en los niveles de aprendizaje: los sistemas educativos latinoamericanos tienden a reproducir las desigualdades, ofreciendo escuelas con pocos recursos para los más pobres. La diferenciación de oportunidades sigue repitiendo tendencias históricas, con desigualdades rural/urbanas y étnicas, aunque las diferencias según el sexo han tendido a la igualación.

⁴Para las definiciones de los niveles de desempeño, consultar PISA, www.uis.unesco.org/ev

Cuadro 1. América latina: Asistencia escolar en áreas urbanas, ambos sexos, según quintil de ingreso per cápita del hogar de jóvenes entre 13 y 19 años, 1989-2004. Países seleccionados. (En porcentajes)

País	Años	Total	20% más rico	20% más pobre	Diferencia % entre ricos y pobres	Crecimiento de la brecha *
Ecuador	1990	77,2	84,5	78,1	6,4	
	2002	73,3	87,3	68,1	19,2	12,8
Honduras	1990	57,7	79,2	51,2	28	
	2002	63,8	85,8	50	35,8	7,8
Venezuela	1990	68,7	78,3	68,8	9,5	
	2002 ^e	67,2	77,8	62,7	15,1	5,6
Argentina (AMBA)	1990 ^a	68,8	79,3	62,6	16,7	
	2002	83,2	96,4	76,3	20,1	3,4
República Dominicana	2000	82,6	87,6	84,6	3	
Uruguay	2002	83,7	89,3	83,3	6	3
	1990	70,6	89,4	60,5	28,9	
Bolivia	2002	76,5	94,9	64,2	30,7	1,8
	1989 ^c	85	87,5	84,4	3,1	
Paraguay	2002	84,6	88,2	84,2	4	0,9
	1994	71,2	85,3	62	23,3	
México	2000	74,1	86,8	63,8	23	-0,3
	1992	62,7	80,7	55,6	25,1	
El Salvador	2004	68	86,2	62,2	24	-1,1
	1995	70,5	87	64,2	22,8	
Chile	2001	73,4	87	66	21	-1,8
	1990	78,6	89,6	74,3	15,3	
Colombia	2003	85,3	94,1	81,4	12,7	-2,6
	1990 ^d	74,9	92,8	66,3	26,5	
Nicaragua	2002	68,2	85	64,3	20,7	-5,8
	1993	69,5	80,4	56,7	23,7	
Perú	2001	69,9	79,2	61,5	17,7	-6
	1997	72,4	84,1	73,1	11	
Costa Rica	2003	73	77	74,3	2,7	-8,3
	1990	68,6	86,2	57,9	28,3	
Brasil	2002	76,9	90,2	72,9	17,3	-11
	1990	64,6	86,7	56,1	30,6	
Panamá	2003	78,4	90,5	74,5	16	-14,6
	1991	72,6	89,8	61,7	28,1	
	2002	81,4	89,1	78	11,1	-17

FUENTE: Elaboración propia sobre la base del cuadro 29, «Asistencia escolar en áreas urbanas, ambos sexos, según quintil de ingreso per cápita del hogar y grupo de edad, 1989-2004», del *Panorama Social 2005* (CEPAL). Sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

* Diferencia entre mediciones.

La expansión limitada se dio además en un marco de logros insuficientes y de diferenciación dentro del sistema educativo. En todos los países latinoamericanos que participaron en evaluaciones internacionales, los resultados son los más bajos en la comparación internacional. Por ejemplo, en los resultados de exámenes PISA 2003 los estudiantes están principalmente en los niveles I y II, y prácticamente ningún alumno tiene el nivel de desempeño máximo. Todas las evidencias muestran además grandes diferencias en los niveles de aprendizaje: los sistemas educativos latinoamericanos tienden a reproducir las desigualdades, ofreciendo escuelas con pocos recursos para los más pobres. La diferenciación de oportunidades sigue repitiendo tendencias históricas, con desigualdades rural/urbanas y étnicas, aunque las diferencias según el sexo han tendido a la igualdad.

Al mismo tiempo, la educación ha dejado de significar el pasaporte a la movilidad social ascendente, ya que éste está fuertemente mediatizado por la dinámica del mercado de trabajo y por los procesos de crecimiento del desempleo, la informalización, la precarización y la polarización del empleo que padece la región. Ante un modelo económico con consecuencias expulsivas y desigualadoras, se han venido produciendo una segmentación y una polarización del mercado de trabajo, al mismo tiempo que se expandía la educación secundaria.

Entre los años 1990 y 2004, el crecimiento económico fue considerado deficiente y errático, y estuvo en el origen del aumento del desempleo, de la expansión de empleos de baja calidad y de la emigración. El peso del sector informal en el empleo urbano pasó de 42,8% en 1990 a 46,7% en 2003. Al mismo tiempo, aumentó la brecha entre los ingresos laborales medios del sector formal y los del sector informal de 59% a 72% (CEPAL, 2005).

Los jóvenes fueron, sin duda, uno de los grupos más afectados. En efecto, tanto las tendencias demográficas como la expansión de la escolaridad llevaban a prever que la posición relativa de los jóvenes en el mercado de trabajo mejoraría en los años noventa. Sin embargo, no ha sido así. Las tasas de desempleo de este grupo duplican, por lo menos, las del conjunto de la población económicamente activa. Por ejemplo, hacia fines de los noventa, mientras que el desempleo urbano general fue del 10,2%, el desempleo de los jóvenes de 15 a 24 años fue, en promedio, de 19,5% (Weller, 2003). Este dato se suma al deterioro de las condiciones de contratación y a los bajos salarios. Los requisitos básicos de escolaridad para acceder a buenos empleos se elevan hasta la finalización de la educación secundaria, pero también se está produciendo en la región un proceso de devaluación de los títulos a medida que aumenta el nivel educativo promedio de los jóvenes.

Pero si la situación de los jóvenes en su conjunto es muy compleja, la de los que son pobres y/o tienen bajos niveles educativos es peor. Las tasas de desempleo aumentan notablemente en aquellos que están en condiciones de pobreza y a medida que disminuyen los niveles educativos. El origen socioeconómico, el nivel educativo de la familia y la calidad del circuito educativo al que concurren parecen ser los determinantes del destino laboral de los egresados (Filmus, 2001). La escuela secundaria aparece ahora como un lugar que puede contribuir al ascenso social, pero éste se encuentra lejos de estar garantizado, en el marco de un proceso de polarización social y económica, y de fragmentación del acceso a bienes y servicios. Un grupo particularmente crítico es el de los jóvenes hasta 24 años que no estudian ni trabajan, que a fines de los noventa superaban el 20% (CEPAL, 2000).

La devaluación de los títulos deja a quienes mayores esfuerzos hicieron por obtenerlos, con menores oportunidades laborales que los que pueden continuar sus estudios hasta niveles más altos. A la salida de la escuela, no esperan puestos disponibles para todos, ni menos aun empleos de calidad.

Los cambios socioculturales, en general, y en las culturas juveniles en particular, las crisis económicas y su efecto sobre la educación, y la llegada de nuevos sectores sociales a la escuela secundaria desestabilizaron los acuerdos y los intereses previos. Una escuela secundaria selectiva en su origen y con un currículo comprehensivo y academicista debe enfrentar los desafíos de una sociedad cada vez más desigual y de los nuevos públicos.

También son evidentes las diferencias entre los valores y actitudes de los jóvenes y las reglas del juego escolares. Mientras que el sistema educativo tradicional había encontrado la manera de preservarse de la cultura y la vida juveniles planteando sus propias reglas de juego, en los últimos años se produjo una irrupción en la escuela de los modelos socioculturales de los jóvenes (Tenti Fanfani, 2003). Así crece la distancia entre cultura escolar y cultura juvenil, a la que se considera una de las causas de la crisis de sentido de la escuela secundaria. Esta distancia también se manifiesta en lo que suele señalarse como "falta de motivación de los jóvenes" por las actividades propuestas por la escuela. Al respecto, una encuesta reciente sobre las razones de la deserción encontró que, si bien el trabajo en la adolescencia es el mayor motivo del abandono, la falta de interés por los estudios como razón principal del abandono (mayor en los varones que en las mujeres) se menciona con frecuencia, alcanzando niveles del 10 al 25% (CEPAL, 2003).

Existe una enorme distancia entre las expectativas creadas en un mundo hipercomunicado e informado, y la posibilidad de acceso a bienes de consumo aún elementales. Muchos de los jóvenes que hoy ingresan a la escuela tienen problemas de subsistencia y necesidades básicas insatisfechas, no sólo en el terreno de la alimentación, sino también en los de la salud, la vivienda y el acceso a servicios públicos. Muchos de ellos deben trabajar para contribuir al sustento económico de sus hogares. Otro problema de peso es el del embarazo adolescente.

La expansión desigual se ha realizado por lo común en el marco de procesos de descentralización de la educación, realizada en general con recursos insuficientes, que no alcanzan para brindar servicios de infraestructura adecuados, convenientemente equipados y con personal docente con formación actualizada y en condiciones de trabajo correctas. Se trata de una expansión desordenada, que ocupa espacios físicos ociosos en establecimientos usados para la enseñanza básica, absorbiendo los efectos del flujo irregular de esta última, configurando un alumnado con altos niveles de sobre-edad y aprendizajes menores que los presupuestos (Jacinto y Terigi, en prensa).

Esta expansión se produjo también en un marco de diferenciación dentro del sistema educativo. El alto grado de segmentación de la oferta educativa en la región (entre educación pública y privada, pero también dentro de cada una de ellas), se expresa en ámbitos educativos diferenciados en función del origen social de los alumnos (Tedesco, 2004; Filmus, 2001).

Las políticas educativas han enfrentado estas problemáticas con estrategias asistenciales, tales como becas, comedores, apoyos alimentarios, dirigidas en general a poblaciones escolares focalizadas. En algunos casos, también las estrategias de articulación intersectorial y la articulación de la escuela con programas más integrales de desarrollo local operan como factores de retención.⁵ También se han implementado acciones de refuerzo para mejorar la retención de todos los adolescentes y jóvenes que ingresan a la educación secundaria con menor capital cultural y educativo acumulado (Braslavsky, 2001). La figura del “estudiante trabajador”, presente en los procesos de expansión en algunos países como Brasil, plantea desafíos específicos vinculados –por ejemplo– a una mayor flexibilidad organizativa. Muchas investigaciones pusieron de manifiesto los logros limitados de estas políticas focalizadas ante las crecientes desigualdades (Caillods y Jacinto, 2006; López, 2005).

⁵ También pueden reconocerse algunas experiencias que crean incentivos a la permanencia dirigidos a las escuelas, que premian o castigan a las instituciones según sus niveles de retención. Estas prácticas, cuando toman un carácter coercitivo, desnaturalizan el sentido de mejoramiento de la equidad que promueven.

¿Cuáles son y cuáles deberían ser los cambios en la estructuración de la oferta, en el currículo, y en gestión institucional y pedagógica de la escuela para que todos los jóvenes permanezcan y aprendan en la escuela? Éste ha sido el desafío y el interrogante de las políticas en la región.

En general, suele decirse que se ha llegado a un consenso en lo que respecta a extender los años de escolaridad básica general y obligatoria, y posponer el momento de la elección vocacional o profesional. Se han enfatizado los enfoques por competencias y la organización curricular por áreas de conocimientos. Menor ha sido el replanteo para reformular los modelos institucionales y las estrategias pedagógico-didácticas. Otros aspectos resultan más polémicos, tales como los márgenes de opcionalidad institucional o de los propios jóvenes, o el lugar y la forma que deben tomar la formación orientada y la combinación teoría-práctica.

También se han planteado algunos debates en torno al grado de diversidad institucional y curricular que debe promoverse. En las escuelas secundarias suele predominar cierta burocratización y los modelos institucionales se muestran en general poco flexibles, a la vez que la distribución de tiempos y espacios es demasiado rígida. Esto convive con una fuerte tendencia a proyectar la escuela de “puertas hacia adentro”, sin reparar demasiado en las características del contexto en que se inserta la institución (Jacinto y Terigi, en prensa).

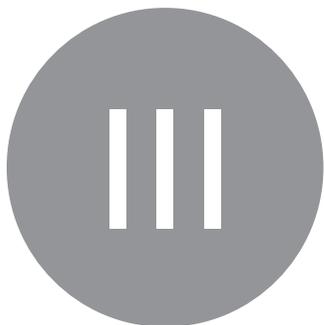
Uno de los aspectos debatidos concierne a la conveniencia de diversificar las estructuras como una herramienta para la promoción de mayor equidad (Braslavsky, 2001). Se ha planteado que ahora, ofrecer a todos, en nombre de la equidad, el mismo contenido, las mismas prestaciones y adoptar idénticas estrategias pedagógicas equivale a privilegiar una equidad formal, teórica, frente a una equidad real (Caillods y Hutchinson, 2001).

A pesar del esfuerzo considerable que se hizo en la renovación curricular, todos los estudios más recientes observan una apreciable distancia entre las nuevas propuestas curriculares y la realidad cotidiana en las aulas.

Entre los obstáculos que no se han tenido suficientemente en cuenta para viabilizar las reformas curriculares, se han señalado la capacidad de apropiación institucional en el marco de modelos escolares bastante rígidos; los enfoques y metodologías de formación inicial y continua de los docentes; las remuneraciones insuficientes o inadecuadas, y dificultades para valorizar como insumos para el diseño de políticas las experiencias valiosas

de las propias instituciones educativas. En ese camino, se diseñan y debaten también las propuestas de innovaciones pedagógico-didácticas a nivel institucional y áulico que permitan encontrar nuevas maneras de enseñar y aprender (Jacinto y Freytes, 2004).

Promesas de ascenso social incumplidas, diferenciación interna, reformas con logros limitados, y sin embargo, más demanda social. Es que la educación secundaria constituye cada vez más una “obligatoriedad subjetiva” en el marco de una crisis de su modelo tradicional (Braslavsky, 1999). Sus funciones de integración económica y social, de preparación para la universidad y para el trabajo, conviven con un rol de formación ciudadana y ética revalorizada en el actual contexto. El título se concibe como necesario (aunque no suficiente) para la inserción en el mercado de trabajo (Filmus, 2001). El pasaje por una experiencia de aprendizaje integral, sustantiva, que sirva para la vida y para el trabajo es considerado derecho para los jóvenes y obligación para el Estado. La paradoja es que el lugar de la escuela secundaria respecto de la creación de oportunidades equitativas es al mismo tiempo revalorizado y puesto en duda (Jacinto y otros, 2002).



Retomando algunos ejes de la agenda actual de la educación secundaria argentina

Las discusiones sobre la educación secundaria no escapan a estas problemáticas e interrogantes que se han adelantado sobre la situación del nivel en la región latinoamericana.

Varias paradojas acompañan la expansión del nivel secundario, muchas veces considerado como el más crítico de la educación argentina. En los apartados que siguen, se examinarán algunas de esas paradojas y tensiones sobre el nivel en el intento de contribuir al debate sobre las estrategias para reencauzar la expansión en un proceso de inclusión con calidad. La selección de los ejes de análisis es, sin duda, una opción entre las muchas posibles, y no intenta de ningún modo agotarlos.

Como se ha mencionado, la expansión está llena de paradojas, que suelen reflejarse en los muchos consensos en el diagnóstico acerca de los puntos críticos, aunque estos consensos no alcancen acuerdos acerca de las causas y procesos que llevaron a la actual situación (Tedesco, 2005).

Probablemente, la paradoja que refleja más los debates públicos acerca del nivel es la coexistencia de una alta valoración social de éste con una insatisfacción con los aprendizajes adquiridos durante el paso por la escuela secundaria. El tratamiento del tema se discutirá a través de las voces de dos actores clave en la construcción social del nivel, los docentes y los estudiantes, vinculándolo a la cuestión de los múltiples sentidos que hoy parece tener el paso por la escuela secundaria.

Una segunda paradoja se relaciona con los alcances de la propia expansión. En efecto, mostrará que la expansión convive con altos niveles de deserción, que se reflejan en niveles de terminación claramente insuficientes. Este panorama pone en discusión que la

educación secundaria sea sólo una cuestión de “adolescentes” ni de escuela “común” y evidencia la necesidad de complejizar la mirada abarcando al conjunto de los jóvenes. Así, se abren dos interrogantes críticos: ¿cómo mejorar los niveles de retención? y ¿cómo brindar una oferta educativa de calidad a la mayoría de los jóvenes entre 20 y 29 años que no han finalizado el nivel en este país?

Una tercera paradoja que se examinará es que, más allá de la expansión cuantitativa del nivel, este proceso se ha dado en el marco de una creciente fragmentación del sistema educativo nacional, donde operan mecanismos de selección diferentes que en el pasado. Partiendo del amplio consenso acerca del peso sobre esta fragmentación del contexto de crecimiento y complejización de las desigualdades sociales, el desarrollo de este apartado se centrará más bien en ahondar un aspecto menos tratado de la cuestión: la construcción escolar de las desigualdades educativas, centrando la mirada tanto sobre las políticas como sobre las instituciones educativas.

Por último, la cuarta paradoja que se tratará serán las tensiones entre esta mayor demanda por educación secundaria y la relativización de su peso en relación con la inserción laboral de los jóvenes, en el marco del estancamiento de los procesos de movilidad social ascendente.

Valoración social con insatisfacción con los resultados y múltiples sentidos

Probablemente, el mayor reflejo de su valoración sea la propia expansión. La obligatoriedad legal, al menos de los dos primeros años, hace coincidir un compromiso del Estado con un derecho de todos los adolescentes. La demanda de educación secundaria muestra que el aumento de los años de escolaridad obligatoria coincide con una consistente obligatoriedad subjetiva por parte de las familias. La escuela secundaria se ha transformado en ineludible, el lugar de los adolescentes, adonde “hay que ir”.

Esta obligatoriedad subjetiva, que desde hace décadas acompaña a los sectores medios, hasta no hace muchos años no formaba parte de las estrategias de socialización intencional de las familias de sectores de menores recursos. En efecto, investigaciones de los años ochenta mostraban que, en el momento de egreso del nivel primario, la decisión de que los hijos continuaran estudiando en las familias de menores recursos formaba parte de un proceso de selección intrafamiliar. A partir de los resultados de los distintos hijos durante la escolaridad primaria, y de las actitudes del propio adolescente, esencialmente

su propia motivación por continuar estudiando, y por supuesto de acuerdo con los márgenes de libertad que daba la situación socioeconómica del hogar, se tomaba la decisión acerca de cuál de los miembros continuaría sus estudios secundarios: se elegía dentro de la familia a quienes tenían mayores probabilidades de sobrevivir en el sistema educativo, al tiempo que otros hijos se insertaban tempranamente en el mundo del trabajo (Jacinto y Benavent, 1991).

Paradójicamente, el actual consenso sobre la escuela secundaria como lugar para todos los adolescentes se da en el marco de una creciente insatisfacción con los resultados del aprendizaje. No sólo lo muestran las evaluaciones nacionales de calidad: es también la percepción subjetiva manifestada por múltiples actores sociales. Si consideramos a los medios de comunicación reflejo y resonancia de una parte de esas preocupaciones, podría decirse que un aspecto central del descontento está representado porque en la escuela se aprende poco. Esta imagen de escuela “que ya no es la de antes” aparece confirmada año tras año en los resultados de las evaluaciones de ingreso a las universidades nacionales que cuentan con exámenes en esas instancias. Mostrar los bajísimos niveles de aprobación de esos exámenes constituye un “clásico”.

En realidad, la insatisfacción se refleja de varias maneras, según los diferentes actores y relaciones con el sistema educativo.

Los estudios que indagan a los propios jóvenes muestran que son bastante críticos con lo que sucede en la escuela en lo que respecta a diversos aspectos tanto organizacionales como institucionales, tales como la falta de coordinación y de reglas claras, sobre todo, la desmotivación de los profesores, etc. (Tiramonti, 2004; Duschatzky y Birgin, 2001; Kessler, 2002; Gallart, 2006), como también concretamente respecto de los conocimientos que les brinda la escuela secundaria (por ejemplo, la formación enciclopedista de la educación secundaria en general y la falta de utilidad de lo que se aprende (Filmus, Miranda y Otero, 2004; Kessler, 2002; Jacinto y Bessega, 2002). Es importante marcar que algunos estudios han detectado la disminución del nivel de crítica y descontento de los alumnos a medida que desciende el estrato social de origen, lo cual podría deberse a que no pueden tomar como referente la educación recibida por otros miembros de la familia (muchos de ellos son la primera generación que asiste al nivel secundario), y tal vez a que valoran de manera positiva el solo hecho de haber accedido a un ámbito que antes estaba socialmente vedado a su grupo de pertenencia (Tiramonti, 2003b; Kessler, 2002).

Efectivamente, en los jóvenes de sectores más humildes que logran terminar la escuela secundaria, la percepción de haber pasado por una escuela “de baja calidad” se hace más evidente cuando intentan continuar estudios superiores, como se verá más adelante (Jacinto y Bessega, 2006). También la consulta realizada durante 2004 en la provincia de Buenos Aires sobre una muestra de alrededor de 400.000 alumnos da cuenta en las respuestas de todo el repertorio de temas habitualmente considerados críticos de la educación secundaria: desde los problemas de infraestructura y equipamiento hasta la escasa calidad de la enseñanza, la baja exigencia, falta de formación y elevado ausentismo de los docentes, los sueldos bajos, los límites poco claros y la falta de autoridad de los docentes, hasta que no prepara adecuadamente ni para la universidad ni para el trabajo. Tal vez la frase siguiente resuma el malestar de los alumnos: “A mi modo de ver, la educación es ‘mucho abarca y poco aprieta’” (Ameal, 2005, p. 4).

La voz de los docentes respecto de las problemáticas que deben enfrentar a diario en las escuelas ha sido objeto de varias investigaciones recientes. Un punto central de estas percepciones se refiere a cuestiones que reflejan transformaciones sociales generales, tanto en la condición juvenil como en las familias. En esta línea, se mencionan las dificultades de los padres para brindar un marco afectivo y de acompañamiento en el hogar; la falta de motivación en los jóvenes –que refleja en parte la distancia entre cultura juvenil y cultura escolar–; sus problemas de comprensión de textos, de abstracción, de concentración y de organización para el estudio; los desajustes entre las pautas de sociabilidad juveniles y los supuestos de la escuela sobre las reglas de la convivencia escolar; la pérdida de referentes; el débil papel de la escuela para imponer un orden normativo (Jacinto y Freytes, 2004).

La bibliografía muestra que éstos son problemas recurrentes en todas las escuelas secundarias hoy, pero en el caso de los establecimientos que atienden a sectores en situación de pobreza adquieren características más generalizadas: las carencias afectivas y las deficiencias en el acompañamiento familiar se agudizan; la brecha entre la cultura familiar y la cultura escolar agranda la distancia entre las expectativas de los jóvenes y las pautas escolares; las necesidades básicas insatisfechas (alimentación, vivienda, salud) repercuten sobre la capacidad de concentración y estudio, etc. Por otra parte, en las situaciones de mayor exclusión aparecen otras dificultades: elevados niveles de ausentismo, ligados al trabajo de los jóvenes; sobre-edad; conductas de riesgo, tales como adicciones y conductas delictuales (Duschatzky y Corea, 2002; Kessler, 2002; Jacinto y Freytes, 2004).

Los docentes muchas veces se sienten perplejos y sin herramientas para hacer frente a las nuevas situaciones: jóvenes que no aceptan los supuestos implícitos y explícitos de la condición de “alumno”; crecientes desigualdades sociales y problemáticas de violencia grave; la necesidad de retener a todos y aprobar “aunque no aprendan nada” en el marco de los énfasis de las políticas que acompañaron la implementación de la obligatoriedad, familias distintas de aquellas a las que estaban acostumbrados, y la pérdida del prestigio social que la profesión docente tenía tradicionalmente (IIPE, 2000).

La crítica a la falta de acompañamiento y de interés familiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos aparece repetidamente en el discurso de los docentes (DGEyC, 2004; Kessler, 2002; Gallart, 2006; DINIECE, 2004). Esta situación, que se vive como la des-responsabilización de los padres, plantea a los docentes y las instituciones el tener que “hacerse cargo” cada vez más de los problemas “extra-escolares” de los alumnos. De algún modo, vivencian una ruptura del pacto entre familia y escuela, y en consecuencia, el desinterés, el escaso esfuerzo, el ausentismo de los jóvenes es visto como producto de una falta de valorización de la institución escuela por parte de los padres.

Una preocupación recurrente entre los docentes de las escuelas de todos los sectores se refiere a la deslegitimación del conocimiento. Los alumnos tienen “una conciencia muy clara de que hay que saber, pero no saben para qué hay que saber”, y en los años superiores se expresan cuestionamientos tales como “para qué tengo que saber si puedo llegar a cosas sin saber”, a lo que los profesores tienen dificultad de responder, sobre todo porque secretamente comparten tal duda (Kessler, 2002, p. 37). También Feijoó y Corbetta (2004) encuentran docentes que piensan que “el chico busca solamente el conocimiento de algo que le interesa”. Pareciera que el valor o la utilidad quedan asociados con la idea de un interés específico para el logro de un saber específico. También en la consulta de la provincia de Buenos Aires aparece la preocupación por la desvalorización de la función de aprendizaje y por la calidad educativa. Pareciera que los docentes están poniendo de manifiesto su percepción de que los jóvenes no reconocen o no coinciden con ellos acerca del “para qué” de la escuela.

Es notable: este “facilismo” atribuido a los jóvenes no alcanza a reconocer que la propia asistencia de éstos a la escuela pone en evidencia una legitimación de ésta. En efecto, podría examinarse la misma cuestión desde el ángulo inverso. En el marco del duro proceso de deterioro que vivieron en especial los sectores de menores recursos, la presencia

de la escuela parece seguir siendo un referente institucional, al que las familias recurrieron y recurren ante múltiples demandas; el lugar que incluso los jóvenes que dejan de concurrir, “rondan”. Los propios docentes suelen reconocer: “Los que se fueron siempre andan por la puerta” (Jacinto y Bessega, 2002; Feijó y Corbetta, 2004; Duschatzky y Birgin, 2001).

Estas visiones de los docentes acerca de los alumnos en cierto sentido contradicen la valoración explícita que muchos jóvenes hacen de la escuela. Por ejemplo, Tiramonti (2003b) señala una percepción generalizada de los jóvenes respecto de la utilidad de la escuela para aprender, formarse, estudiar y adquirir una cultura. Estudios de egresados (Filmus y otros, 2001; Jacinto y Bessega, 2006) muestran que los jóvenes de diferentes sectores sociales coinciden en valorar una suerte de cultura general que adquirieron en la escuela. Filmus, Miranda y Otero (2004) sostienen que los jóvenes consultados consideran que el paso por la escuela secundaria aporta pautas de cultura general necesarias para desenvolverse en su entorno social, como por ejemplo, reglas de disciplinamiento y convivencia o hasta incluso orientaciones para el trabajo en equipo.

La crisis socioeconómica, los cambios culturales y en las familias sumados a la masificación de la cobertura del nivel medio han llevado a una diversificación de la población escolar y a un acrecentamiento de la distancia entre la cultura escolar y la juvenil. Los datos del Censo 2001 muestran que la mayoría de los alumnos de las escuelas secundarias son pobres (Pereyra y otros, 2003). Las escuelas se ven compelidas a sumar nuevas funciones a las tradicionales, y adquieren importancia aspectos que hacen a la socialización y a la formación de la personalidad de los alumnos, e incluso, en algunos casos, una función asistencial.

Aparecen así diversos énfasis en relación con las funciones de la escuela y los sentidos de la escolarización, que muchas veces entran en tensión. Hay escuelas que privilegian entre sus fines la transmisión de conocimientos y la preparación para la universidad, mientras que otras tienden a concentrar esfuerzos en la socialización y en la formación de pautas de convivencia social. Sin embargo, en la mayoría de las escuelas aparecen ambas preocupaciones, aunque con pesos y formas diferentes según los públicos que atienden. Así, un estudio de casos sobre escuelas que reciben sectores de bajos recursos sostiene que dentro de ellas, las que hacen hincapié en la socialización y la contención afectiva de los jóvenes son aquellas que atienden a los más excluidos social y culturalmente: los

establecimientos ubicados en villas de emergencia y las escuelas “recolectoras”, que reciben alumnos con un historial previo de fracaso escolar (Jacinto y Freytes, 2004). Otra investigación reciente distingue que la importancia otorgada por estos actores a la contención aumenta a medida que disminuye el posicionamiento social de los alumnos (“a más pobreza, más contención”) y, del mismo modo, la función de transmisión de conocimientos aumenta en relación directa con el grupo social que atienden (“a mayor nivel socioeconómico, más conocimientos”) (Tiramonti, 2003b). Allí está justamente una de las dimensiones de las desigualdades educativas, que se examinarán con mayor profundidad más adelante.

En los establecimientos que atienden a los sectores más excluidos, se considera que la escuela debe cubrir déficit en la función socializadora de la familia, como también revertir procesos de estigmatización y desvalorización que sufren sus alumnos como requisito previo para poder plantearse la enseñanza de otros contenidos específicos (Jacinto y Freytes, 2004). “¿Cómo voy a resolver un problema del chico en el aula si el problema en la casa es cien veces mayor?”, contesta una docente en el estudio de Feijoó y Corbetta (2004). Estar en un rol más de contención social que de enseñanza-aprendizaje es un discurso repetido desde los docentes; el generar una relación más afectiva con el chico es algo nuevo en esa escuela.

Podría sostenerse que la escuela secundaria siempre tuvo también esta función de formación ciudadana y valorativa, pero la cuestión aparece ahora en el contexto de la fragmentación social, el empobrecimiento y la fractura del modelo institucional tradicional. Si antes la autoridad moral de los directivos y docentes era incuestionable, si el modelo escolar planteaba una serie de roles y metas a los que simplemente había que adaptarse, en la actualidad la escuela debe socializar y lograr la motivación de los jóvenes por “jugar el juego”, siendo una institución cuestionada, cuyos docentes han perdido el prestigio de antaño. De este modo, el desafío es doblemente complejo: brindarles una formación sólida, que responda a la complejidad del mundo social, y al mismo tiempo, en algunos casos, proporcionarles una formación social casi básica, reconociendo las subjetividades y valorizando las diversas maneras de “ser joven” (Jacinto y Freytes, 2004).

Ante la insatisfacción generalizada con los bajos y desiguales niveles de aprendizaje logrados, un nuevo tema de agenda ha venido ganando consenso: la preocupación por lo que se ha dado en llamar “la pérdida de la cultura del esfuerzo, y la necesidad de volver

a la exigencia”, que empieza a formar parte del debate público, y de iniciativas del ministerio nacional y provinciales. Como lo discutiremos más adelante, la cuestión está en el centro de los desafíos de la inclusión con calidad.

Otra dimensión de la insatisfacción con la escuela secundaria tiene que ver con la pérdida del valor del título en el mercado de trabajo. La consolidación de un consenso social durante los últimos 20 años de que todos debían acceder a la escuela secundaria, se dio, de manera paradójica, en medio de un proceso en el cual la crisis del modelo de desarrollo, el estancamiento de la economía argentina y la adopción de políticas de apertura profundizaron el quiebre de la histórica relación entre mayor escolaridad y movilidad social. Mientras crecía el requisito del título de nivel medio para acceder a puestos de trabajo, la sobre-oferta de egresados de nivel secundario comenzó a superar la demanda del mercado de trabajo (Filmus y Moragues, 2003). La insatisfacción con la educación secundaria tiene una relación estrecha con esas promesas incumplidas de movilidad social, como se examinará en el apartado correspondiente.

En fin, una escuela tironeada, cuyas funciones sociales y sentidos son revisados y disputados permanentemente por los múltiples actores en un contexto cambiante y desigual. Sólo hemos traído aquí la voz de los jóvenes y la de los docentes. Las familias, otros actores colectivos, como los sindicatos, el empresariado, las organizaciones de la sociedad civil, las comunidades religiosas, también demandan y disputan en este espacio.

Como se examinará en los apartados siguientes, más allá de las voces de los actores, la mirada sobre la expansión no sólo deja ver docentes perplejos y jóvenes desmotivados. La expansión es insuficiente, desigual, fragmentada, y la formación brindada contribuye poco y en forma desigual para enfrentar los difíciles desafíos de la inserción social y laboral de los jóvenes. En este marco, el activo papel del Estado en el direccionamiento del interés público es ineludible en la formulación de una política nacional de inclusión con calidad en la escuela secundaria. Entre otras iniciativas, la reciente ley de financiamiento educativo permite augurar progresos en ese sentido.

Expansión con deserción persistente y finalización escasa

Reconocida como el mayor logro de los últimos años en materia de educación secundaria, la expansión precisa un análisis más detallado. En este apartado se discutirá que, si bien loable y con sentido democratizador, el logro de la expansión está lejos de ser

satisfactorio. En primer término, se examinarán los datos que ilustran la paradoja a la que se hace referencia. En segundo término, se abordarán los debates y algunas estrategias actuales que dan cuenta de los dos principales focos de la agenda que se imponen ante la situación del alcance de la expansión: ¿cómo mejorar la inclusión con calidad? y ¿cómo plantear oportunidades educativas pertinentes a la mayoría de jóvenes de este país que no han terminado la educación secundaria?

¿Hasta dónde llegamos con la expansión?

El proceso creciente de incorporación de adolescentes al sistema educativo era ya fuerte a principios de los ochenta y se incrementó en esos años, pero se reforzó en la década del noventa, en relación con el aumento de la obligatoriedad y las políticas implementadas. También se observa que es mucho mayor en la adolescencia temprana que en el tramo de edad correspondiente al Polimodal (cuadro 2).

Cuadro 2. Evolución de las tasas de escolarización específicas. Total del país, 1980, 1991 y 2001			
Estructura EGB/Polimodal	Tasas		
	1980	1991	2001
6 a 14	91,3	94,2	97,2
6 a 11	93,9	97,1	98,2
12 a 14	85,4	88,2	95,1
15 a 17	51,8	62,6	79,4

Teóricamente, las edades 6 a 11 corresponden a la EGB1 y 2; 12 a 14, a la EGB3 y 15 a 17, a Polimodal.

FUENTE: DINIECE, 2003, sobre la base de Censos Nacionales de Población 1980, 1991 y 2001.

Estas tasas de escolarización conviven con altos niveles de sobre-edad. Sólo como aproximación a la magnitud de esa problemática, puede observarse que cuando se examina la asistencia por ciclos (cuadro 3), 25,9% de los adolescentes que asisten lo hacen a un nivel inferior que el esperable, los dos primeros ciclos de la EGB. Además, entre los 15 y los 17 años, 29,3% asisten a la EBG3. Como se observa al comparar mujeres y varones, son estos últimos quienes tienen mayores niveles de retraso en la escolaridad.

Cuadro 3. Asistencia de adolescentes entre 12 y 17 años, según ciclo o nivel al que asisten. Absolutos y tasas. Total país, 2001

Sexo y edad	Población total	EGB1-2		EGB3		Polimodal	
		Abs.	Tasas	Abs.	Tasas	Abs.	Tasas
Total							
12-14	2.006.607	519.962	25,9	1.379.468	68,7	8.997	0,4
15-17	1.921.972	28.194	1,5	562.184	29,3	933.264	48,6
Varones							
12-14	1.017.554	281.135	27,6	676.963	66,5	4.562	0,4
15-17	973.173	16.837	1,7	302.056	31,0	432.164	44,4
Mujeres							
12-14	989.053	238.827	24,1	702.505	71,0	4.435	0,4
15-17	948.799	11.357	1,2	260.128	27,4	501.100	52,8

FUENTE: Elaboración propia sobre la base de tabulados del Censo 2001.

El incremento de las tasas de escolarización se reflejó en un aumento permanente, en términos absolutos, de los alumnos matriculados en la EGB3 y el Polimodal en el último quinquenio de la década del noventa (cuadro 4). La mayoría de esos alumnos asisten a establecimientos de gestión estatal, en la EGB3, 75,4% y en el Polimodal, 69,6% en 2001.

Cuadro 4. Alumnos de educación común matriculados en la EGB3 y el Polimodal por año^(a) y tasa de egreso de la EGB3 y el Polimodal por año^(b); total del país, 1996-2001

	1996	1997	1998	1999	2000	2001 ^(c)
Educación General Básica, Ciclo 3						
Alumnos matriculados	1.887.903	1.911.509	1.979.925	1.986.846	2.039.364	2.054.209
Tasa de egreso	60,2	68,6	75,6	75,3	73,9	73,0
Polimodal						
Alumnos matriculados	1.075.264	1.130.096	1.168.152	1.251.598	1.337.493	1.387.763
Tasa de egreso	57,2	61,0	61,2	60,7	50,3	58,4

(a) La información de la EGB3 incluye a los alumnos matriculados en el 7° grado primario y en el 1° y 2° año secundario. La información del Polimodal incluye a los alumnos matriculados en 3°, 4° y 5° año secundario; no se incluye la matrícula de 6° y 7° del nivel medio que, por otro lado, es pequeña (variables entre 37 mil y 46 en esos años).

(b) La tasa de egreso se expresa en porcentaje.

(c) Los datos de 2001 son provisorios.

FUENTE: DINIECE, 2003, sobre la base de relevamientos anuales 1996, 1997, 1998, 1999, 2000 y 2001.

Se observa que el crecimiento de los alumnos del Polimodal fue mayor que en la EGB3 durante el período, 29 y 8% respectivamente, lo cual probablemente está vinculado, entre otros factores, a que los niveles de escolarización previos en la EGB3 eran más altos.

Ahora bien, el dato clave que permite resaltar un aspecto central del proceso de expansión reciente es el que muestran las tasas de egreso. Debe tenerse en cuenta que esas tasas reflejan la proporción de alumnos de 1^{er} año que lograrán egresar independientemente de las veces que repitan ni del tiempo que les lleve egresar, de modo que en sí mismas contienen indicadores de fracaso escolar. Pues bien, como se observa, si bien la tasa de egreso del tercer ciclo tuvo un notable aumento en el período, en la del nivel Polimodal no se evidenció mejoramiento.

Para complementar este panorama, que permite precisar urgencias en la agenda de la educación secundaria, resaltaremos dos datos más, que reflejan los mayores niveles de exclusión.

Por un lado, los resultados del Censo 2001 pusieron de manifiesto datos escalofriantes de exclusión no sólo educativa sino también social entre los adolescentes de 15 a 19 años. Alrededor de 35% de los incluidos en ese tramo etario no estudiaban ni trabajaban, lo cual significa una población de más de un millón de adolescentes. El mapa de la mayor exclusión, las provincias donde ese porcentaje supera o ronda el 35% son: Santiago del Estero, Tucumán, Chaco, Corrientes, Formosa, Misiones, Santa Fe, San Luis, Córdoba, Entre Ríos y Buenos Aires. Como se ve, provincias con altos niveles de pobreza y, algunas de ellas, con aglomerados urbanos con altos niveles de precariedad y exclusión. No es preciso abundar mucho acerca de la urgencia de atender y formular propuestas educativas y formativas relevantes para mejorar la inclusión con calidad de estos adolescentes en el sistema educativo.

Por otro lado, es preciso resaltar la situación de terminación de la educación media del conjunto de la población del país, y en particular, de la población joven. Un total de 14.557.202 personas de 20 años y más en todo el país no completaron el nivel medio, lo que corresponde al 63,78% de esa población según datos del Censo 2001 (con grandes disparidades provinciales⁶). De ese grupo, sólo 3,4% asiste a algún establecimiento

⁶ Misiones, Formosa, Chaco y La Pampa son las cuatro provincias que superan el 70%.

educativo. Ante esta realidad, ¿puede sostenerse que la educación secundaria es sólo una cuestión de adolescentes y escuela común?

La deuda educativa aparece aun más complicada cuando se observa que entre los jóvenes de 20 a 29 años, los que tienen el secundario incompleto son la mayoría: alrededor de 52%. Este dato refleja la otra faceta de las altas tasas de deserción en el nivel y configura un grupo crítico si se piensa en los años que tienen por delante.

Cuadro 5. Población de 20 años y más hasta secundario incompleto y que asiste a algún nivel educativo, según grupos de edad, en porcentajes. Total del país, 1980 y 2001

Edad	Hasta secundario completo			
	Total		Asiste a algún nivel educativo	
	1980	2001	1980	2001
Total	79,28	63,78	2,14	3,42
20-24	65,48	51,96	6,75	13,36
25-29	69,81	51,75	2,95	5,17
30 y más	83,26	67,93	1,4	1,77

FUENTE: DINIECE, 2005a, sobre la base de INDEC, Censo Nacional de Población 1980; INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2001.

La magnitud de la problemática se refuerza cuando se observa que entre los jóvenes de 20 a 24 años persiste la misma tasa de no completamiento que entre los de 25 a 29 años.

Al mismo tiempo, el grupo de 20 a 24 años es el que, como podría esperarse, muestra mayor propensión a continuar asistiendo a un establecimiento educativo. Se configura así un grupo que debe ser claramente identificado como destinatario de la política de educación secundaria.

Estos datos pueden complementarse advirtiendo el crecimiento que ha tenido en los últimos años la matrícula en el nivel secundario de la educación de jóvenes y adultos, particularmente notable en la EGB3, mientras desciende en los ciclos inferiores (cuadro 6). Por lo tanto, es evidente la mayor demanda social por la terminación de la EGB3, y persistente en el Polimodal.

Cuadro 6. Alumnos y unidades educativas por nivel de enseñanza, Educación de adultos. Total país, 2002 y 2004

	Total			Primario / EGB1 y 2			EGB3			Medio / Polimodal		
	2002	2004	Dif.	2002	2004	Dif.	2002	2004	Dif.	2002	2004	Dif.
Alumnos	610.091	640.611	+4,76	138.125	135.291	-2,1	79.207	97.744	+18,9	392.759	407.576	+4,00
Unidades educativas	5.725	5.875	+2,55	2.782	2.652	-4,9	1.098	1.240	+11,4	1.845	1.934	+5,00

FUENTE: Elaboración propia sobre la base de relevamientos anuales 2002 y 2004, DINIECE, 2006 y DINIECE, 2004a.

En resumen, los datos analizados señalan duramente que la expansión reciente de la educación secundaria está lejos de significar la masificación en la obtención del título del nivel: la mayoría de los jóvenes argentinos no cuenta con esa credencial. Mientras tanto, 87% de los puestos de trabajo registrados creados durante 2003 fueron cubiertos por trabajadores con educación media completa o educación superior, y sólo el 20% de los beneficiarios de planes sociales contaba con ese título (MTEySS, 2004). Esto constituye un gran desafío para las políticas de educación secundaria, como se discute más adelante.

Estrategias para retener a todos con aprendizajes de calidad

Disyuntiva central de los procesos de expansión educativa, preocupación recurrente aun en países de temprana expansión, tema de encarnizados debates en torno a las características que asumió la expansión del nivel secundario en la Argentina: ¿Cómo retener a todos? ¿Cómo lograr que el mayor acceso sea verdaderamente "inclusión"? La situación actual muestra que todavía falta mucho para alcanzar niveles de terminación "aceptables" (si definimos por tales a los de países desarrollados), y mucho más para que, además de permanecer en la escuela, los jóvenes adquieran los conocimientos necesarios para poder desenvolverse en un mundo contemporáneo complejo. Es decir, una inclusión con calidad forma parte de un imperativo que aún parece lejano.

Efectivamente, la disminución del nivel y la devaluación de los títulos forman parte de las primeras tensiones que aparecieron históricamente en los procesos de masificación. Cuando un nivel del sistema educativo se expande, la experiencia internacional muestra que, más allá del mayor acceso, puede ocurrir una baja de la calidad, e incluso mayores niveles de abandono (Duru-Bellat, 2003). Se ha llegado a sostener (Gimeno Sacristán,

1997) que en este tema las posibilidades son muy limitadas para la política educativa: o se mantiene segregados del resto a los mejores, en un sistema dual, no comprensivo, y entonces se podrá seguir hablando de calidad de la rama selecta; o se conserva a todos en un nivel común donde el promedio general seguramente se deteriora; o bien se intensifica el esfuerzo que hay que dedicar a los que tendrán peores resultados. Como se ve, dilemas que, así planteados, no son ni política ni éticamente admisibles, pero tampoco se resuelven con discursos retóricos y voluntariosos que evitan hacer frente a la complejidad de las tensiones sociales puestas en juego. Muchos especialistas se preguntan acerca de estos dilemas aun hoy en países europeos, donde la obligatoriedad del nivel tiene más de 20 años. Se habla de “hipocresía escolar” (Dubet y Duru-Bellat, 2000), de “democratización segregativa” (Merle, 2000), en el marco de sistemas escolares sólidos, donde los pisos de calidad son sin duda muy superiores al argentino.

¿Cuáles son los debates y opciones de políticas educativas que se han tomado al respecto en la Argentina, en los últimos años, acerca de cómo incluir a todos?

En lo que concierne a las políticas educativas generales y a la organización del sistema escolar, las dimensiones son conocidas y múltiples. Sólo haremos dos breves referencias a algunos de los interrogantes en debate, para abordar después con mayor profundidad las tensiones y estrategias vinculadas al núcleo “duro” de quienes son excluidos de la escuela común.

La gran distancia entre intencionalidades y realidades en la reforma curricular ha reinstalado la temática de cuáles son los aprendizajes clave que los jóvenes deben adquirir durante la escolaridad secundaria. ¿Cuál es el núcleo irrenunciable de conocimientos universales a los que todos deben acceder? ¿Cómo tomar en cuenta los diferentes puntos de partida y la diversidad de perspectivas subjetivas de los jóvenes? ¿Cuáles son los aprendizajes diversos que pueden proponerse a grupos diferentes de adolescentes y jóvenes sin que ello implique menoscabo en el núcleo sustantivo de formación al que tienen derecho? La solución no es sin duda “enseñar menos”, como duramente aceptaban los docentes de una escuela marginal, en una investigación reciente (Ziegler, 2003). Es una preocupación compartida por las administraciones del nivel en distintos niveles y, como se ha visto, por los docentes y por los egresados. Los debates están abiertos y los desafíos son complejos. Dada la persistente fragmentación curricular, uno de los problemas que existen en la escuela es que muchas veces los jóvenes no comprenden el sentido de lo

que se les enseña. Por ello, se ha propuesto desarrollar proyectos integrados en torno a temáticas que resignifiquen los contenidos curriculares y promuevan el desarrollo de saberes y competencias fundamentales. Estos proyectos pueden resultar atractivos para los jóvenes porque parten de la consideración de un tema y/o problema vinculado a aspectos diversos de la vida cotidiana y/o del mundo social. Las formas actuales de generación de conocimiento complejo, y la fragmentación curricular, llevan a plantear propuestas de currículo integrado, pero, aprendiendo del pasado reciente, se señala que toda reformulación debe tener presentes los desafíos que enfrenta organizativa e institucionalmente (Poggi, 2003).

La cuestión de la formación docente inicial y continua se encuentra, sin duda, entre las prioridades actuales de la política educativa, ante el consenso de que ninguna transformación es posible al nivel de la institución educativa y del aula si no se considera al docente como un actor clave. Los enfoques actuales colocan en el centro de la escena un enfoque integral de la profesión docente, asumiendo que su papel en las dimensiones institucional y pedagógica debe partir de una comprensión y una reflexión sobre los dilemas y transformaciones del mundo contemporáneo. Entre ellos, los cambios que han alterado las escuelas en muchos aspectos: identidades juveniles emergentes, impacto de la crisis social, precarización del trabajo docente, transformación de los modos de producir y acceder al conocimiento, extensión de la educación media y superior a nuevos sectores sociales. Definidas recientemente como prioritarias en la política nacional sobre el nivel, varias acciones en este sentido intentan responder cómo integrar esta visión rica y compleja de la formación integral del docente, con la reflexión disciplinar y la práctica pedagógico-didáctica en el aula. Un aspecto particularmente clave para la temática que se está tratando en este apartado es revisar las percepciones y las estrategias sobre el fracaso escolar (Dussel, 2005).

Las políticas de redistribución de recursos han ocupado un lugar central en las discusiones recientes sobre las estrategias ante las desigualdades de acceso y permanencia en la educación. La adopción de políticas focalizadas, que privilegian a algunas instituciones o a jóvenes en las situaciones más desfavorecidas, ha sido cuestionada como asistencialista y como un abandono del ideario universalista en educación. El efecto de estigmatización sobre aquellos a quienes de este modo se etiqueta como “pobres” o “carentes”, la concepción fragmentada de la problemática de la desigualdad (como si no hubiera una relación sistémica en el conjunto de la oferta) y la escasa certeza acerca de los resultados

de estas políticas por el riesgo de segregación que conllevan, hacen dudar sobre los posibles efectos positivos de los enfoques focalizados. Sin embargo, la permanencia en el tiempo de programas que seleccionan algunas escuelas en situaciones particularmente problemáticas para actuar sobre ellas muestran que la redistribución puede concebirse desde diferentes perspectivas, y que el principio de la discriminación positiva de “dar más a los que menos tienen” se relaciona con la necesidad política y ética de atender las situaciones más acuciantes y desiguales. Analizaremos a continuación algunas de las discusiones y estrategias que se intentan o proponen para mejorar la inclusión en el nivel, y retomaremos la discusión de esta temática en las reflexiones finales.

Uno de los dispositivos centrales para apoyar la permanencia en la escolaridad de los adolescentes provenientes de hogares de menores recursos ha sido el programa nacional de Becas Estudiantiles. Iniciado en los años noventa, el programa continúa y se ha ampliado en los últimos años. Según datos de 2003, se ejecuta en todas las jurisdicciones del país a través de 5.997 escuelas públicas de gestión estatal (MECyT, 2004). Las becas están programadas para beneficiar a 350.000 alumnos de los últimos grados de la EGB y del Polimodal o sus equivalentes. En el nivel medio, la importancia de la beca dentro de los ingresos familiares aparecería “justificando” la permanencia en la escuela de los adolescentes porque reemplazaría los ingresos que ellos podrían proveer a sus familias si trabajaran. Ante la agudización de las crisis socioeconómicas, las becas pueden encontrar mayor valorización aun por parte de las familias, ante la escasez de otras oportunidades de incrementar los ingresos de los hogares. No se conoce con exactitud cuánto han contribuido las becas al aumento de la retención escolar, pero algunos estudios muestran que entre 1998 y 2001, la proporción de alumnos provenientes de las familias más pobres que ingresaron a la escuela se acrecentó en forma especial en aquellas zonas urbanas donde el Programa fue implementado y también en las escuelas que concentran 80% de las becas (Chitarroni, 2002; Conde, s/f; Ravela, 2000). Sin embargo, no se dispone de información sobre un aspecto particularmente clave del impacto de las becas, como la trayectoria escolar de los adolescentes becados.

Algunos indicios interesantes permiten reflexionar sobre las becas, y sus impactos sobre las familias y las instituciones escolares. Por un lado, algunos estudios cualitativos han detectado una alta valoración de las becas en las familias que las reciben: gran demanda, incluso efectos “perversos” recogidos en testimonios de los jóvenes, como por ejemplo, “me obligan a venir hasta que se cobra la beca”, ponen de manifiesto que ante la crítica situación

argentina de los últimos tiempos, los efectos discriminatorios de las becas no son percibidos como tales por quienes las reciben. Otra cuestión que evidencia las dificultades para superar la discriminación en el propio sistema escolar son los indicios de que la distribución de las becas enfrenta cierta resistencia por parte de los actores del sistema educativo. Un estudio constató que docentes y directivos se manifestaron molestos y poco satisfechos con el programa y destacaron el problema que los becados generan en las aulas. En forma unánime, opinaron que los estudiantes becados carecen de interés por lograr un desempeño académico adecuado y sólo van a la escuela a “estar”. Consideraron, además, que el programa se prestaba para favorecer a sectores políticos afines (Feijó, 2002). Otro estudio señaló la renuencia en algunas instituciones al otorgamiento de becas a alumnos con malos resultados escolares, y las autoridades educativas debieron implementar mecanismos de acceso más amplio a la información para las familias de los potenciales becados que les permitieran eludir acciones de exclusión por parte de las escuelas (Jacinto y Freytes Frey, 2004).

Las becas han facilitado la expansión, apoyando la permanencia en la escolaridad de muchos adolescentes cuyas familias no cuentan con recursos suficientes como para realizar por sí mismas ese apoyo. En este sentido, constituyen una redistribución de recursos que promueve la inclusión escolar, cuya necesidad parece insoslayable mientras se mantengan los niveles de pobreza. También parece necesario avanzar hacia un diseño más integral y un mayor seguimiento de las trayectorias escolares de los jóvenes y de la relación de las becas con las prácticas institucionales y pedagógicas de la inclusión.

El reconocimiento de las dificultades concretas que deben asumir las escuelas que atienden poblaciones vulnerables parece crucial para avanzar en respuestas adecuadas a la magnitud de la problemática. La gestión institucional se ve como una vía central para afrontar los desafíos pedagógicos de la inclusión, pero algunos de los problemas principales están vinculados a la organización y estructuración general de la oferta. Entre ellos, el ausentismo y rotación del personal docente; una estructura del puesto de trabajo de los profesores que dificulta la concentración horaria, y la escasez del personal no abocado de manera directa al dictado de clases. Las instituciones ensayan diversos paliativos para estos problemas, y algunas de las políticas han intentado apoyar con recursos la formulación de proyectos para paliar estos problemas, como las rentas docentes adicionales o el personal de apoyo. Sin embargo, más allá de los modos en que las instituciones llegan a resolver estos problemas, se trata de un asunto estructural que tiene que ser asumido a escala del sistema escolar (Jacinto y Terigi, en prensa).

Otra problemática que las políticas educativas han abordado en los últimos años es la compensación de los aprendizajes que los estudiantes no logran consolidar y que comprometen su trayectoria escolar. Esta compensación ha tomado la forma de “refuerzos”, clases de apoyo, cursos de verano, etc., para lograr que los alumnos aprueben el año. A veces acusado de “facilismo”, el avance hacia nuevas formulaciones debiera tener en cuenta un difícil equilibrio entre exigencia y posibilidades de “recuperación” de aprendizajes.

Otros temas de la gestión institucional aparecen mucho menos problematizados y abordados por las políticas educativas. Por ejemplo, pareciera que se ha tendido a “naturalizar” el ausentismo de los alumnos y se ha orientado a las instituciones educativas a “retener a toda costa”. Sin embargo, la gravedad del fenómeno del ausentismo es crítica debido al menor tiempo de asistencia e instrucción, que lleva sin duda al menor logro de los aprendizajes básicos. Además, como se sabe, es la antesala del abandono. Es preciso conocer más acerca de las causas del ausentismo. La hipótesis más obvia es, seguramente, la necesidad de contribuir con ingresos a los hogares, y la asunción de responsabilidades domésticas por parte de las mujeres. Pero para enfrentarlo es necesario comprender la concomitancia de factores objetivos y subjetivos (¿desmotivación, dificultades de aprendizaje, desorientación, etc.?) en el fenómeno. ¿Cómo reducir el ausentismo mediante mayor acompañamiento de las problemáticas de los alumnos? ¿Qué dispositivos de apoyo podrían crearse, por ejemplo, para que las adolescentes no tuvieran que reemplazar a sus madres en responsabilidades de cuidado de hermanos menores y en el hogar? Y, más aun, ¿cómo lograr el aprovechamiento pedagógico intensivo de los tiempos efectivamente disponibles? El problema tiene aristas normativas, de articulación con otras políticas y servicios sociales, de reorganización del tiempo escolar, de producción de materiales y de provisión de apoyos pedagógicos, que las políticas educativas no deberían desconocer.

Una estrategia que ha suscitado ciertas polémicas concierne a la creación de alternativas institucionales flexibles y diseñadas para atender a las poblaciones que, persistentemente, no logran “sobrevivir” a la escuela común. Por ejemplo, las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires proponen un régimen académico ideado para adecuarse a los requerimientos de la población joven que ya ha tenido experiencias fallidas en la escolaridad secundaria y atención más personalizada. Objetado como una “alternativa educativa de segunda categoría”, plantea sin embargo un dilema crítico en relación con la creación de oportunidades: la opción no parece ser: escuela común vs. escuela de reingreso, sino: escuela de reingreso vs. la calle.

Las estrategias que hoy desarrollan las escuelas secundarias ante la gestión de la convivencia escolar constituyen otro de los problemas nuevos de la gestión institucional y pedagógica, que requiere la invención y adecuación de las prácticas en aspectos escasamente planteados desde las políticas. Los modos tradicionales de manejo de la disciplina en la vida escolar están hoy en cuestión, como consecuencia de transformaciones sociales más amplias. En la escuela secundaria, históricamente la regulación de las interacciones diarias entre adultos y jóvenes estuvo fuertemente basada en el disciplinamiento, el respeto a la autoridad jerárquica y la incorporación de rituales no cuestionados. Estos esquemas establecidos entraron en crisis de manera progresiva en los últimos años, en medio de un clima de época caracterizado precisamente por el cuestionamiento a la legitimidad de las tradiciones y de las jerarquías consolidadas. Los comportamientos considerados “válidos” por la cultura escolar tradicional y los límites entre lo aceptable y lo no tolerable dentro de la institución son permanentemente desafiados por los jóvenes.

En las escuelas cuya situación es más crítica, la construcción cotidiana de una convivencia que facilite la retención a la vez que cree el clima propicio para los aprendizajes es, obviamente, fundamental. Las políticas educativas parecen haber abordado el tema de manera preliminar, aun sin dar cuenta de la complejidad de la problemática que deben asumir las instituciones. Por un lado, a través de una preocupación creciente y de recomendaciones acerca de las situaciones de convivencia más críticas, como por ejemplo, la violencia escolar. Por otro, a partir de un cambio en la reglamentación de las normas de disciplina y de las sanciones, que propicia una mayor participación de los jóvenes. Si bien las evaluaciones disponibles muestran que su aplicación es parcial en los establecimientos, las escuelas han desarrollado experiencias valiosas a este respecto (Jacinto y Freytes Frey, 2004). Este cambio de reglamentación constituye una iniciativa valiosa a favor de una mayor democratización, pero la complejidad de la temática de la convivencia escolar en la actualidad lleva a pensar que las herramientas pedagógicas que se precisan exceden en mucho el establecimiento de un marco regulatorio.

En efecto, recientes investigaciones (Jacinto y Freytes Frey, 2004; Feijoó y Corbetta, 2004) muestran que el proceso de gestión de la convivencia basada en el diálogo y la negociación resulta fundamental para permitir la permanencia de los jóvenes que presentan mayor distancia actitudinal con la cultura escolar. La gestión cotidiana de la convivencia en las escuelas que se insertan con contextos más críticos supone la generación de un vínculo donde juegan la confianza y el afecto. La socialización está en el centro de la escena.

Cuando se producen estos vínculos, especialmente con quienes tienen mayor cercanía a los jóvenes, como los tutores, los preceptores o incluso el personal directivo, es posible ir planteando una secuencia de nuevos logros de los alumnos en términos actitudinales. ¿Cómo acompañar a directivos y docentes, que se han manifestado repetidamente solos y perplejos, en estos procesos?

Al respecto, la importancia de la función de orientación en las escuelas secundarias en el contexto actual es cada vez más reconocida. Las transformaciones en las familias, las posibilidades muchas veces escasas que éstas tienen de acompañar la trayectoria escolar de sus hijos, la desorientación de los alumnos, sobre todo de aquellos cuyos capitales culturales se alejan de los supuestos por la escuela, han llevado al consenso acerca de la necesidad de crear proyectos o espacios de tutoría en las escuelas (Tenti Fanfani, 2000). Originados muchas veces en las propias escuelas, fueron menores los casos en los cuales las administraciones efectivamente rentaron y prestaron apoyo pedagógico al trabajo extra clase que estos proyectos requieren y/o a la introducción de roles de tutores. El reconocimiento generalizado de la importancia de la orientación está apoyando la extensión de algunas políticas jurisdiccionales al respecto, y debería llevar a su generalización como dispositivo pedagógico. Pero, como se ha manifestado, el tema tiene al menos dos aristas en las que las políticas tienen aún mucho terreno por andar: por un lado, las normativas, por otro, la formación docente inicial y continua.

Las políticas activas para promover la inclusión escolar abarcan las complementaciones entre la política sectorial de educación y otras políticas sociales, y la promoción de articulaciones con otros actores en el contexto local. Al respecto, varios estudios muestran que las relaciones interinstitucionales de la escuela pueden facilitar: el aumento de la pertinencia de la enseñanza cuando toman el contexto y sus problemáticas como punto de partida y recurso pedagógico; la diversificación de las oportunidades de aprendizaje de los jóvenes; la atención de necesidades más amplias de los jóvenes (salud, recreación, etc.); la superación de las visiones estigmatizadas que muchas localidades, en particular marginales, tienen de sus jóvenes; y la participación de los jóvenes, fomentando la formación ciudadana. El programa nacional de inclusión escolar se ubica en esta perspectiva. Un aspecto facilitador es que las ONG que suelen participar de este tipo de proyectos poseen un alto nivel de conocimiento y análisis de las diferentes zonas, de las culturas y características propias de las poblaciones, de los entramados sociales. De ese modo, logran ubicarse en el lugar de “puentes” entre los jóvenes y la escuela. Como ha señalado otro trabajo sobre

el tema, la principal característica de estos facilitadores es su cercanía cultural y/o generacional con los niños y jóvenes con quienes trabajan. “Los riesgos de este tipo de ‘cercanía’ estarían en contribuir involuntariamente a la reproducción del círculo de la pobreza, ya que los facilitadores no escapan a los límites que imponen ciertas condiciones materiales y simbólicas presentes en el medio social” (Neirotti y Poggi, 2004, p. 196).

Por último, parece necesario insistir en que las muchas iniciativas de las políticas y de las escuelas orientadas a la inclusión con calidad de los jóvenes más vulnerables precisan avanzar hacia una formulación integral e intersectorial, que tome en cuenta tanto los obstáculos estructurales del sistema educativo como los desafíos que impone una sociedad con tendencias desigualadoras, y que conozca mejor y conceptualice más ampliamente las estrategias y representaciones de los distintos actores del sistema. En el apartado que analiza la construcción intraescolar de las desigualdades se pondrán de manifiesto algunas de estas tensiones.

El desafío de los jóvenes que no terminaron el nivel secundario

Las cifras presentadas sobre la cantidad y proporción de jóvenes de 20 a 29 años que no han completado el nivel secundario muestran que para superar la deuda educativa del país es preciso ampliar la cobertura de los servicios destinados a jóvenes y adultos. Se estima que dos de cada tres personas que concurren a los servicios educativos de adultos son menores de 25 años (IPE, 2003). Esta mayor propensión de la población joven a asistir a los centros educativos permitiría ofrecerles oportunidades educativas diversas, adecuadas y de calidad.

Muchas debilidades caracterizan la oferta educativa en este nivel dentro del país. Entre los puntos más críticos, puede señalarse la rigidez de la oferta curricular, que en muchos casos repite la destinada a los adolescentes; el lugar marginal que ocupan dentro de los servicios educativos provinciales, la débil conceptualización de los perfiles y problemáticas específicas de la población que asiste, especialmente de los jóvenes; las mínimas relaciones con el mundo del trabajo y con la formación profesional, a pesar de que la mayoría de los alumnos son trabajadores; el escaso desarrollo de modalidades semi-presenciales y a distancia; los mínimos avances en la creación de sistemas de acreditación de saberes laborales, mediante certificados que habiliten para determinados oficios y actividades; la falta de una formación docente específica.

Los interesantes avances conceptuales con respecto al pasaje de una concepción compensatoria de esta oferta educativa a una concepción de educación permanente (Acuerdo

Marco para la Educación de Jóvenes y Adultos, 2003), en concordancia con la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Hamburgo, 1997), plantean principios que precisan estrategias intensas y específicas para avanzar en ese sentido. Entre ellos, el derecho de todas las personas a una educación de calidad acorde con las transformaciones del mundo contemporáneo; la necesidad de aprendizaje durante toda la vida; la autonomía de las personas en la organización y gestión de sus proyectos de aprendizaje; la identidad, complementariedad y articulación de la educación general y de la formación técnico-profesional.

Algunas experiencias semi-presenciales interesantes llevan varios años en esta línea, y permiten ver alcances y límites. Por ejemplo, el programa Adultos 2000, de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, es un sistema de educación a distancia destinado a mayores de 21 años. A través de este programa, se puede completar los estudios de nivel medio y obtener el título de bachiller. Entrega gratuitamente guías de estudio y desarrolla diferentes instancias de apoyo a los estudiantes, tales como: consultorías (encuentros grupales con los docentes de cada materia orientados a responder las consultas de los alumnos); buzón de actividades: permite entregar por escrito las actividades de las guías de estudio y recibir por escrito las correcciones y orientaciones realizadas por el docente; encuentros con docentes, orientados a trabajar con temas específicos y asesorar sobre formas de estudio; Centro de Recursos Multimediales, para consultar libros, películas y diccionarios sobre distintos temas; y equipos de asesoría personalizados. A pesar de la variedad de recursos previstos por el programa, los resultados cuantitativos son escasos: desde diciembre de 1998 hasta septiembre de 2005 hubo un total de 43.749 alumnos inscriptos, pero finalmente los matriculados fueron 20.960, y los egresados, 1.407 (Secretaría de Educación, 2005). Más allá de la evidente necesidad de evaluar en profundidad el caso de este programa específico, estos resultados ponen de manifiesto que el diseño e implementación de ofertas educativas destinadas a estas poblaciones requieren un conocimiento más profundo tanto de los sujetos a los que están destinadas, sus percepciones, sus estrategias de vida y trabajo, y el lugar del reingreso a la educación dentro de ellas, como de las condiciones institucionales y pedagógicas de acompañamiento.

Una innovación interesante introducida en los últimos años en la Argentina es la posibilidad de acceder a estudios secundarios (y primarios) y terminarlos, como una de las contraprestaciones posibles de programas que subsidian a personas desempleadas. La iniciativa se basa en el supuesto de que brindar mayores oportunidades laborales a estos beneficiarios se vincula a su posibilidad de alcanzar títulos de nivel primario y secundario. El Componente del Plan Más y Mejor Trabajo llamado "terminalidad educativa" tiene como objetivo que trabajadores

desocupados y beneficiarios de programas sociales certifiquen su formación. A través de un acuerdo entre los ministerios de Educación, Ciencia y Tecnología y Trabajo y Seguridad Social, se implementa por medio de los Centros de Formación de Jóvenes y Adultos, que dependen de los ministerios de Educación de las provincias. El Ministerio de Trabajo nacional provee o financia el material didáctico de apoyo para los alumnos y para los docentes.⁷ Los beneficiarios de planes sociales que cobran un subsidio pueden optar por estudiar en lugar de realizar una contraprestación laboral. Contempla actividades de formación presenciales (incluyendo el espacio de consulta de un tutor) y de autoaprendizaje. Hasta 2005, hubo 80.212 beneficiarios incorporados, de los cuales 63% se encuentran en las fases terminales de primaria o secundaria, y 42% en Formación Profesional; el 20% son varones y el 80%, mujeres. El total de incorporados en el nivel medio fue 19.708 (MTEySS, 2004).

Estas iniciativas representan un quiebre de la tendencia anteriormente generalizada a brindar sólo oportunidades de formación ocupacional, para favorecer la inserción laboral de los desempleados, y parece responder a los requerimientos mínimos del mercado de trabajo respecto de la escolaridad formal.⁸ Sin embargo, en su implementación se reportan varias tensiones, desde el ajuste de mecanismos de trabajo conjunto entre reparticiones de educación y de trabajo en los distintos niveles, hasta el estado precario de los centros de formación en algunas provincias, y los mecanismos de derivación o selección de los beneficiarios que acceden a este dispositivo. Con respecto a esto último, no es casualidad que 80% sean mujeres, mientras que la proporción femenina en la educación de adultos es de 50%: las mujeres tienen mayor margen para poder optar por esta oportunidad educativa, mientras que de los beneficiarios hombres se espera mayor inserción en contraprestaciones laborales. Por otro lado, hay varias otras tensiones implícitas en el dispositivo acerca de la propia terminalidad y su relación con las subjetividades de los beneficiarios: ¿cómo motivar el aprovechamiento de la experiencia para terminar el nivel educativo?; ¿puede el esfuerzo sostenido que implica la terminación de la escolaridad desarrollarse en el marco de tantas precariedades personales y contextuales?; ¿cómo valoran ellos esta alternativa? Obviamente, el programa de subsidios a desempleados (actualmente en proceso de transformación) debería constituir una política social de emergencia y, en ese marco, la preocupación mayor debiera concentrarse en la oferta integral del nivel, con el que pudieran articularse convenientemente dispositivos de este tipo.

⁷ Hasta diciembre de 2004, se habían adquirido 1.800.000 libros para Educación General Básica.

⁸ Al respecto, un estudio de impacto de un programa similar en Chile (Letelier, 2005) muestra que la terminación del nivel medio influye positivamente en los ingresos laborales, aumentando éstos en un 9,7% (fundamentalmente en las mujeres, y en jóvenes en general). También el impacto en la tasa de ocupación en los jóvenes es positivo (+5,6 en los jóvenes de 18 a 30 años, entre los que aprobaron la educación media en el programa y el grupo de control).

En resumen, el crecimiento de la matriculación en los Centros de Formación de Jóvenes y Adultos muestra una demanda sostenida; algunas iniciativas gubernamentales nacionales y políticas provinciales muestran una preocupación por la temática, pero su lugar respecto de la agenda de prioridades en la educación secundaria debiera revigorizarse en varios sentidos: el desarrollo de dispositivos más amplios y flexibles, que combinen educación presencial, semi-presencial y a distancia; el fortalecimiento de la oferta curricular, particularmente en sus relaciones con el mundo del trabajo; la formación docente inicial y continua; el mayor conocimiento de los perfiles y las motivaciones de la población que accede a los servicios; la puesta en marcha de un sistema de información adecuado, que permita conocer los resultados de los servicios y programas existentes.

La cuestión no es menor como responsabilidad política del Estado y de los servicios públicos: se trata de una oferta mayoritariamente estatal: en 2004, la proporción de la matrícula en establecimientos públicos era 98,3% en EGB3 y 91,1% en Polimodal.

Expansión con fragmentación y otros mecanismos de selección

"[...] cuando vos salís del secundario y no sabés nada, y no podés entrar a la facultad, o sea yo me siento estafada por todos los años que hice" (Marisa, 21 años).

"[...] muchos compañeros se anotaron en la universidad y dejaron porque se daban supuestamente temas que se habían dado en la secundaria y no sabían ni siquiera la mitad, y es feo, porque muchos eran buenos alumnos y fueron con expectativas y lamentablemente tuvieron que dejar [...]" (Pedro, 23 años).

Pese a su pretendido universalismo, el sistema educativo argentino, como tantos otros, ha respondido a la expansión con la ampliación de las desigualdades escolares. Estudios de los años ochenta ya mostraban claramente circuitos educativos diferenciados, de diferente calidad (Braslavsky, 1985; Braslavsky y Filmus, 1987). La distribución de oportunidades educativas no era tan igual como se había supuesto.

Varios fenómenos profundizaron las desigualdades y la fragmentación durante los años noventa. Por un lado, la profunda crisis política e institucional con que se cerró la década reflejaba un incremento insospechado de los niveles de desigualdad social y aumento de la pobreza, e impactó duramente sobre la realidad cotidiana de las escuelas. Pero por otra parte, el proceso de transferencia de los servicios de nivel secundario, en paralelo con las transformaciones, en particular de estructura, planteadas en la Ley Federal de Educación,

fue configurando un sistema nacional y provincial profundamente fragmentado. Se reconoce que hoy que “hay tantos sistemas educativos como provincias”, y por lo tanto “hay diferentes formas de articulación entre los diferentes niveles”, “se generan condiciones educativas más pobres justamente en los lugares de mayor pobreza”.⁹

Una gran cantidad de trabajos ponen en evidencia las desigualdades de logros y la fragmentación, la cual se expresa tanto en una gran diversidad de estructuras entre las provincias y dentro de ellas, como en las diferentes calidades del servicio educativo. Se ha llegado a afirmar que la crisis política y la escasez de recursos han transformado al antiguo sistema educativo en una federación de subsistemas provinciales desarticulados a tal extremo que ni siquiera hay garantías para el reconocimiento de la escolaridad de una jurisdicción en otra (Tiramonti, 2003a, p. 101). Existe un consenso entre responsables políticos, especialistas, entidades gremiales y actores institucionales sobre la gravedad de la situación, y propuestas variadas para discutir el modo de enfrentar la fragmentación de la oferta (Tedesco, 2005; Balduzzi, 2001).

Esta fragmentación no sólo se manifiesta en la diversidad en la estructuración de los servicios y en las calidades de la oferta de la educación secundaria argentina. Los estudios que examinan las trayectorias escolares y posescolares ponen en evidencia la percepción de los jóvenes sobre esas desigualdades. Un estudio en el conurbano bonaerense señala que “los testimonios coinciden en señalar la percepción de que están recibiendo un servicio educativo devaluado. Todo se conjuga: la falta de recursos de la escuela; el estado de ‘abandono’ del edificio; los docentes ‘que llegan hasta aquí’; [...] A ello se suma la falta de clases en el marco de los períodos de duros conflictos gremiales”. Esta diferencia entre servicios educativos se hace especialmente evidente cuando intentan continuar estudios superiores. En esas instancias, ellos descubren que “otros jóvenes” saben más, porque han accedido a “otras” escuelas (Jacinto y Bessega, 2002).

Las diferencias de recursos entre los circuitos educativos y en los resultados escolares de los jóvenes, asociados con el nivel socioeconómico y el clima educativo de las familias (SITEAL, 2004) configuran un sistema educativo diferenciado que profundiza las tendencias reproductoras.

⁹ Comentarios del ministro Filmus, en ocasión de visitar la provincia de Mendoza en el inicio del ciclo lectivo en 2005. <http://prensa.mendoza.gov.ar/modules.php?name=News&file=article&sid=2247>

Las evidencias empíricas contundentes dejan pocas dudas al respecto. Partiendo de este consenso, tal vez convenga en cambio llamar la atención sobre otros aspectos de la dinámica construcción de desigualdades educativas, que es preciso indagar con mayor profundidad. Una parte importante de los resultados educativos no llega a ser explicada por la pobreza o el capital cultural de las familias (Cervini, 2002). Es preciso repensar la desigualdad como una combinación compleja de factores físicos, económicos, políticos y sociales (Duru-Bellat, 2003; Dussel, 2005). Como lo muestran algunos ejemplos de expansión de sistemas educativos en países centrales, cuando la selección se ve limitada “desde afuera” de la escuela, tienden a instalarse con mayor fuerza los mecanismos internos de selección (Bourdieu, 1993; Dubet y Martuccelli, 2000).

En este marco, proponemos volver a reflexionar sobre la construcción intra-sistema de las desigualdades educativas y sobre la responsabilidad de las políticas en la creación de las condiciones institucionales y pedagógicas para el mejoramiento de las oportunidades educativas. Para contribuir a ese debate, sólo tomaremos algunos ejemplos sobre estrategias de las políticas y de las propias instituciones educativas, y de sus relaciones. Claramente, se trata de un terreno sobre el que es preciso investigar y conocer con más profundidad.

Un primer ejemplo que tomaremos relaciona la política de implementación de la EGB3 con las condiciones de ésta.

Todos los estudios sobre la implementación de la EGB3 muestran que hay grandes dificultades, originadas en múltiples factores.

Como se sabe, la escasez de recursos para las inversiones en infraestructura necesarias, además de las diferentes concepciones sobre su carácter, llevaron a diversos modelos de implementación. El mapa actual del ciclo muestra diferencias entre jurisdicciones y dentro de cada una de ellas, en lo que respecta a ritmos (gradualidad vs. simultaneidad), alcances del cambio (masivo o a escala) y a los distintos modelos de localización (FLACSO/MECyT, 2000; Hirschberg, 2000), que fueron desde la EGB completa en un solo establecimiento, a la EGB3 junto con el Polimodal, combinadas con modelos mixtos de EGB3 articulada ubicada tanto en escuelas primarias como secundarias, como modelo de ciclo independiente, o todos los niveles en un solo establecimiento (sobre todo antiguas escuelas normales y establecimientos privados).

Esta gran diversidad de formas de aplicación, ritmos y tipos institucionales se basó tanto en las definiciones políticas como en las tradiciones institucionales de cada provincia y,

esencialmente, en la disponibilidad de recursos materiales y técnicos. Para dar una idea de la magnitud de la cuestión, un estudio de DINIECE (2005b) muestra que hoy conviven 55 modelos de establecimientos que combinan de diversos modos la oferta educativa de nivel primario, secundario, Educación General Básica y Polimodal. En 10 provincias predomina el modelo de 7 años; en otras 9, el modelo de 9 años; en tres, el de 6 años, y en dos provincias coexiste el modelo de 7 y 9 años en proporciones similares.

¿Cuál es el saldo de esta diversidad? Los estudios son contundentes y ponen en evidencia la escasa creación de condiciones para que la implementación no derivara en este mapa resquebrajado.

“En algunos casos puede señalarse la baja profesionalización de los equipos provinciales (cuya escasa experiencia en la gestión genera dificultades en la implementación asociadas a las limitaciones de las estructuras de gobierno para la regulación del proceso) y los distintos tipos institucionales que generan diferentes consecuencias en relación con la retención de los alumnos, la organización institucional y la articulación al interior del ciclo o con el resto de la EGB o con el Polimodal. Estas consecuencias están mediadas por las particulares condiciones materiales, humanas y organizacionales de cada institución” (Serra y Grustchesky, 2003, p. 40).

Abundando sobre los impactos de los modelos institucionales adoptados, un estudio sobre el 3^{er} ciclo en la provincia de Buenos Aires, que compara la implementación en escuelas públicas y privadas, concluye que algunos tipos de articulación implicaron una continuidad con el esquema anterior de primaria y secundaria, mientras que otros dieron lugar a cierta “secundarización” del 3^{er} ciclo. Los modelos de EGB3 “constituyen ofertas diferenciadas, orientadas a distintos sectores sociales y contextos urbanos, que ofrecen oportunidades y condiciones educativas de desigual calidad. Un gran alerta se produce cuando señala que algunos de los aspectos más interesantes de las propuestas para el 3^{er} ciclo¹⁰ –aquellos que la política provincial asocia con la mejora de la calidad– sólo han comenzado a desarrollarse más sistemáticamente en el 3^{er} ciclo “en busca de una identidad propia”, un tipo que atiende a alumnos de sectores medios y medios altos. Por el contrario, todos los aspectos relacionados con la elaboración del PEI y la reflexión sobre las prácticas docentes están prácticamente bloqueados en el modelo “virtual” (articulado), orientado hacia los sectores pobres, empobrecidos y de clase media baja” (Freytes, en prensa, p. 61).

¹⁰ Por ejemplo, la articulación del 3^{er} ciclo con los demás ciclos de la EGB y con el Polimodal; la formulación de un proyecto curricular y pedagógico que permita adaptar la propuesta educativa a las características particulares de los alumnos; la discusión entre los docentes acerca de los contenidos curriculares y las estrategias pedagógicas, etcétera.

Otro tema señalado por los estudios son las serias dificultades evidenciadas en la articulación de los dos niveles, sobre todo en el encuentro entre dos culturas institucionales diferentes, y entre maestros y profesores. “Mientras que en el pasado estas tensiones daban lugar a la desarticulación entre instituciones de distintos niveles, ahora subsisten al interior de un mismo ciclo. En muchas escuelas, la articulación no implicó una compatibilización y coordinación entre EGB y Polimodal, que sirviera para suavizar el pasaje entre niveles” (Serra y Grustchesky, 2003). Por el contrario, los conflictos entre directivos, y entre maestros y profesores, generaron problemas de comunicación y vacíos de autoridad, complicando el funcionamiento cotidiano de estos establecimientos. Por su parte, en las EGB ubicadas en establecimientos antiguamente primarios se advierte una falta total de vinculación con el Polimodal (Freytes, en prensa). A grandes rasgos, se expresan en los conflictos entre maestros y profesores respecto de diferentes dimensiones del quehacer escolar, como el vínculo entre docentes y alumnos, la convivencia, los enfoques didácticos, los criterios de evaluación.

Esta distancia entre el modelo y las intenciones, y la realidad de las aulas, también se observa en el plano curricular, donde los cambios tampoco resultaron evidentes (Fernández, Finocchio y Fumagalli, 2001; Crévola, 2006). Sugieren las primeras autoras que esto puede explicarse por dificultades de orden presupuestario, de gobierno y planeamiento, de normativa y de disponibilidad y perfil de recursos humanos.

Partiendo de la evidencia del aumento de la cobertura que estuvo asociado con la implementación de la reforma, otro trabajo reciente se pregunta: dado el alto nivel de desgaste que generó en todos los actores del sistema y en las administraciones provinciales, ¿había otra forma menos desgastante de ampliar la cobertura?, ¿cuál era la mejor manera de combinar cambio con inclusión sin dejar de lado ni a los actores ni la calidad? (Rivas, 2003).

Ante todas las debilidades y dificultades señaladas: sistemas jurisdiccionales con recientes atribuciones en relación con la educación media, recursos y capacidades diferenciadas, normativa que dificulta la aplicación del nuevo modelo, serias limitaciones para adecuar la infraestructura, estructuras intermedias más cercanas al control burocrático que a la capacidad de asesorar pedagógicamente, plantas funcionales rígidas, instituciones con capacidades diferenciadas, al menos dos interrogantes se imponen: ¿no hubiera sido posible prever la fragmentación resultante?, ¿no implica necesariamente esta fragmentación un mecanismo discriminador en el interior del sistema?

Es difícil e injusto generalizar estas enormes dificultades en la implementación del nuevo modelo. Algunas jurisdicciones y muchas escuelas públicas pudieron crear las condiciones adecuadas (Puiggrós, 2005a). No obstante, en términos generales, pareciera que no es preciso abundar mucho más para mostrar que la construcción social de la igualdad en la escuela secundaria puede estar plagada de buenas intenciones pero los procesos sociales, de gobierno del sistema y de las escuelas, institucionales y pedagógicos implicados no pueden ser obviados ni minimizados. Ninguna medida es inocua en política educativa.

Los debates actualmente en curso, la preocupación recurrente de las distintas jurisdicciones y del Estado nacional por este estado de situación muestran un aprendizaje a partir de este mapa resquebrajado. Las propuestas sobre la “nueva secundaria”, las leyes de financiamiento educativo y de educación técnica, el avance de algunas jurisdicciones en la implementación de la jornada extendida, la incorporación de un director del ciclo así lo están mostrando, y permiten abrigar nuevas expectativas.

Una segunda línea en la que ejemplificaremos la construcción de las desigualdades educativas dentro del sistema tiene que ver con las prácticas institucionales que desarrollan mecanismos de discriminación y selección a pesar de políticas educativas tendientes a la igualación de oportunidades. En efecto, las instituciones muchas veces “cambian el sentido” de las medidas políticas. Esto refleja que la posibilidad de que una medida sea “apropiada” por las escuelas está mediada por la resignificación que los actores institucionales hacen según sus estrategias y sus enfoques valorativos, éticos y técnicos. De allí que este proceso de resignificación debe tenerse en cuenta en la propia planificación de la política.

En su origen la educación secundaria tuvo un fundamento claramente selectivo: seleccionar legítimamente a los que habrían de ingresar a la universidad. Hasta hace algunos años, esta tradición de la escuela secundaria hacía que el joven que no se adecuara a las reglas y rituales propios de la secundaria, fuera excluido de ella. A medida que se fue imponiendo la concepción de que la escuela secundaria debía ser un derecho de todos los adolescentes, las políticas educativas tendieron a desprenderse de los mecanismos selectivos. Ya a mediados de los ochenta se desactivaron los exámenes de ingreso al nivel, cuyos resultados reflejaban claramente una selección social (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1987).

En los años noventa, cuando se establecieron como obligatorios los dos primeros años, el eje de la retención de los jóvenes empezó a ser un foco esencial en los discursos, los documentos oficiales y las estrategias de acompañamiento a la implementación de la

reforma. Pero este consenso de las políticas se produjo en el marco de la perplejidad de los actores institucionales ante la necesidad de retener en la escuela a los nuevos jóvenes. La incorporación y retención de los nuevos sectores fue problemática por el contexto de profundización de la pobreza y las desigualdades, pero también porque los recursos y saberes institucionales y pedagógicos previos no alcanzaban o no servían para atender a las nuevas circunstancias.

Cuando no se puede seleccionar, las formas típicas de selección de los alumnos –expulsión y exclusión de repetidores– están limitadas en su uso. Al no existir mecanismos explícitos de selección de la matrícula, como exámenes de ingreso o asignación de escuelas según lugar de residencia, se pusieron en práctica otros mecanismos institucionales de regulación de la matrícula que, sumados a la segregación urbana, configuran formas de selección de los jóvenes. ¿Cómo opera esta selección? Básicamente, a través de tres tipos de prácticas: articulaciones estratégicas; derivaciones; auto-asignación.

Con respecto al primero, un estudio en escuelas que atienden sectores de bajos recursos en la Ciudad de Buenos Aires (Jacinto y Freytes Frey, 2004) observó que en ocasiones las estrategias desplegadas por las escuelas para articularse con establecimientos de nivel primario, y facilitar el pasaje entre niveles, conllevan mecanismos de selección implícitos, dado que se elige a las escuelas primarias según el perfil socio-educativo de sus alumnos. De este modo, se estimula a que una parte importante de la matrícula ingresante provenga de hogares con niveles socio-educativos más altos que los que llegan espontáneamente a la escuela. Lo paradójico es que las estrategias de articulación han sido promovidas por las políticas para suavizar el pasaje de la primaria a la secundaria y, por lo tanto, a mejorar la retención.

También se producen estrategias internas de derivación, al turno tarde o al nocturno, si existe, para garantizar una cierta homogeneidad del alumnado. Aparecen aquí argumentos como “ésta no es una escuela para vos y vos no sos para esta escuela”. Algunas escuelas específicamente despliegan “estrategias de recopilación” para la captación de la matrícula (a veces, escasa), recibiendo alumnos que han tenido dificultades, han repetido el año o incluso han sido expulsados de otras escuelas (Jacinto y Freytes Frey, 2004; Tiramonti, 2003b; Gallart, 2006).

El problema es complejo porque las familias más pobres tienden a evitar los desplazamientos debido a la falta de recursos para pagarlos, pero también por otras razones. Por ejemplo, se advierten procesos de “auto-exclusión”: la “escuela del barrio” aparece como la única alter-

nativa posible para estos jóvenes, ya que la percepción es que en otras instituciones corren el riesgo de fracasar y que las posibilidades de terminar el nivel en una escuela del barrio son mayores. Tampoco manejan suficiente información para el proceso de elección de una escuela alternativa. Es más: muchas veces se observa que las propias escuelas refuerzan esa visión para no perder matrícula: “ésta es la escuela para vos”, estigmatizándola. A ello deben sumarse las estrategias de selección de las propias familias con mayores capitales socio-educativos, que “huyen” de las escuelas en peores condiciones (Barthon y Oberti, 2000).

Las escuelas situadas en barrios marginales cumplen una función loable: brindar una oportunidad de escolarización en el nivel medio a jóvenes en situaciones de pobreza. Pero no están exentas de las paradojas que en general acompañan la creación de servicios en áreas urbanas marginales: segregación territorial y estigmatización de la escuela como “el lugar para los pobres”. Esto impacta también sobre los recursos de las escuelas, ya que la capacidad de recaudación de las cooperadoras está fuertemente influida por la composición social de la matrícula, y no existen mecanismos compensadores desde las políticas jurisdiccionales. Este fenómeno es ampliamente conocido y discutido en relación con las políticas contra la pobreza (Van Zanten, 2000).

Este conjunto de estrategias obviamente contribuye a la gestación y consolidación de circuitos educativos “de segunda categoría”, alentando la segmentación educativa.

El problema es complejo para las políticas educativas. A las desigualdades socioeconómicas y la segregación urbana se suman estos procesos de gestión de la matrícula por parte de las escuelas, y de autoasignación de algunas familias y retirada de otras. Esto plantea una seria disyuntiva para la expansión de los servicios educativos y para la asignación de recursos en general, porque la creación de nuevas instituciones en barrios marginales puede producir mayores oportunidades de acceso y retención, pero no siempre aprendizajes de calidad, y menos aun la vivencia de un espacio de encuentro entre diferentes, tan importante para la democratización de la sociedad. Debe reconocerse que el acceso libre nunca es neutro socialmente porque las familias con mayor capital social pueden aprovechar mejor los recursos disponibles, a tal punto que se ha propuesto “disminuir las posibilidades de actuar de las familias” (Duru-Bellat, 2003). Promover servicios educativos de buena calidad para todos parece ser la única y compleja vía posible.

Es obvio que para orientarse a la construcción efectiva de la calidad educativa en contextos difíciles, es imprescindible que se reconozcan y problematicen las dificultades reales que enfrentan

las escuelas que concentran alumnos provenientes de sectores excluidos. Y es evidente que se trata tanto de un problema de política educativa como de política social y de desarrollo.

De hecho, también es preciso aprender cómo algunas escuelas en estos contextos se las arreglan para producir aprendizajes significativos. En efecto, la relación entre escuelas que atienden alumnos de sectores bajos y mala calidad no es tan lineal como algunos suponen. Aun en el marco de un sistema muy burocratizado, los actores institucionales despliegan sus propias estrategias, incluso reforzados por el propio proceso de “desinstitucionalización” (Dubet, 2002), e innumerables estudios recientes muestran cómo muchas escuelas y docentes se las arreglan para construir mejores oportunidades de aprendizaje para sus alumnos (Dussel, 2005; Puiggrós, 1999; DGEyC, 2004; Balduzzi, 2001; Jacinto y Freytes Frey, 2004; Tiramonti, 2003b; Gallart, 2006).

La reconstrucción de este sistema fragmentado se impone como un tema central de la agenda del nivel. Entre los muchos argumentos, tal vez convenga recordar que las evaluaciones internacionales muestran que cuando el nivel de la educación de un país es mediocre, ni los circuitos de elite logran alcanzar los niveles de los países más desarrollados. Un proyecto de desarrollo en el país sólo es imaginable superando estas desigualdades.

Escuela secundaria y formación para el trabajo

“[...] A los golpes, trabajando, fui aprendiendo las distintas tareas [...] la secundaria, laboralmente, no sirve para nada [...]” (Luis, 23 años).

“La primaria y la secundaria son para aprender, nada más. Los oficios son para formarte” (Roberto, 23 años).

“Tenés un nivel un poco más elevado en lo que es cultural y aprendizaje; tenés más técnicas, te manejaste durante el secundario con el tema del estudio, y lo vas empleando en el trabajo; lo principal es eso” (Raúl, 29 años).

El papel de la escuela secundaria en la inserción en el trabajo

Después de haber sido un formidable motor de la movilidad social ascendente, actualmente el título de nivel medio disminuye su efecto positivo sobre el mejoramiento de oportunidades laborales, y otros mecanismos de acceso al trabajo tienden a reforzar la reproducción social. La expansión y el achicamiento y deterioro del mercado laboral coadyuvaron para que los títulos de nivel secundario sufrieran un continuo proceso de devaluación, y hoy en día

la mayor escolaridad de los jóvenes respecto de sus padres no implica en general mayores oportunidades laborales.

Sin embargo, la relación se ha vuelto más compleja y sigue habiendo una mejor inserción relativa cuando se posee el título del nivel medio. Una importante cantidad de trabajos ha examinado ese proceso por el cual la educación secundaria ha devenido necesaria pero no suficiente para acceder a un buen empleo (Gallart, 2000; Filmus y otros, 2001; Salvia y Tuñón, 2003; Kritz, 2005). Los trabajos muestran que el peso del título de nivel medio disminuyó su aporte a la protección contra el desempleo, asimilando a quienes terminaron el nivel a aquellos que tienen sólo el nivel primario; también hubo un aumento de los subocupados entre los egresados del nivel, y además, la crítica situación del mercado de trabajo condujo a que a mediados de los noventa, tres de cada cuatro jóvenes egresados del nivel medio se encontraran sobre-calificados para la tarea que debían desempeñar: es decir, su puesto de trabajo no exigía el nivel de competencias para las que, al menos teóricamente, habían sido formados (Filmus y Miranda, 2000). La débil protección de la educación media ante el desempleo sigue verificándose en mediciones más recientes, aunque, como se observa en el cuadro siguiente, quienes cuentan con el título del nivel están en mejor situación.

Cuadro 7. Tasas de desocupación por nivel educativo alcanzado según grupos de edad. Años 2001, 2004. Total principales aglomerados urbanos*

Edad	Sin secundaria		Con secundaria		Total	
	2001	2004	2001	2004	2001	2004
20-24 años	31,2	26,2	28,5	20,6	29,7	22,9
25-29 años	25,1	14,1	16,5	10,1	20,2	11,7
30-64 años	18,0	10,1	9,9	6,5	14,2	8,3
Total	21,8	14,3	15,2	10,2	18,5	12,2

* Los datos corresponden a los siguientes aglomerados: Ciudad de Buenos Aires, partidos del Conurbano, Gran Tucumán-Tafí Viejo, Gran Mendoza, Gran Córdoba, Gran La Plata, Gran Rosario y Mar del Plata-Batán.

FUENTE: Elaboración propia sobre la base de datos de la Encuesta Permanente de Hogares (INDEC). Onda Octubre, 2001; cuarto trimestre de 2004.

Ahora bien, la visión sobre el impacto del nivel medio en la inserción laboral de los jóvenes no puede verse como unívoca. Los mayores años de escolaridad todavía brindan

mayor protección laboral y menor precarización, en el marco, es cierto, de un continuo deterioro (Gallart, 2000; Jacinto, 2006; Kritz, 2005). Aun en la actualidad puede verificarse esta tendencia en cuanto al acceso a beneficios jubilatorios.

Cuadro 8. Porcentaje de asalariados con aportes jubilatorios según tramo de edad y nivel educativo. Total principales aglomerados urbanos,* 2001				
Edad	Hasta secundario incompleto	Secundario completo	Más de secundario	Total
20-24 años	19,7	41,7	44,1	34,5
25-29 años	29,4	58,6	68,7	51,7
30-64 años	41,6	66,2	82	59

* Los datos corresponden a los siguientes aglomerados: Ciudad de Buenos Aires, partidos del Conurbano, Gran Tucumán-Tafí Viejo, Gran Mendoza, Gran Córdoba, Gran La Plata, Gran Rosario y Mar del Plata-Batán.

FUENTE: Elaboración propia sobre la base de datos de la Encuesta Permanente de Hogares (INDEC). Octubre de 2001.

Lo mismo sucede con las remuneraciones. Un estudio sobre la década del noventa muestra que en las categorías extremas de ingresos (hasta dos salarios mínimos o más de cinco salarios mínimos de 1980) existen diferencias importantes a favor de la población con mayores niveles educativos. Para el total de la población, al analizar las diferencias porcentuales, el corte más importante aparece entre primaria completa y secundaria completa, evidenciándose una fuerte brecha entre los ingresos de ambos niveles educativos. En el nivel superior de ingresos, la diferencia entre los que han terminado estudios superiores y los que sólo han alcanzado a completar la secundaria es también muy importante (Gallart, 2000).

Tal como lo señalan varios trabajos (Filmus y otros, 2001; Salvia y Tuñón, 2003), la educación media, de la mano del proceso de masificación, resulta necesaria pero no suficiente para acceder a un trabajo de calidad, en el marco de un mercado de trabajo restringido y polarizado.

Se da entonces un proceso paradójico, donde tanto la vida cotidiana como el mercado de trabajo demandan el título de nivel medio, que disminuye, aunque no pierde, su valor en relación con el acceso a más y mejores empleos.

Ahora bien: es preciso destacar una gran heterogeneidad de oportunidades en el mercado de trabajo, vinculadas al nivel socioeconómico de los hogares. No sólo los jóvenes pobres terminan el nivel en mucho menor medida, sino que quienes lo terminan sufren nuevas discriminaciones: en efecto, comparando a los jóvenes pobres y a los no pobres, el valor del título es desigual en términos tanto de protección contra el desempleo como en lo que respecta a la calidad de los empleos (Salvia y Tuñón, 2003; Filmus y otros, 2001). Entre las razones de esta discriminación está el papel del capital social y de las redes familiares en el acceso a buenos empleos (Jacinto, 1996).

Un aspecto que se debe tener en cuenta para pensar los vínculos entre educación secundaria y mundo del trabajo es que las posibilidades de inserción laboral posterior varían según las modalidades de educación secundaria por las que se ha pasado. Un estudio de egresados del nivel medio (Filmus y Moragues, 2003) halló que la modalidad técnica parece favorecer la inserción laboral inmediata posterior; es el grupo que presenta mayor propensión a ser activos (83%), el que tiene menores tasas de desocupación en comparación con los egresados de las modalidades bachiller y comercial (27% de los técnicos contra 35% de bachilleres y comerciales). De manera complementaria, la mayoría de los técnicos (57%) continúan estudios superiores, estudiando y trabajando al mismo tiempo. Las menores tasas de desocupación de los egresados de la escuela técnica también se han constatado en estudios realizados en otros países latinoamericanos, como Chile (Peirano y Sevilla, 2003). Un estudio cualitativo reciente sobre trayectorias de inserción de jóvenes de sectores medios bajos y bajos muestra también la valoración que los propios jóvenes hacen de su paso por la educación técnica: “[...] Menos mal que me metieron ahí, de prepo me metieron [...], porque aprendí muchísimo [...]” (Carlos, 23 años). (Jacinto y Bessega, 2006).

Las investigaciones que han indagado las relaciones entre las subjetividades de los jóvenes y el mercado de trabajo (Filmus y otros, 2001; Jacinto y otros, 2005) muestran que los jóvenes tienen percepciones bastante ajustadas de lo que sucede en el mercado de trabajo. Filmus y otros (2001) enfatizan una paradoja. En general, los jóvenes perciben que egresan con una baja formación para las demandas del mercado de trabajo, pero a la vez sienten que la escuela es el lugar donde han aprendido lo poco que saben. Sin embargo, hay notables diferencias entre sectores sociales: los jóvenes advierten que muchos de los saberes demandados provienen del capital social acumulado por las familias, que obviamente es muy desigual.

Deterioro general de la inserción laboral; título necesario pero no suficiente; segmentación de oportunidades de inserción entre pobres y no pobres; distinto peso de las modalidades. A esta altura, es importante introducirnos en un interrogante en debate: ¿qué es formar para el trabajo en la escuela secundaria?

¿Qué se espera de la escuela secundaria en la formación para el trabajo?

La formación para el trabajo ha sido, junto con la formación para la ciudadanía y para los estudios superiores, una de las funciones históricas atribuidas a la educación secundaria. Muchos argumentos colocan nuevamente a la relación entre escuela secundaria y formación para el trabajo en un lugar de revisión y reflexión. Por un lado, desde su aporte a la igualdad de oportunidades, debe tenerse en cuenta que el nivel medio es, y probablemente será por muchos años, el último que tiene posibilidades de terminar la amplia mayoría de los jóvenes.

Como se ha mostrado, según datos del censo 2001, 52% de los jóvenes entre 20 y 29 años no ha terminado el nivel secundario. Pero también debe considerarse que el título del nivel secundario es el máximo que obtuvo otro 25% de los jóvenes de este tramo etario. La escuela secundaria debe entonces reconocer que los jóvenes enfrentan el mercado laboral y seguirán desarrollando sus trayectorias laborales sobre esa base, más allá de que posteriormente puedan acceder a otras instancias de formación continua. Además, como se ha recordado, “muchos jóvenes sólo podrán seguir estudios superiores si al mismo tiempo tienen una inserción laboral, que será en mejores condiciones si han adquirido de manera sistemática saberes del trabajo, que son muy diferentes a la jerga escolar” (Puiggrós, 2005a).

Por otro lado, y más aun en el actual contexto de reactivación económica y cambio en la configuración de la economía argentina, una dimensión clave en la relación entre educación y trabajo es la generación de un círculo virtuoso entre el desarrollo productivo del país, la promoción de un mercado de trabajo integrador y la educación en todos sus niveles. Su impacto, tanto individual, sobre las trayectorias de los jóvenes, como colectivo, sobre el bienestar del conjunto de la población, será clave y parte de un mismo proceso.

Pero no se trata de plantear la adecuación de la escuela a las demandas del mercado de trabajo a la vieja usanza, que puede llevar a muchos equívocos y más inequidades. En principio, la idea misma de “adecuacionismo” debe ser contestada. Ya desde los

años sesenta, cuando con optimismo desarrollista se proponía planificar la evolución de la producción acompañándola con la planificación de recursos humanos acordes, se puso en evidencia que el sistema educativo siempre quedaba atrás de la evolución del mercado de trabajo, y además, esa evolución no resultaba tan previsible como se creía. En el marco de un contexto como el actual, esto es cada vez más cierto. Las ocupaciones cambian, desaparecen y aparecen otras nuevas, y existen muchos márgenes de incertidumbre acerca de la evolución futura de los mercados de trabajo.

Además, si la educación secundaria siguiera los destinos del mercado de trabajo, tal vez la tendencia sería dar menos educación y no más en los contextos de restricción del empleo, y ello es ética y políticamente insostenible (Tedesco, 1983). Como es obvio, la educación secundaria tiene funciones sociales mucho más amplias y no debe seguir el desarrollo de mercados de trabajo inequitativos y polarizados. Más bien al contrario, las políticas educativas deben atender el falso dilema que enfrenta la competitividad a la equidad en la formación para el trabajo, interviniendo activamente contra las tendencias polarizantes que llevan a plantear los saberes de punta para las elites y las competencias básicas para el conjunto de la población.

Como se ha resaltado (Birgin, 2004), el trabajo fue un componente identitario de la constitución de la ciudadanía argentina y también un componente de la formación que proveía la escuela. La promesa de movilidad social vinculaba fuertemente la educación y los mejores trabajos. Esa promesa hizo de la educación la plataforma deseada por amplios sectores sociales. Cuando el lugar del trabajo en la constitución de identidades juveniles está en juego y se pone en cuestión, ¿cómo se debe repensar esta relación?

Sin duda, hoy las identidades de los jóvenes se construyen también desde otras fuentes. Se habla del desplazamiento de la "ética del trabajo" por la "estética del consumo" (Pérez Islas y Urteaga, 2001). También se han señalado, en el caso de algunos jóvenes que provienen de las áreas más marginales, las lábiles fronteras entre el trabajo y el delito (Kessler, 2002). Si bien hay muchas evidencias de que la relación con el trabajo parece ser más pragmática, esta valoración no es independiente de su calidad y su contenido, ni de la etapa por la que pasan los jóvenes, ni del sector social del que provienen. Las subjetividades en torno al trabajo, y la polarización de éste como vocación, versus el trabajo como dignidad (Bauman, 1999), no deben hacer perder de vista que ocupa un lugar central en la vida de la mayoría de los jóvenes, cada vez más a medida que crecen y asumen respon-

sabilidades familiares, más tempranamente en el caso de los que provienen de hogares de menores ingresos (Jacinto, 2004).

Tal como lo muestran investigaciones actuales sobre estrategias de vida de sectores de menores recursos (Suárez, 2002), los ingresos del trabajo siguen siendo centrales en sus estrategias de vida, aunque sean beneficiarios de planes sociales, y un trabajo digno se sigue considerando como la mayor fuente de bienestar personal y de inclusión social. En este sentido, la contribución de la escuela secundaria puede ser muy relevante para la reflexión crítica sobre la realidad del mercado de trabajo, poniendo en evidencia mecanismos perversos de selección que les resultan ocultos a los jóvenes, rediscutiendo el concepto de trabajo, proponiendo la discusión para la transformación. Pero también, promoviendo una nueva cultura del trabajo en la que el esfuerzo y la creatividad puedan conjugarse en un proyecto mejor de futuro personal y social. Tal como ha sido planteado: “¿Podemos dejar de ser los educadores o la institución educativa una variable pasiva respecto del desarrollo del mercado de trabajo? ¿Podemos incidir a través del tipo de educación en el futuro del mercado de trabajo?” (Filmus, 2004).

Es preciso también revisar la forma tradicional de entender esta función de formación para el trabajo de la escuela, que ha sido vincularla a las modalidades técnica y comercial. En efecto, aunque el nivel medio fue concebido como propedéutico, esas ramas conducían a una formación que suponía la inserción laboral inmediata, sea en el sector terciario (comercio, administración pública) o en el industrial, en tanto el bachillerato conducía a la continuación de estudios superiores. Durante diferentes períodos históricos, las características propias del modelo prevaleciente de desarrollo socioeconómico tuvieron consecuencias en la expansión y el papel de cada una de las modalidades (Filmus y otros, 2001). Cuando ya en los años 70-80 se hizo evidente que la capacidad de la economía para incorporar a los egresados de las distintas modalidades era decreciente, las discusiones sobre el papel de la formación para el trabajo en la educación secundaria se fueron desplazando a la cuestión de las competencias generales que debían aportar todas las modalidades, consideradas como requisitos básicos para todos los trabajos. Por un lado, las demandas de mayor calificación de los sectores modernos de la economía, vinculados a mayores transformaciones tecnológicas, especialmente en los terrenos de la informática y las comunicaciones, empezaron a requerir un conjunto amplio de competencias transversales. Por otro, un amplio sector informal conservó formas de organización tradicionales, e incluso algunos sectores formales aparecían demandando competencias polarizadas según las ocupaciones.

Tanto ese mercado de trabajo incierto como la vida cotidiana, también marcada por las innovaciones tecnológicas, requerían enfatizar una educación general de calidad y un conjunto de saberes amplios, imprescindibles como derecho para todos, y para contribuir al desarrollo del conjunto de la sociedad. Con este punto de partida, se llega a las modalidades de la educación polimodal, orientadas de un modo general e inespecífico hacia grandes campos ocupacionales, con cierta afinidad con las antiguas ramas. Con el fin de completar la formación para el trabajo de los alumnos del Polimodal, se propusieron trayectos técnico-profesionales de formación específica cuya suma con el Polimodal pretendía responder a la educación técnica.

Como se sabe, la dificultosa implementación se produjo en el marco de un profundo deterioro del mercado de trabajo argentino. Por un lado, el aumento del desempleo, y por otro, la flexibilización laboral, con el consiguiente deterioro de la calidad del empleo y de los salarios, y el crecimiento del empleo informal de baja calidad, fueron consolidando un mercado de trabajo fragmentado. Ello, sumado al valor desigual de los títulos en el mercado de trabajo, llevó a configurar representaciones distintas de las “demandas del mercado de trabajo” (Tenti Fanfani, 2003). En un extremo, las competencias requeridas por las nuevas formas de organización del trabajo; en el otro, el viejo modelo fordista de formación en oficios, representado en los noventa por programas *ad hoc* de formación específica (tipo “proyecto joven”), sin fortalecimiento de la institucionalidad de la formación profesional y con serios límites a las posibilidades de contribuir a la inserción laboral (Jacinto, 2006).

Numerosos trabajos críticos examinan la gran distancia entre los objetivos de equidad y calidad del modelo de educación polimodal propuesto, y las realidades de las escuelas y del trabajo. Uno de los pocos trabajos que han examinado específicamente el destino de la educación técnica después de la reforma (Gallart, 2003) llega, entre otras, a las siguientes conclusiones: “Dentro del contexto de los gobiernos nacionales y provinciales se han producido una serie de marchas y contramarchas sin direccionalidad evidente, por lo que se puede visualizar al presente una variedad de contenidos curriculares dentro de un marco común muy lábil, y perfiles de egresados y especialidades diferentes según las jurisdicciones. La pregunta por los cambios reales en las escuelas está aún pendiente de respuesta. Se registra en los estudios que los cambios curriculares y de estructura del sistema no han sido acompañados, en numerosas ocasiones, por una renovación institucional que facilite a las escuelas el máximo aprovechamiento de sus posibilidades de acción autónoma. No se visualiza con claridad el nuevo perfil de los técnicos y su adaptación al mercado de trabajo. La

articulación entre el Polimodal y los trayectos técnicos profesionales difiere de lo proyectado al inicio de la reforma. Los trayectos han sido implementados fundamentalmente en las ex escuelas técnicas (Polimodal de Producción de Bienes y Servicios), y en general se han reducido las opciones de especialidades y se han integrado los espacios curriculares en el horario del Polimodal; además, se han asignado horas de clase a trayectos pre-profesionales en los últimos años de la Educación General Básica, años generalmente localizados en los mismos edificios de las escuelas técnicas. La convergencia de estas dos decisiones permitió reubicar a los maestros de enseñanza práctica (los docentes con más presencia gremial), así como mantener o ampliar las horas-cátedra de la enseñanza técnica. Como consecuencia, la situación actual se acerca más a los horarios y organización de la antigua escuela técnica que al modelo propuesto inicialmente por la reforma. Este híbrido fue la resultante de una negociación explícita o implícita entre escuelas, docentes y responsables de las jurisdicciones provinciales, y produjo en las escuelas técnicas un efecto no buscado ni esperado, pues suele adelantar la elección de la especialidad en vez de postergarse. La articulación con el sector productivo parece muy lejana en un contexto de recesión prolongada, crisis económica y crecimiento “autónomo” de la matrícula educativa. Por otro lado, en el resto de la educación media, la idea original de que todas las modalidades del Polimodal se articularan con trayectos profesionales no parece haber prendido en la realidad escolar. Lo que se puede constatar actualmente es una matrícula importante en el Polimodal de Producción de Bienes y Servicios, en escuelas con grandes diferencias entre sí respecto del equipamiento y de las posibilidades de actualización tecnológica, con una excesiva carga horaria, necesaria para cubrir las exigencias de las tecnicaturas ‘duras’” (Gallart, 2003, pp. 266-271).

Los diagnósticos realizados desde el propio Ministerio de Educación coinciden. En una exposición, la responsable del INET sostuvo: “Es posible identificar diferentes niveles de complejidad institucional y curricular, diversidad de cargas horarias de formación, distintos modos de abordar las prácticas profesionalizantes, así como diferentes estilos y formas de articulación con el mundo del trabajo; todo ello hoy en la Argentina puesto en juego para formar un mismo perfil profesional. A nadie se le escapa que un perfil técnico no se forma a partir de la suma de las partes, sino que es necesario asegurar una muy buena articulación entre la formación de fundamento, la formación orientada y la formación técnica específica. No existe una educación técnica sino de una diversidad que está mostrando circuitos diferenciados de calidad en la formación de técnicos. Tal situación tiene incidencia, además, en las titulaciones. Los títulos constituyen un referencial orientador en los procesos de in-

serción laboral y las nuevas titulaciones encuentran dificultades tanto en los potenciales sectores empleadores como en la matriculación en los colegios profesionales” (Almandoz, 2003, p. 52).

Como se ve, la educación técnica no escapa a la fragmentación del resto de la escuela secundaria. La nueva ley de educación técnica sancionada en 2005 intenta responder a algunos de esos desafíos. Entre sus aspectos más relevantes, pueden señalarse la creación del Fondo Nacional para la ETP, que beneficiará a instituciones de los niveles medio y superior no universitario, además de establecimientos de formación profesional (con una inversión de 270 millones de pesos durante 2006), distribuidos en los siguientes rubros: equipamiento de talleres; acondicionamiento edilicio; seguridad e higiene; financiamiento de becas y proyectos; formación inicial y continua para docentes; vinculación con el sector socio-productivo; bibliotecas técnicas y conectividad. Diferentes sectores han enfatizado que su reglamentación debería resolver algunos aspectos poco claros, como la obligatoriedad de talleres y laboratorios; cuándo comienzan los 6 años propuestos como unidad pedagógica, si en 7° u 8°, etcétera.

En definitiva, se trata de una interesante iniciativa que tuvo altos niveles de consenso. Es que las preocupaciones sobre los perfiles derivados de los cambios de la última década aparecen duramente en avisos clasificados que, anunciando pedidos de técnicos, dicen: “abstenerse egresados Polimodal”.

Reformulando la relación entre saberes generales y específicos

El lugar de la formación para el trabajo en la escuela secundaria no puede restringirse a la reinstalación de la educación técnica. Como se ha venido fundamentando, las relaciones entre educación secundaria y trabajo deben considerarse de un modo mucho más amplio, que se ha considerado incluso como “un eje integrador, que da sentido” (Puiggrós, 2005b).

Dado que muchas veces la escuela secundaria es la última institución pública que intenta la inclusión de todos, una formación sólida en los conocimientos y competencias básicas para la vida ciudadana y laboral incluye la reflexión acerca de qué es trabajar, qué es un trabajo decente y cómo cambiar o poner en cuestión ciertas reglas de juego de los trabajos disponibles. Se trata de concebir la función “formación para el trabajo” como una dimensión de la vida social y de la inclusión social, que integra saberes humanísticos, sociales, tecnológicos, comunicacionales y de las ciencias básicas.

Mucho se discutió en los años noventa acerca de que la educación secundaria debía proveer más bien competencias generales y transversales, en lugar de saberes y competencias específicas. En la actualidad, ese punto de vista está en cuestión, y se reconoce que se trata de una falsa disyuntiva, que no reconoce la integralidad de los distintos tipos de saberes prácticos y teóricos. En realidad, como ha mostrado Acevedo (citado por Tenti, 2003), la oposición entre formación general vs. formación especializada forma parte de un falso debate, ya que: ¿en qué medida es posible formar en competencias generales sin pasar por competencias específicas y viceversa?

Desde esta perspectiva integradora, se enfatizan hoy diferentes aspectos de la cuestión. Por un lado, se ha manifestado la preocupación de que esa mirada que enfatizaba las competencias generales llevó a dejar totalmente de lado el tema de la formación específica para los trabajos y las ocupaciones concretas, y a desincentivar en buena medida a las escuelas técnicas. Hoy se está evaluando que de nada sirven las competencias generales si no hay desarrollo de habilidades y destrezas muy concretas para los trabajos técnicos concretos.

Por otro lado, desde una mirada crítica al concepto de competencias utilizado como eje organizador de la currícula en los noventa, Puiggrós (2005a) propone que atender los “saberes del trabajo” permite mejorar no sólo la capacitación técnica sino también la serie de conocimientos, habilidades, experticias, etc., que se requieren en el sistema productivo.

Formar para el trabajo no es hacerlo para un trabajo específico, sino en un sentido mucho más polivalente. No se trata de formar para un determinado empleo ni de examinar si la educación se ajusta a un empleo en particular. Debemos plantear esto en términos mucho más amplios y complejos: ¿Cómo aportar desde la educación a la inserción social y también laboral de jóvenes que tienen 50 años de vida productiva por delante? ¿Cómo contribuir desde la educación al desarrollo productivo? ¿Cómo establecer un vínculo virtuoso entre trabajo, saberes tecnológicos y escuela?

Se reconoce hoy que el enfoque del generalismo a ultranza ha llevado a falsas disyuntivas y ha mostrado claramente sus límites. La estrategia de orientaciones amplias hacia una familia de ocupaciones puede ser revalorizada como fuente de aprendizaje de saberes y competencias generales contextualizadas. Para ello, es clave plantear una articulación de teoría y práctica que sea superadora de la que tuvo históricamente la escuela secundaria argentina.

En el marco de estas discusiones, es necesario reconocer el valor de la formación para el trabajo como estrategia pedagógica. En efecto, la formación específica va más allá de la preparación para una entrada inmediata en el mundo del trabajo: permite integrar la formación científica y tecnológica con el aprender haciendo y una metodología inductiva. Además, muchas familias, en especial aquellas provenientes de sectores bajos y medios bajos, tratan de que sus hijos obtengan doble calificación: una general, que los prepare para la universidad, y una más ligada a la formación para ocupaciones definidas que faciliten la inserción laboral, en caso de que no puedan continuar sus estudios. Por ello, distintos autores advierten sobre el riesgo de que un excesivo “generalismo” pueda no coincidir con las motivaciones e intereses de los jóvenes, y menosprecie el valor formativo de la educación orientada (Caillods y Hutchinson, 2001).

Al respecto, hace falta reconocer la contribución pedagógica de la escuela técnica para una formación para el trabajo en un sentido amplio. Gallart (2006) identifica varios aspectos muy valiosos:

- a) El taller y el laboratorio favorecen la articulación del aprendizaje y fomentan la capacidad para resolver problemas. Las necesidades de niveles de conocimiento en materias duras, matemáticas y física, que deben fundamentar el aprendizaje tecnológico, ponen límites a la devaluación de contenidos. El taller y el laboratorio como práctica secuencial en grupo, donde cualquier rotura de la cadena lógico-práctica se refleja en un fracaso en el resultado, ponen de manifiesto e integran los saberes necesarios para la resolución del problema.
- b) La reflexión sobre la práctica, que no tiene ningún otro sector de la educación media, la identificación de las competencias necesarias para desarrollar determinada tarea, y también las incumbencias de cada perfil profesional.
- c) La enseñanza integrada de las nuevas tecnologías. Por ejemplo, la integración de la electrónica y la informática en los procesos de aprendizaje impide la enseñanza descontextualizada de las nuevas tecnologías.
- d) La contribución a la motivación de los jóvenes, y por ende al mejoramiento de la convivencia y el respeto de las normas de conducta básicas para poder enseñar y aprender. El trabajo en el taller y el laboratorio tiene muchos menos problemas de disciplina que el aula. “Los chicos están metidos en lo que hacen”.

Estos puntos permiten reflexionar acerca de cómo podrían recuperarse ciertos aspectos de la formación técnica en experiencias en todas las modalidades. Un estudio reciente ha reconocido distintas estrategias desplegadas por las escuelas secundarias con el objeto de producir un acercamiento al mundo del trabajo de los jóvenes (Jacinto y Terigi, en prensa). La relación con el mundo del trabajo ha sido planteada mediante estrategias de acercamiento que no necesariamente implican el desarrollo de una formación técnica. En este marco, las prácticas detectadas en los estudios muestran especialmente tres caminos: a) el desarrollo de proyectos vinculados a la producción de bienes y/o servicios; b) la organización de pasantías o prácticas profesionalizantes, y c) la organización de emprendimientos productivos.

El análisis de estas experiencias muestra que el punto clave de su aprovechamiento pedagógico es que se promuevan la integración curricular y la comprensión amplia del mundo del trabajo a partir de ellas. Cualquier propuesta de este tipo tiene el potencial de convertirse en una fuente de saberes contextualizados y motivantes para los jóvenes con gran impronta, o puede desnaturalizarse en un aprendizaje mecánico, específico, sin mayor impacto que una destreza manual. Por ello, es clave la movilización de saberes institucionales, pedagógicos e incluso de concepciones del mundo del trabajo que están detrás de la propuesta.

El desarrollo de un proyecto productivo, incluso sin excesiva complejidad, constituye una estrategia de conocimiento del mundo social y tecnológico que muchas veces permite integrar contenidos y atraer a los jóvenes a partir de una estrategia pedagógica que va de la práctica a la teoría. Por ejemplo, proyectos como la instalación de una radio institucional o barrial, hasta ofrecer el mantenimiento a otras escuelas u organizar equipos de jóvenes como promotores de salud comunitaria. Con esto se intenta restituir la significatividad de los aprendizajes, al contextualizarlos y facilitar su utilización en el ámbito extraescolar. En general, se observa que el interés y la sustentabilidad de esta clase de propuesta dependen mucho de que esté integrada al proyecto del establecimiento y cuente con condiciones institucionales que la favorezcan. Estos proyectos conciernen a muchos desafíos cuya resolución institucional puede ser apoyada por las políticas: la articulación curricular, la organización de espacios y tiempos escolares y extraescolares, y los perfiles de los docentes a cargo (Jacinto y Freytes, 2004).

Mucho se ha desnaturalizado en nuestro país la implementación de regímenes de pasantías. Abusos de todo tipo, sustitución de trabajadores, escaso contenido formativo, falta

de supervisiones por parte de las entidades educativas implicadas, pasantes “eternos” que encubren verdaderos trabajadores, han llevado a un cuestionamiento de esa figura legal. Sin embargo, entendemos que no es necesario “tirar el bebé con el agua”. Los antecedentes internacionales, sobre todo en países sajones con sistemas de educación dual prestigiosos, pero también provenientes de algunas experiencias en nuestro país, muestran la potencialidad educativa de este dispositivo y su valor para el fortalecimiento de las relaciones entre educación y trabajo, tanto para el mundo educativo como para el productivo.

Hay varios programas gubernamentales y las propias escuelas promueven la organización de pasantías o prácticas profesionalizantes como experiencias formativas, sea en empresas, en organizaciones de la sociedad civil o en instituciones públicas. Los estudios informan que estas prácticas suelen motivar a los jóvenes, aunque dependen de una cuidadosa planificación y seguimiento por parte de las escuelas; en caso contrario, pierden sus objetivos educativos y su sentido. En la mayoría de los casos, aunque se valora su potencialidad, se trata de experiencias acotadas y difíciles de organizar masivamente, dada la escasez de plazas en las organizaciones productivas¹¹ y la falta de una “cultura de la pasantía” que asegure claridad de objetivos y estrategias en los actores del mundo de la educación y del trabajo participantes (Jacinto y Terigi, en prensa).

En algunos casos, se ha registrado también la organización de emprendimientos en los que los alumnos participan de una experiencia productiva concreta en todas sus etapas: diseño, gestión, planificación, administración eficiente de los recursos, comercialización, producción con calidad y evaluación del proceso. Dentro de esta línea, se ha ubicado la constitución de empresas simuladas, con el fin de permitir a los alumnos integrar y utilizar en la práctica un cúmulo de conocimientos adquiridos en diferentes materias y, simultáneamente, aprender procedimientos específicos (“saber hacer”) vigentes en el ámbito laboral que de otra manera no serían abordados por la escuela (Jacinto y Freytes Frey, 2004). Al respecto, es interesante la iniciativa de la provincia de Buenos Aires de desarrollar un marco normativo para que los proyectos productivos escolares se consideren “protegidos”, dándoles prioridad en las compras del Estado. Como en las estrategias ya señaladas, la calidad y la adecuada organización de este tipo de experiencias dependen

¹¹ Se ha llegado a plantear como alternativa la organización de pasantías o prácticas laborales con docentes como forma de capacitación de éstos, especialmente de los docentes de escuelas técnicas (Jacinto, 2002).

mucho del encuadre y del apoyo de las políticas de educación y formación, de las condiciones institucionales y de la apropiada resolución de las tensiones inevitables entre lógica productiva y lógica educativa (Ibarrola y Gallart, 1994).

El desafío es encontrar maneras de transmitir saberes y competencias relevantes para el mundo del trabajo, abriendo la escuela al mundo exterior, superando la idea de que sólo la formación técnica forma para el trabajo. En el terreno de las estrategias institucionales, es interesante el establecimiento de diferentes tipos de alianzas a nivel local entre actores del mundo empresarial, instituciones educativas y de formación profesional, ONG y organismos públicos. En el terreno pedagógico, la diversidad de abordajes posibles es enorme, ya que prácticamente cualquier experiencia educativa basada en el desarrollo de proyectos orientados a la resolución de problemas puede considerarse fuente de aprendizajes útiles para la vida y para el trabajo.

Es relevante discutir un último aspecto respecto de la formación integral para el trabajo: es el descuidado tema de la orientación. Varios estudiosos han enfatizado la función orientadora de las instituciones educativas en el nivel medio en general (Tedesco, 2004; Ibarrola, 2004). Se ha reconocido ya la importancia de espacios orientadores en el ingreso al nivel. Pero las políticas públicas han descuidado el tema de la función de la orientación en las etapas previas al egreso; en cambio, la educación privada suele gozar de un espacio de este tipo.

Esta función orientadora, en el marco de las múltiples incertidumbres sobre las formas de inserción en el mercado de trabajo, sobre el futuro en general y sobre la capacidad de proyectar de los jóvenes, está estrechamente vinculada a la función de la educación en relación no sólo con el trabajo, sino también con la inclusión social en un sentido amplio. Entre otras formas que el espacio puede tomar, es provechoso promover la incorporación de la orientación educativa y laboral, que se proponga brindar a los jóvenes herramientas para ir construyendo sus estrategias educativas y laborales sobre la base de sus intereses y potencialidades, conociendo mejor el contexto socio-laboral y de educación post secundaria. Los datos sobre cambio de las primeras opciones de carreras post secundarias y sobre deserción en el nivel superior muestran a las claras el aporte que podría hacer la educación secundaria en ese sentido (Fanelli, 2005; Caillods, 2004). Desarrollar las capacidades de establecer relaciones entre sus intereses personales, las diversas opciones laborales y las alternativas de educación formal y no formal; aportar información sobre

los derechos y deberes de los jóvenes, con especial atención a las normas que regulan el mercado del trabajo, estimulando la reflexión crítica sobre el mundo laboral, son algunos de los objetivos que debería asumir un espacio orientador de este tipo cerca de la finalización de la escuela secundaria. La difícil transición al mundo del trabajo plantea a las instituciones educativas un abordaje amplio de intervenciones que faciliten la constitución de puentes.

Reflexiones finales

La expansión de la educación secundaria es insuficiente, desigual, fragmentada, y la formación brindada contribuye poco y en forma desigual para enfrentar los difíciles desafíos de la inserción social y laboral de los jóvenes. Al mismo tiempo, la expansión se produce en medio de un proceso de devaluación de títulos, cuando la educación secundaria parece imprescindible pero no suficiente para la formación para el trabajo y la ciudadanía. La escuela enfrenta las desigualdades del punto de partida (las deterioradas condiciones de vida de las familias) y de llegada (la difícil inserción laboral, académica y social posterior).

En este marco, el activo papel del Estado en el direccionamiento del interés público es ineludible en la formulación de una política nacional de inclusión con calidad en la escuela secundaria. Aunque obviamente no se trata sólo de una política sectorial, y el encaminamiento del país en un proyecto de desarrollo con crecimiento es fundamental para dar un sentido amplio a la creación de mayores oportunidades educativas, el abordaje desde las políticas propiamente educativas es también un camino ineludible. Para los decisores de la política educativa, para los actores de los distintos niveles del sistema –supervisores, directivos, docentes, personal de apoyo, familias– existen muchos terrenos de intervención en los que día a día se configuran, o no, mayores oportunidades educativas.

El recorrido de este documento ha propuesto enfatizar algunos ejes de la agenda en curso y pendiente, partiendo de resaltar elementos de diagnóstico cuantitativo y cualitativo que permiten retomar algunos debates en curso. El descontento generalizado y la voz de los actores que construyen a diario las escuelas secundarias muestran que la crisis de sentido está configurada por múltiples sentidos que deben articularse en un sentido colectivo de inclusión.

La configuración cotidiana de las desigualdades a nivel del sistema y a nivel de las propias instituciones educativas forma parte de un fenómeno que debe conocerse mejor y

ponerse en un lugar importante del debate. Los procesos y condiciones institucionales y pedagógicos viabilizan o no las mayores oportunidades de aprendizaje para todos.

La denuncia de las desigualdades y el énfasis en lo que todos deben aprender no debe hacer perder de vista que es preciso abordarlas desde una concepción compleja que tome en cuenta y valore también las diversidades culturales. Esto implica concebir, como aspecto central del servicio educativo, al alumno concreto en su medio familiar, su ambiente sociocultural y sus modos de aprender, sus necesidades y potencialidades. En un momento en que ingresan a la escuela media muchos jóvenes que provienen de sectores sociales de reciente incorporación a ese nivel, esta cuestión de reconocimiento se vuelve crítica y clave para la retención y los aprendizajes.

Muchos caminos se intentan desde las políticas públicas nacionales y jurisdiccionales para mejorar la educación secundaria. Hemos enfatizado el valor de algunas de esas iniciativas para responder a puntos críticos de la deuda pendiente y también hemos señalado algunos desafíos que, a nuestro juicio, deben ser todavía reconocidos y profundizados, entre ellos, los mecanismos de selección interna del sistema, las condiciones institucionales y pedagógicas para abordar ciertos problemas críticos como la articulación de niveles, el ausentismo escolar, la significatividad de los aprendizajes, las relaciones con el mundo del trabajo, en la educación de jóvenes y adultos, y también en relación con la formación para el trabajo en general en la escuela secundaria.

Incluir con calidad implica también reconocer que existen tensiones entre “retener a todos” y “que todos aprendan”. Ésta es una cuestión sobre la que es preciso reflexionar en estos tiempos en que la insatisfacción con los resultados de aprendizaje y con el facilismo ha reinstalado en la agenda la cuestión de la “exigencia” y el compromiso de las familias y los propios alumnos con sus logros.

Los avances en la escolarización muestran que puede retenerse sin “incluir” realmente. Hay mecanismos de retención basados en “incentivos” (becas, alimentación), y otros basados en acciones de orientación y apoyo que permiten efectivamente mejorar la retención. La criticada función de “sólo contención” da cuenta de casos en los que la retención se logra, independientemente de los aprendizajes que se produzcan. Es más, muchas veces medidas dirigidas a mejorar la retención son visualizadas en las escuelas como directamente relacionadas con una disminución de las exigencias de aprendizaje: “cada vez se enseña menos, cada vez se les hace más fácil a los alumnos”, repiten ciertos

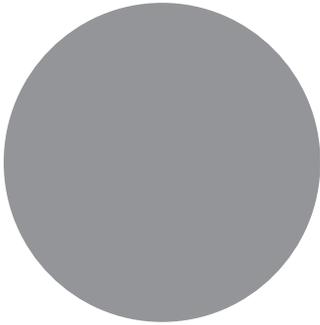
profesores, cuando plantean que los períodos de compensación implican en los hechos promoción automática.

La decepción con los resultados de estas estrategias debe sumarse al reconocimiento de que los procesos de mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes no son lineales ni implican los mismos énfasis, tienen contradicciones y articulan eclécticamente diferentes líneas de acción.

El problema se plantea entonces en cómo lograr el equilibrio entre estos dos procesos en tensión, sobre todo en las escuelas que atienden situaciones más críticas. Por un lado, la adopción de estrategias que motiven a los jóvenes puede responder en algún punto a ambos desafíos. Es necesario no perder el rumbo en el camino, y no conformarse con la “contención”. Pero para poder reinstalar “la cultura del esfuerzo” muchas configuraciones culturales dentro y fuera del sistema educativo deben ser debatidas y consensuadas con un sentido de superación de las desigualdades.

En un marco de complejización de la vida cotidiana, de agudización de las diferencias sociales, de falta de empleos disponibles para todos y de expansión de la educación, quedar fuera de la escuela minimiza más que nunca las posibilidades de integración social y ocasiona mayor vulnerabilidad y exclusión. Es preciso abordar la deuda educativa de los muchos jóvenes que no han terminado el nivel, pero también que los adolescentes y jóvenes accedan a aprendizajes útiles para la vida en una sociedad democrática y más inclusiva. Éstas son tareas esenciales de las políticas públicas, en primer lugar de las educativas, y también del resto de las políticas sociales. Ante el panorama actual, es preciso seguir discutiendo los caminos para generar una propuesta educativa que evite que las diferencias se traduzcan en desigualdad de oportunidades. Es necesario debatir, comparar y evaluar estrategias que creen cada vez más oportunidades educativas, aunque, obviamente, es imprescindible generar mayor justicia social, integración y condiciones de desarrollo económico equitativo para recuperar un sentido colectivo en la educación secundaria.





Bibliografía

- Almandoz, María Rosa. "La formación técnico profesional en el nivel secundario. Algunas reflexiones". Ponencia presentada en el marco del Seminario *Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur*, organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la Embajada de Francia en la Argentina, Buenos Aires, septiembre de 2003. <http://www.mcyt.gov.ar/curriform/publica/francia/04almandoz.pdf>
- Ameal, Jorge Luis. "La palabra de los jóvenes en la Ronda de Consultas". *Anales de la educación común / Tercer siglo*, año 1, Nº 1-2, Adolescencia y juventud, septiembre de 2005. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Planeamiento. Versión digital del artículo publicado en pp. 268 a 273 de la edición en papel. http://abc.gov.ar/LaInstitucion/RevistaDeEducacion/Archivos/ArchivosParaDescargar/28_ameal.pdf
- Balduzzi, Juan. *Desigualdad y exclusión educativa en el "Tercer Ciclo" de la provincia de Buenos Aires*. Cuadernos de Informes e Investigaciones, SUTEB, 2001.
- Barthon, Catherine y Oberti, Marco. "Ségrégation spatiale, évitement et choix des établissements scolaires". En: Van Zanten, A. (dir.). *L'école, l'état des savoirs*. París, Éditions La Découverte, 2000, pp. 302-310.
- Bauman, Zygmunt. *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Buenos Aires, GEDISA, 1999.
- Beaud, Stéphane. *80% au bac... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire*. París, Éditions La Découverte, 2002.
- Cervini, Rubén. "Diferencias de resultados cognitivos y no cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en la educación secundaria de Argentina: un análisis multinivel". *Revista Education Policy Analysis Archive*, vol. 11, Nº 6, febrero de 2002.
- Birgin, Alejandra. "La escuela en el contexto de las transformaciones del trabajo y de los procesos de inclusión social". En: Jacinto, Claudia (coord.). *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*, Buenos Aires, redEtis (IIPE-IDES)/MTEySS/MECyT/La Crujía, 2004, pp. 353-364.

- Bourdieu, Pierre. *La misère du monde*. París, Éditions du Seuil, 1993.
- Braslavsky, Cecilia. *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, FLACSO, 1985.
- Braslavsky, Cecilia. *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Ediciones Santillana, 1999.
- Braslavsky, Cecilia (org.). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO, Ediciones Santillana, 2001, pp. 149-221.
- Braslavsky, Cecilia y Filmus, Daniel. "Último año de colegio secundario y discriminación educativa". En: *Documentos e Informes de Investigación* N° 50, Buenos Aires, FLACSO Argentina, 1987.
- Caillods, Françoise y Hutchinson, Francis. "¿Aumentar la participación en la educación secundaria en América Latina? Diversificación y equidad". En: Braslavsky, Cecilia (org.). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO, Ediciones Santillana, 2001, pp. 21-64.
- Caillods, Françoise. "Educación secundaria y formación para el trabajo en Europa". En: Jacinto, Claudia (coord.). *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires, redEtis (IIPE-IDES)/MTEySS/MECyT/La Crujía, 2004.
- Caillods, Françoise y Jacinto, Claudia. *Mejorar la equidad en la educación básica. Lecciones de programas recientes en América Latina*. París, IIPE-UNESCO, 2006.
- CEPAL. *Panorama Social de América Latina 2000*. Publicación de Naciones Unidas, Santiago de Chile, 2000.
- CEPAL. *Panorama social de América Latina 2002-2003*. Publicación de Naciones Unidas, Santiago de Chile, 2003.
- CEPAL. *Panorama social de América Latina 2005*. Publicación de Naciones Unidas, Santiago de Chile, 2005.
- Conde, Silvia L. *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la reprobación y la sobre-edad en escuelas de contextos desfavorecidos*. México, Organización de Estados Americanos. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO y Consejo Nacional de Fomento Educativo, s/f.
- Crevola, Cecilia. "Anexo 2. La enseñanza de competencias en el nivel polimodal: cambios y continuidades". En: Gallart, María Antonia. *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires, La Crujía Ediciones-Stella, 2006, pp. 149-165.
- Chitarroni, Horacio. *El impacto de las becas de retención escolar en el nivel medio*. Buenos Aires, SIEMPRO, Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales, 2002. http://www.siempro.gov.ar/informes/serie_doctrabajo/informes_serie_doctrabajo.htm (enero de 2003).
- De Ibarrola, María y Gallart, María Antonia (coords.). "Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina". *Lecturas de Educación y Trabajo* N° 2, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO) y CIID-CENEP, Santiago de Chile, Buenos Aires, México D.F., 1994.

- De Ibarrola, María. “¿Qué formación para el trabajo en la educación secundaria y terciaria?” En: Jacinto, Claudia (coord.). *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires, redEtis (IPE-IDES)/MTEySS/MECyT/La Crujía, 2004, pp. 335-354.
- DGEyC. Ronda de consultas: “El Futuro de la Educación”. Resultados a octubre de 2004. <http://abc.gov.ar/LaInstitucion/PlanEducativo/rondadeconsultas/index2.htm>
- DINIECE. “Tendencias recientes en la escolarización y la terminalidad de la educación del nivel medio de enseñanza”. Serie: *La Educación en Debate*, Nº 1, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2003.
- DINIECE. *Anuario Estadístico 2002*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004a.
- DINIECE. “Escolarización en jóvenes y adultos. Terminalidad de la educación media en la población de 20 años y más”. Serie: *La Educación en Debate*, Nº 3, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005a.
- DINIECE. *El tercer ciclo de Educación General Básica. Descripción de la oferta del sector estatal*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005b.
- DINIECE. *Anuario estadístico 2004*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006.
- Dubet, François. *Le déclin des institutions*. París, Éditions du Seuil, 2002.
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo. *En la escuela*. Buenos Aires, Ed. Losada, 2000.
- Dubet, François y Duru-Bellat, Marie. *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. París, Éditions du Seuil, 2000.
- Duru-Bellat, Marie. *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. París, IPE-UNESCO, 2003.
- Duschatzky, Silvia y Birgin, Alejandra (comps.). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión escolar en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires, FLACSO-Manantial, 2001.
- Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina. *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós, 2002.
- Dussel, Inés. “Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas”. En: Tedesco, Juan Carlos (comp.). *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires, IPE-UNESCO, 2005, pp. 85-116.
- Fanelli, Ana M. García. “Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina”. En: *Debate Nº 5: Educación superior. Acceso, permanencia y perfil social de los graduados comparados con los egresados de la educación media*. SITEAL, 2005. http://www.siteal.iipeoei.org/modulos/debatesV1/upload/deb_31/Datos%20Debate%205.pdf
- Feijoó, María del Carmen. Argentina. *Equidad social y educación en los años noventa*. Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Buenos Aires, IPE-UNESCO, 2002.
- Feijoó, María del Carmen y Corbetta, Silvina A. *Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*. Buenos Aires, IPE-UNESCO, 2004.

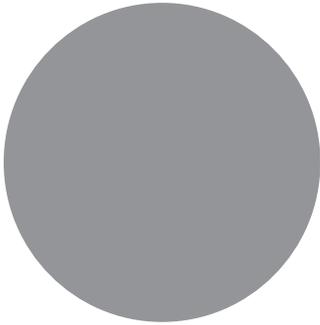
- Feito Alonso, Rafael. *Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual*. Madrid, Siglo XXI Editores, 2002.
- Fernández, Analía, Finocchio, Silvia S. y Fumagalli, Laura. "Cambios de la educación secundaria en Argentina". En: Braslavsky, Cecilia (comp.). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires, Ediciones Santillana, 2001, pp. 407-466.
- Filmus, Daniel. Discurso de apertura del seminario regional *La educación frente a la crisis del mercado de trabajo y la inserción social en América latina*, organizado por redEtis, MECyT-MTEySS de Argentina, Buenos Aires, 23-25 de junio, citado en la introducción del libro *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Jacinto, Claudia (coord.), Buenos Aires, redEtis (IIPE-IDES)/MTEySS/MECyT/La Crujía, 2000.
- Filmus, Daniel y Miranda, Ana. "El impacto de la crisis del mercado de trabajo entre los egresados de la escuela media". *Revista de Estudios de Juventud Mayo*. Dirección Nacional de Juventud, N° 1 (noviembre de 2000), Buenos Aires, pp. 59-82.
- Filmus, Daniel. "La educación media frente al mercado de trabajo: cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente". En: Braslavsky, Cecilia (org.). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO, Ediciones Santillana, 2001, pp. 149-221.
- Filmus, Daniel, Kaplan, Karina, Miranda, Ana y Moragues, Mariana. *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires, Santillana, 2001.
- Filmus, Daniel y Moragues, Mariana. "¿Para qué universalizar la educación media?" En: Tenti Fanfani, Emilio (comp.). *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires, Altamira, IIPE, Fundación OSDE, 2003, pp. 35-64.
- Filmus, Daniel, Miranda, Ana y Otero A., Analía. "La construcción de trayectorias laborales entre los jóvenes egresados". En: Jacinto, Claudia (coord.). *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires, redEtis (IIPE-IDES)/MTEySS/MECyT/La Crujía, 2004, pp. 201-222.
- Filmus, Daniel. Discurso de apertura del ciclo lectivo 2005 en Mendoza. <http://prensa.mendoza.gov.ar/modules.php?name=News&file=article&sid=2247>
- FLACSO/MCyE. *Informe final: Proyecto estado de situación de la implementación del tercer ciclo de EGB en seis jurisdicciones*. Buenos Aires, 2000.
- Freytes Frey, Ada. *La implementación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica en la provincia de Buenos Aires, Argentina: tensiones entre las políticas y las dinámicas institucionales en las escuelas*. IIPE-UNESCO (en prensa).
- Gallart, María Antonia. Programa Mecovi Argentina, Proyecto Educación y Empleo en el GBA 1991-1999, Buenos Aires, Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), 2000.

- Gallart, María Antonia. "La reforma de la educación técnica en la Argentina durante los años noventa. Modelos, alcance de la implementación y balance actual". En: Gallart, María Antonia, Miranda Oyarzún, Martín, Peirano, Claudia y Sevilla, María Paola. *Tendencias de la educación técnica en América latina. Estudios de caso en Argentina y Chile*, París, IPE UNESCO, 2003, pp. 33-149.
- Gallart, María Antonia. *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires, La Crujía Ediciones-Stella, 2006.
- Hirschberg, Sonia. "Implementación y localización del Tercer Ciclo de la EGB. Las prescripciones y su impacto en los actores institucionales". *Informe de investigación/3*, Buenos Aires, Ministerio de Educación-UIE, 2000.
- Hopenhayn, Martín y Ottone, Ernesto. *El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000.
- IPE-UNESCO. *Los docentes argentinos. Resultados de una encuesta nacional sobre la situación y cultura de los docentes*, 2000. http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/los_docentes.pdf
- IPE, UNESCO. Informe a la prensa: "Los desafíos de la educación de adultos", 2003. http://www.iipebuenosaires.org.ar/difusion/prensa/informes/pdfs/informe21_desafioadultos.pdf
- Jacinto, Claudia y Benavent, Graciela. "¿Ingreso a la escuela media o trabajo? El papel de la escuela primaria y de las estrategias familiares sobre las expectativas de los niños. Estudio de caso en una zona 'rurbana' de Florencio Varela. Síntesis de conclusiones generales". *Boletín de Información Especializada* (octubre), Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires, Año 1, Nº 2, 1991, pp. 28-29.
- Jacinto, Claudia. "Desempleo y transición educación-trabajo en jóvenes de bajos niveles educativos. De la problemática estructural a la construcción de trayectorias". *Dialógica*. Buenos Aires, Año 1, Nº 1, edición especial, CEIL-CONICET, marzo de 1996, pp. 43-63.
- Jacinto, Claudia. "Juventud y trabajo en América Latina: tensiones y desafíos para la educación media y la formación vocacional". En: UNESCO-OREALC (ed.). *Educación secundaria: Un camino para el desarrollo humano*. Santiago de Chile, 2002, pp. 191-212.
- Jacinto, Claudia y Bessega, Carla. "Un lugar en el mundo. Jóvenes vulnerables en búsqueda de espacios de inclusión social". En: Forni, F. (comp.). *De la exclusión a la organización, hacia la integración de los pobres en los nuevos barrios del conurbano bonaerense*. Buenos Aires, Ediciones Ciccus, 2002, pp. 121-169.
- Jacinto, Claudia, Cifelli, Pablo y otros. "Tendiendo puentes entre los jóvenes y la escuela". En: UNICEF. *Proponer y dialogar. Temas jóvenes para la reflexión y el debate*, Buenos Aires, UNICEF, 2002, pp. 55-72.
- Jacinto, Claudia y Freytes Frey, Ada. *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes: estudio sobre la educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires*. París, IPE-UNESCO, 2004.
- Jacinto, Claudia. "La formación profesional como estrategia para la inserción laboral de jóvenes vulnerables. Balance crítico y reflexiones sobre la experiencia de los noventa". En: Revista

- Acceso Directo*, Nº 1, Centro de la Juventud de la Secretaría de Promoción Social de la Municipalidad de Rosario, provincia de Santa Fe, Argentina, 2006.
- Jacinto, Claudia y Bessega, Carla. Informe preliminar: *Trayectorias educativas y laborales de jóvenes vulnerables: el peso de la educación formal y de las intervenciones sociales*, CONICET, mimeo, 2006.
- Jacinto, Claudia y Terigi, Flavia. *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires, Ediciones Santillana (en prensa).
- Kessler, Gabriel. *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, IIPE-UNESCO, 2002.
- Kritz, Ernesto. "Reforma y crisis: la educación y el mercado de trabajo en la Argentina de los años 90". Debate 2: *Educación y mercado de trabajo urbano. La situación en seis países de la región*, SITEAL, 2005. <http://www.siteal.iipe-oei.org>
- Letelier, María Eugenia. "Modalidad flexible de nivelación de estudios para personas adultas. Análisis de la experiencia". Presentado en *Seminario Regional Latinoamericano Estrategias Educativas y Formativas para la Inclusión Social y Productiva*, organizado por IIPE-redEtis, DIE-Cinvestav; Colegio Mexiquense y Secretaría de Educación de Adultos, México (14 y 15 de noviembre), 2005.
- López, Néstor. *Equidad educativa y desigualdad social: desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 2005.
- Martucelli, Danilo. "De quelques enjeux au collage". *Collèges sous tension. Perspectives documentaires en éducation*, París, Nº 50/51, INRP, 2000, pp. 101-108.
- MECyT. Ley de educación técnica y formación profesional. <http://www.me.gov.ar>
- MCEyT. *Acuerdo Marco para la Educación de Jóvenes y Adultos*, 2003.
- MCEyT. *Informe Proceso Programa Beca Indígena*. Santiago de Chile, Programa de Educación Intercultural Bilingüe, mimeo, 2004c.
- MTEySS-SSPTyEL. *Segunda evaluación del Programa Jefes de Hogar. Resultados de la encuesta a beneficiarios*. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social - Subsecretaría de Programación Técnica y Estudios Laborales, 2004.
- MTEySS. *Monitoreo de resultados. Componente de formación-PJH*. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, Secretaría de Empleo, Dirección Nacional de Orientación y Formación Profesional, 2004.
- Neirotti, Neiro y Poggi, Margarita. *Alianzas e innovaciones en proyectos de desarrollo educativo local*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 2004.
- Peirano, Claudia y Sevilla, María Paola. "El papel de la educación técnica en el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes: El caso de Chile". En: Gallart, María Antonia, Miranda Oyarzún, Martín, Peirano, Claudia y Sevilla, María Paola. *Tendencias de la educación técnica en América Latina. Estudios de caso en Argentina y Chile*. IIPE-UNESCO, 2003, pp. 209-258.

- Pereyra, Ana, Batiuk, Verona, Iñigo, Luisa, Itzcovich, Gabriela. *La educación media: una aproximación cuantitativa*. Dirección Nacional y Gestión Curricular y Formación Docente, Unidad de Información y Comunicación, Buenos Aires, 2003.
- Pérez Islas, José Antonio y Urteaga, Maritza. "Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo". En: Pieck, Enrique (coord.). *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*, México, coedición UIA, IMJ, UNICEF, CINTERFOR-OIT, RET Y CONALEP, 2001, pp. 333-354.
- PREAL. "Informe del progreso educativo en América Latina". *Quedándonos atrás. Un informe del progreso educativo en América Latina*. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina, Santiago de Chile, PREAL, 2001.
- Poggi, Margarita. "La problemática del conocimiento en la escuela secundaria". En: Tenti Fanfani, Emilio (comp.). *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires, Fundación OSDE-ALTAMIRA, IIPE, 2003, pp. 105-138.
- Puiggrós, Adriana (comp.). *En los límites de la educación: niños y jóvenes de fin de siglo*. Rosario, Homo Sapiens, 1999.
- Puiggrós, Adriana. "La escuela, ligada al trabajo". *Clarín*, 6 de octubre de 2005, 2005a.
<http://www.clarin.com/diario/2005/10/06/opinion/o-03701.htm>
- Puiggrós, Adriana. "Hacia un sistema educativo nacional, de base federal y democrática". En: Tedesco, Juan Carlos (comp.). *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 2005b, pp. 183-212.
- Puiggrós, Adriana. *¿Es educable la población argentina? s/f*. http://www.sada.gba.gov.ar/especialistas_39.htm
- Ravela, Pedro. *Informe de evaluación del Programa Nacional de Becas Estudiantiles de la República Argentina*. Washington, BID, mimeo, 2000.
- Rivas, Axel. *Mirada comparada de los efectos de la reforma educativa en las provincias. Un análisis de los resultados y de la dinámica política de la nueva estructura de niveles en las provincias a 10 años de la Ley Federal de Educación*. Buenos Aires, CIPPEC-Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento, 2003. <http://www.cippec.org/espanol/biblioteca/educacion/docs/Documento%20Reforma%20educativa%20-%20CIPPEC.pdf>
- Salvia, Agustín y Tuñón, Ianina. *Los jóvenes trabajadores frente a la educación, el desempleo y el deterioro social en la Argentina*. Buenos Aires, Fundación Friedrich Ebert, 2003.
- Serra, Juan Carlos y Grustchesky, Mariano. *Estado del arte sobre la implementación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica*. Buenos Aires, MECyT, DINIECE, 2003.
- SITEAL, "La transmisión intergeneracional de las desigualdades educativas". *Boletín* N° 3, 2004.
http://www.siteal.iipe-oei.org/boletin/pdf/SITEAL_Boletin-03.pdf

- Suárez, Ana. "Estrategias ocupacionales de hogares en áreas urbanas marginados del Gran Buenos Aires". En: Bialakowsky, Alberto, Lezcano, Alicia y Senén González, Cecilia (comps.). *Unidad en la diversidad. Los estudios laborales en los 90*. Colección Sociedad -12, Facultad de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Eudeba, 2002.
- Tedesco, Juan Carlos. *Educación y empleo. Un vínculo en crisis*. Caracas, PLANIUC, 1983.
- Tedesco, Juan Carlos, Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo. *El proyecto educativo autoritario (Argentina 1976-1982)*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1987.
- Tedesco, Juan Carlos. "Desafíos de la educación secundaria en América Latina". En: Jacinto, Claudia (coord.). *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires, redEtis (IIPE-IDES)/MTEySS/MECyT/La Crujía, 2004.
- Tedesco, Juan Carlos. "Los nuevos temas de la 'agenda' de la transformación educativa en Argentina". En: Tedesco, Juan Carlos (comp.). *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 2005, pp. 17-34.
- Tenti Fanfani, Emilio. *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y propuestas*. Buenos Aires, Editorial Losada, 2000.
- Tenti Fanfani, Emilio (comp.). *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires, Fundación OSDE-ALTAMIRA, IIPE, 2003.
- Tiramonti, Guillermina. "Estado, educación y sociedad civil: una relación siempre cambiante". En: Tenti Fanfani, Emilio (comp.). *Los desafíos de la universalización de la escuela media*. Buenos Aires, IIPE/OSDE, 2003a.
- Tiramonti, Guillermina. *Informe final y anexo I: La nueva configuración de la discriminación educativa*. Buenos Aires, FLACSO, 2003b. http://www.flacso.org.ar/areasyproyectos/areas/ae/investigacion_Inclde.jsp
- Tiramonti, Guillermina (comp.). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial, 2004.
- UNESCO/OREALC. *¿Qué educación secundaria para el siglo XXI?* Santiago de Chile, 2002.
- Van Zanten, Agnès (dir.). *L'école, l'état des savoirs*, París, La Découverte, 2000.
- Weller, Jürgen. "La problemática inserción laboral de los y las jóvenes". *Serie Macroeconomía del Desarrollo* N° 28, Santiago de Chile, CEPAL, 2003.
- Ziegler, Sandra. "Escuela media y predicciones sobre el destino de los jóvenes: una mirada acerca de la desigualdad educativa". *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, Año VII, N° 12, agosto de 2004.



Siglas

CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
CIPPEC	Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento.
DGCyE	Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
DINIECE	Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.
EGB	Educación General Básica.
EGB1	Primer Ciclo Educación General Básica.
EGB2	Segundo Ciclo Educación General Básica.
EGB3	Tercer Ciclo Educación General Básica.
EPH	Encuesta Permanente de Hogares.
ETP	Educación Técnico Profesional.
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
IIPE	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
INDEC	Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.
INET	Instituto Nacional de Educación Tecnológica de Argentina.
MECyT	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
MTEySS	Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.
MTEySS-SSPTyEL	Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social - Subsecretaría de Programación Técnica y Estudios Laborales.
PEA	Población Económicamente Activa.
PEI	Proyecto Educativo Institucional.
PISA	International Program for Students' Assessment (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE).
SITEAL	Sistemas de Información de Tendencias en América Latina.
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Esta edición se terminó de
imprimir en el mes de mayo
de 2006 en Verlap S.A.,
Comandante Spurr 654,
Avellaneda, Buenos Aires,
República Argentina.