

Reponiendo sentidos: educación secundaria y exclusión de los jóvenes*

Mercedes Potenze

María Aleu

En la edición anterior de *Diálogo Político* se publicó un ensayo en el que se analiza la exclusión social de los jóvenes en Argentina en relación con el desarrollo de políticas públicas, particularmente educativas, tendientes a paliar esta situación. Algunos de los indicadores cuantitativos allí planteados permiten trazar un primer diagnóstico del escenario en nuestro país. Por ejemplo: respecto de la relación entre matrícula, tasas de graduación y abandono en las escuelas secundarias, el nivel socioeconómico y cultural de las familias de origen de los estudiantes expulsados del sistema educativo, así como también aquellos referidos a las oportunidades de acceso a un empleo digno de jóvenes de entre 18 y 24 años de edad con escolaridad incompleta. Sin embargo, la vía argumental que a partir de estos indicadores

- * El presente ensayo discute el trabajo de Patricio Millán Smitmans y Jorge Colina con una vía argumental alternativa a la expuesta por ellos en: "Políticas para enfrentar la exclusión social de los jóvenes"; aparecido en *Diálogo Político* 4/2011.

MERCEDES POTENZE

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Estudios de maestría en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Consultora en el Ministerio de Educación de la Nación y profesora en distintas carreras de formación docente.

MARÍA ALEU

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Especialista y magíster en Educación (Universidad de San Andrés). Candidata doctoral por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Docente en el Profesorado de Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la UBA.

toma el fracaso escolar en el nivel medio como factor unívoco para la comprensión de la exclusión social de los jóvenes e incluso aquella otra que se desliza desde aquí en cuanto a la propensión de estos jóvenes a desarrollar actividades delictivas parece, al menos, limitada e insuficiente.¹

Llevado el análisis al terreno pedagógico, resulta necesario revisar esos argumentos a la luz de dos dimensiones que han sido abordadas por numerosas investigaciones en este campo y que son de vital importancia a la hora de reponer los sentidos propios de un encuadre situacional. La primera de ellas reconstruye la conformación socio-histórica de la escuela secundaria en nuestro país, reconociendo en su génesis una matriz profundamente elitista e introduciendo una serie de problemáticas vinculadas con los procesos de masificación del nivel y la reciente obligatoriedad escolar sancionada por la Ley de Educación Nacional (26.206/2006). La segunda, que deriva directamente de la anterior, procura poner en discusión las maneras en que actualmente se concibe y caracteriza a los estudiantes de las escuelas secundarias.

I. Los orígenes de la escuela secundaria: del elitismo a la masificación

Las escuelas secundarias tienen su historia, y si bien su sentido ha ido variando con el tiempo, el imaginario y los mitos fundacionales que les dieron origen siguen vigentes hasta hoy. Diferentes autores (Tenti Fanfani, 2009; Dussel, 2009; Braslavsky, 1985, entre otros) han analizado cómo desde su nacimiento la finalidad de la escuela media estuvo estrechamente vinculada con la reproducción ampliada de las elites en el contexto del desarrollo de una sociedad industrial y urbana que acompañó el proceso de incorporación de la economía argentina al sistema capitalista mundial. Su espíritu era definidamente selectivo: llegaban a la escuela secundaria los hijos de las clases dominantes y, más adelante, de los sectores medios urbanos que iban a proseguir sus estudios en la universidad y también quienes se preparaban para ocupar cargos en la administración pública. Además, asistían algunos jóvenes pobres que se destacaban en sus estudios primarios y lograban, por sus propios méritos, una beca que les permitía acceder a los estudios de nivel medio. Quienes no servían para estudiar, rápidamente se incorporaban al mundo del trabajo. Tal como afirma Emilio Tenti Fanfani,

“cuando en un principio se trataba de formar a las elites, la lógica de la selección impregnaba el quehacer de docentes y alumnos” (Tenti Fanfani, 2009, pág. 53). En este marco, el fracaso en la experiencia escolar del secundario era tan habitual como esperado, en la medida en que existía –y aún existe– cierto consenso con respecto a que la escuela secundaria no es para todos.

Inés Dussel (2009) sostiene que un aspecto central de las escuelas secundarias argentinas consiste en la sensación de pertenencia a un grupo selecto y definido: “Esa pertenencia, se creía, permitía acceder a una formación que daba un cierto espíritu de identidad a sus actores, que unificaba a docentes y alumnos en la percepción de estar haciendo algo significativo para sus vidas, y para la del país” (Dussel, 2009, pág. 45).

Durante la primera mitad del siglo XX, la escuela media logró promover cierta movilidad social ascendente, sobre todo para los sectores medio bajos. A partir de 1960, se percibe una marcada tendencia a la expansión del sistema. Más allá de la discusión sobre si son las motivaciones políticas o las económicas aquellas que permiten explicar esta expansión, Guillermina Tiramonti (2009) ha señalado dos claves para entender este proceso: por un lado, la presencia activa del Estado en la incorporación de nuevos sectores; por otro, que esta incorporación se ha logrado a través de la creación de circuitos de calidad diferenciada en el sistema educativo. Según describe Tiramonti, la incorporación de los sectores obreros durante los años del peronismo constituye una de las primeras fracturas que se producen en el sistema educativo, al incorporar a la educación media sectores tradicionalmente excluidos de esta institución. Desde el Estado se promovió la construcción de puentes explícitos con el mundo del trabajo, si bien conservando el formato tradicional de la escuela secundaria sin mayores modificaciones.

En respuesta a las demandas del proceso de industrialización argentino, que necesitaba contar con trabajadores más calificados dentro del sistema productivo, el peronismo crea un circuito de enseñanza técnica estatal que corría paralelo al “tradicional” y estaba integrado por las escuelas-fábricas y las escuelas industriales en el nivel medio, y también por la Universidad Obrera Nacional. El currículum de estas instituciones incluía, además de los contenidos académicos tradicionales, conocimientos técnicos y tecnológicos, y saberes políticos vinculados a la condición obrera tales como nociones de derecho laboral o historia del gremialismo. En el período 1945-1955 se registra, por un lado, una modificación de la distribución

matricular de la enseñanza media a favor de la modalidad técnica –que alcanza el 22% de la matrícula– y, por el otro, la expansión global del nivel. Dussel y Pineau (1995) afirman que en este período, la incorporación de los hasta entonces excluidos del sistema se llevó adelante a través de las modalidades técnicas.

Tiramonti (2008) ubica en este mismo período, particularmente en 1950, el segundo quiebre en los procesos de expansión del sistema. Aquí es cuando se registra un importante salto en la matrícula privada, que evidencia el abandono de la clase media alta del circuito de educación pública. Según Tiramonti, durante este proceso una parte de la clase media alta también desarrolló diferentes estrategias para acaparar las escuelas públicas de mayor prestigio y evitar el acceso a ellas de los sectores medios emergentes. Los procesos posteriores de ampliación de la escolarización, que tuvieron lugar después de la década del 70, continuaron signados por esta impronta de diferenciación. De este modo, se observa que en este período, a la creación de los colegios nacionales, a los que concurrían los estratos sociales más altos de la comunidad, le siguió la creación de escuelas medias provinciales con menor prestigio que constituían una vía de acceso para las capas medias que pugnan por la conquista de mayores niveles de educación.

Asimismo, continuaron los intentos de abordar la vinculación entre educación y trabajo pero sustituyendo el modelo peronista. Las instituciones de nivel medio para adolescentes tomaron el nombre de Escuelas Nacionales de Educación Técnica. Allí los alumnos asistían a una escuela media “clásica” por la mañana, con contenidos generales más amplios que en el período anterior pero más compactos que en los bachilleratos, y por la tarde, dos veces por semana, se desarrollaban los talleres de formación técnica.²

En la década de 1990 la cobertura del nivel medio creció casi el 15%. Este aumento se produjo tanto en los sectores pobres como en los sectores altos de la sociedad. Estos últimos casi universalizaron su participación en la escuela secundaria. Sin embargo, esta expansión continuó acentuando el desarrollo de circuitos de escolarización diferenciados. Con la Ley Federal de Educación, sancionada en 1993, se concluye la descentralización del sistema educativo,³ que provoca una marcada fragmentación no solo entre las diferentes modalidades del nivel secundario sino también entre las distintas provincias de nuestro país. La polarización entre las provincias de mayores y menores recursos configurará un sistema educativo estallado y profundamente desigual.⁴

En este marco se introdujeron los Trayectos Técnico Profesionales, que se proponían como ofertas formativas opcionales para los estudiantes que estuvieran cursando o hubieran cursado el Polimodal (el ciclo focalizado de dos años de duración de la escolaridad secundaria) en cualquiera de sus modalidades. Se buscaba una formación en competencias profesionales que los habilitara para desempeñarse en áreas ocupacionales amplias que superasen los ámbitos tradicionales y que les permitieran mayor movilidad laboral. Sin embargo, su implementación tuvo lugar en un escenario signado por políticas de corte neoliberal que provocaron un achicamiento evidente del sistema productivo nacional, con altos niveles de desempleo y una disminución significativa del gasto público en educación.⁵

En el año 2005 se sanciona de la Ley Nacional de Educación Técnico Profesional (26.058/2005), que plantea la recuperación de estudios, certificaciones y títulos de técnicos de nivel medio y superior y crea un fondo nacional para modernizar y actualizar el equipamiento de las escuelas técnicas. Al año siguiente se promulga la Ley de Educación Nacional (26.206/2006), que, como analizaremos a continuación, establece la obligatoriedad y universalización del nivel secundario, reeditando viejas e introduciendo nuevas tensiones.

Llegados a este punto, es necesario advertir que si bien se ha producido un crecimiento sostenido de la matrícula de las escuelas medias tanto en el sector estatal como en el ámbito privado, en el circuito técnico como en el de la educación común, éste no ha sido acompañado por una modificación en el formato escolar. Tal como afirma Dussel (2008), la historia del nivel secundario configuró una gramática o núcleo duro escolar (Tyack - Cuban, 1995) que ha persistido durante el siglo XX sólo con ligeras modificaciones. Entre los elementos principales se destaca el currículum humanista enciclopédico que, privilegiando la “alta cultura” (Dussel, 2007), excluye los saberes del trabajo y las ocupaciones manuales. Asimismo, el currículum organiza el tiempo escolar en pequeños módulos que distribuyen los contenidos de las diversas disciplinas a lo largo de un año y secuencia el aprendizaje y los saberes de lo general a lo particular. Otro rasgo del formato radica en que los estudiantes son agrupados por edad y cursan a la vez una serie de doce o trece materias, que conforman un grado de instrucción previsto a ser realizado en la unidad temporal del ciclo lectivo. De este modo, la promoción de un grado a otro supone la aprobación completa de ese conjunto de asignaturas. El formato incluye además una

especial vinculación con las familias de los estudiantes que históricamente ha implicado el desentendimiento de éstas respecto de la escolarización de sus hijos. Dicho desentendimiento encontraba justificación porque los alumnos que lograban acceder a este nivel de enseñanza ya estaban socializados en la lógica escolar. Asimismo, el formato tradicional de la escuela media se caracteriza por la formación de los docentes por disciplinas, el aula como unidad espacial, la organización del trabajo docente por horas de clase, un fuerte apego a la lógica meritocrática y la evaluación constante (Southwell, 2011; Dussel 2008). Estas características constituyen la escuela media que muchos reconocen como legítima, como aquello que constituye la “verdadera escuela” media (Tyack - Cuban, 2000).

Con todo, es necesario advertir que dicho formato no es más que el resultado contingente y arbitrario de la universalización de un conjunto de elementos que dieron a la escuela media una forma particular que pasó a ser dominante (Southwell, 2008). Esta forma hegemónica, a la vez que logró democratizar el acceso al nivel, dio lugar a altos niveles de repitencia, sobre-edad y abandono. En este sentido, en el formato tradicional de la escuela secundaria está una de las claves para explicar el fracaso de gran parte de los estudiantes.⁶ Como explica Flavia Terigi (2008), uno de los rasgos centrales del formato que produce sobreedad y repitencia se encuentra en la asociación entre gradualidad y anualidad, es decir, en el hecho de que los estudiantes deban cursar y aprobar un conjunto determinado de asignaturas en el término de un año escolar.

Otra clave para explicar el fracaso reside en el modo en que se entiende al estudiante de este nivel. La institución presupone un individuo autónomo y conocedor de la lógica escolar y, por lo tanto, con la capacidad para desarrollar toda su escolaridad siendo responsable absoluto de su trayectoria. Esto, sumado a que la contratación de los profesores es sólo por hora cátedra frente a curso, dificulta aún más el recorrido solitario de los estudiantes. A diferencia de la escuela primaria, en la que el maestro de grado conoce el recorrido del alumno por las diferentes materias, en el caso de la escuela secundaria, su formato no prevé la figura de un docente que pueda acompañar a los estudiantes en sus trayectorias. Por esta razón, la mayoría de los intentos de mejorar los niveles de retención y disminuir los índices de repetición están asociados a incorporar figuras como las del profesor tutor.

Además, la particular relación entre escuela y familia que se establece en este nivel hace que aquellos estudiantes que pertenecen a familias con menos

experiencia escolar presenten mayores dificultades en su recorrido; mientras que aquellos que provienen de un estrato cultural más afín al transmitido en la escuela logran mejores resultados. Retomando los aportes de Alejandra Rossano, Terigi destaca también otro rasgo central de la escolaridad de los jóvenes y adolescentes, vinculado a la transición entre el nivel primario y el secundario: “entre el egreso de los alumnos de la escuela primaria y su ingreso al nivel medio, se establece un territorio ‘sin jurisdicción clara’ para el sistema. Los chicos se vuelven invisibles para cada nivel, ‘nadie los espera ni los busca, pues ya han egresado de la escuela primaria pero todavía no pertenecen a ninguna otra institución educativa’ (Rossano, 2006, pág. 300), queda en las manos de las familias, casi con exclusividad, la responsabilidad de volver a mandar a los chicos a la escuela” (Terigi, 2008, pág. 174). Si bien la Ley de Educación Nacional (26.206/2006) promulga la obligatoriedad de la educación secundaria y, al mismo tiempo, desde el Estado se busca garantizar este derecho tanto por medio de la creación de más escuelas como a través de la asignación de recursos en el sistema o el financiamiento directo a la demanda,⁷ el debate acerca de la posible variación de un formato que ha demostrado claras limitaciones para albergar a los nuevos sectores sigue pendiente.⁸ Tal como afirma Terigi, la cuestión central de la universalización del nivel radica genuinamente en qué es lo que se quiere universalizar: “No hay la menor posibilidad de que unas políticas que solo busquen ampliar la cobertura del nivel secundario (construyendo más escuelas, formando más profesores, distribuyendo más becas) alcancen la meta de la universalización, porque el formato tradicional hace tiempo que muestra sus dificultades para albergar nuevos públicos; sin desconocer el agravamiento de las condiciones de pobreza de vastos sectores de la población, hay también razones escolares, razones pedagógicas, por las cuales, en los últimos años, más vacantes en la escuela secundaria no han traído como consecuencia más egresados del nivel, mejor formados” (Terigi, 2008, pág. 66).

II. Entre adolescentes y jóvenes: construcciones en torno a la visión de los estudiantes de la escuela secundaria

Existe cierto consenso en destacar que uno de los rasgos centrales de la época contemporánea se encuentra en la inédita ampliación de la brecha

entre las nuevas y las viejas generaciones. Débora Kantor (2008) plantea que si bien las adolescencias y las juventudes siempre fueron “nuevas” respecto de los que ya estaban, también resultaron siempre “extrañas” para sus mayores. Desde hace casi ciento cincuenta años, desde el momento en que los jóvenes fueron nombrados como tales, se los consideró difíciles de entender y se los caracterizó como provocadores, desafiantes, inquietos y, a la vez, frágiles, huidizos, desinteresados, irresponsables. Ahora, también suelen ser percibidos como peligrosos y hostiles, quizás porque esta brecha generacional aparece asociada a otra, a una brecha socioeconómica sin precedentes, incluso entre los mismos jóvenes y adolescentes, que hace que la condición juvenil no pueda pensarse sin ella. Se trata de un giro que, como señala Kantor, identifica lo extraño no ya con lo nuevo sino con lo hostil (Kantor, 2008, pág. 17).

El contexto histórico, económico y social modifica las maneras de pensar la juventud. Adolescencia y juventud no guardan las mismas características a lo largo del tiempo y el espacio, así como tampoco es posible encontrar en un mismo momento y lugar, sujetos y realidades equivalentes o intercambiables. Por esta razón, cada vez resulta más pertinente abandonar el singular y referirse a adolescencias y juventudes en plural. Aun así, en el mundo contemporáneo estas categorías resultan cada vez más complejas de analizar y, por supuesto, más difíciles de atrapar. Probablemente por esta razón aún continúe vigente en el imaginario de muchos un modelo ideal de adolescencia y juventud directamente asociado a una etapa de transición hacia la adultez. Desde esta perspectiva, se suele enfatizar que el fin de la juventud se caracteriza principalmente por una triple emancipación: la emancipación de la familia de origen para conformar la propia, la emancipación de la tutela de otros –principalmente asociada a la capacidad de asumir responsabilidades cívicas y políticas– y la emancipación económica a través de la incorporación al mercado de trabajo.

Durante la primera mitad del siglo XX se definieron dos modelos culturales opuestos de juventud pensada como una etapa de transición, que en cierta forma sobreviven hasta hoy. Se trata, como describe Carles Feixa retomando a John Gillis, básicamente de dos imágenes: la del joven conformista y la del aprendiz de delincuente: “Conformismo entre los muchachos burgueses, delincuencia entre los proletarios. Mientras para los primeros la juventud representaba un período de moratoria social marcado por el aprendizaje escolar y el ocio creativo, para los segundos representaba

a menudo su expulsión del mundo laboral y el ocio forzoso” (Feixa, 2008, pág. 49).

La masificación de la escuela secundaria democratizó la idea burguesa de la adolescencia como etapa de moratoria social. Ello se produjo, entre otras cosas, por la disminución de la necesidad de mano de obra debido a la tecnificación del sistema industrial, por la evidente necesidad de mayor preparación técnica para operar en el nuevo mercado de trabajo impulsado por la industrialización y, al mismo tiempo, por la pujante demanda social de sectores tradicionalmente excluidos de la escuela media. Esta moratoria social queda definida como una etapa en cierto modo vacía que brinda la oportunidad de permanecer más tiempo dentro de las instituciones educativas, como un tiempo de espera en el tránsito hacia una etapa más importante y vital como lo es la adultez.

En este contexto, la escuela secundaria se consolidó como la institución de tránsito por excelencia entre una y otra etapa de la vida. De ahí la preocupación por lograr delimitar las funciones de la escuela media en relación con las posibilidades a futuro que se abren para las nuevas generaciones: la de continuar estudios superiores o bien, como alternativa generalmente excluyente, la de producir mano de obra mejor cualificada. Ser estudiante de la escuela secundaria, así como lo era ser alumno de la escuela primaria, indica de alguna manera la “incompletud” del sujeto y lo convierte en una de las etapas educativas del ser humano por excelencia (Pineau, 2001). En este contexto, la categoría de “estudiante” sólo se superpone con las condiciones de ser “hijo” y “adolescente”. Sin embargo, tal como sostiene Kantor (2008), entre tantos otros (Reguillo Cruz, 1993; Feixa, 2008), la operación de definir la juventud asociándola a un período etario determinado, así como también la productividad explicativa del paradigma de la transición o aquellos argumentos que asocian las categorías de adolescencia y juventud con la idea de una etapa preparativa para la vida adulta, merecen, por lo menos, ser cuestionadas.

La multiplicidad de situaciones que lleva a pensar que las etapas de la vida se presenten alteradas o acopladas no hace más que constatar la ruptura de la linealidad supuesta entre la educación y el trabajo, entre la juventud y la adultez. La experiencia escolar juvenil aparece, entonces, superpuesta con ingresos intermitentes o plenos en el mercado de trabajo, con jóvenes y adolescentes que a la vez que son hijos, son padres y/o madres, que continúan su escolaridad aun cuando deciden formar una familia, tener

una pareja estable y seguir viviendo con sus padres. En esta complejidad, parecería ser que “*adolescencia* remite a unas instituciones y unos sujetos de otros tiempos, mientras que *juventud* habla de la sociedad de hoy y de la escuela que hay que construir, enfatizando de este modo que la escuela media ya no es lo que era y tampoco lo que debería ser” (Kantor, 2008, pág. 19).⁹

Lo cierto es que el modo en que se despliega la condición juvenil en el mundo contemporáneo contribuye a que los jóvenes otorguen sentidos divergentes a su experiencia escolar. Como señalan Dubet y Martuccelli (1996), muchos de los adolescentes y jóvenes construyen su identidad dentro de la escuela, pero también en forma paralela a la escuela o aun en contra de ella.

Tal como afirmamos más arriba, debido a una multiplicidad de razones, a los estudiantes cuyas familias de origen pertenecen a los sectores socioeconómicos más bajos les resulta muy difícil sostener la escolarización. Tenti Fanfani (2003) lo explica como una “conjunción de problemas de sentido (para qué ir al colegio, para qué aprender lo que allí se enseña, etc.), de problemas de desempeño (ausentismo, fracaso en las evaluaciones, repetición, etc.) y de problemas de escasez (que hace más atractivo y racional realizar una actividad que implique un ingreso que ir al colegio)” que termina por interrumpir la trayectoria escolar de los adolescentes y jóvenes pobres. Esta lectura no lleva, sin embargo, a interpretar de forma lineal, tal como lo han hecho las teorías criminológicas clásicas, que aquellos estudiantes expulsados por el sistema educativo simplemente se incorporen a grupos violentos y/o a actividades delictuales (Millán Smitmans - Colina, 2011).

Kessler (2008) ha demostrado a lo largo de su trabajo de investigación con jóvenes que tienen iniciadas causas por delitos contra la propiedad privada que las fronteras entre escuela y delito no sólo son lábiles, sino que pueden aparecer superpuestas. De este modo, escolarización y delito no deben ser pensados como mutuamente excluyentes. Lejos de un prejuicio ampliamente difundido, los jóvenes entrevistados por Kessler valoran genéricamente la educación como un agente legítimo de socialización y movilidad social ascendente, aun cuando al referirse a sus trayectorias escolares encuentren dificultades para otorgarle un sentido general a la escuela. De hecho, “no perciben una contradicción entre el escaso sentido de la experiencia escolar y la valoración abstracta de la educación: ambos

se mantienen como dos discursos paralelos sin afectarse recíprocamente” (Kessler, 2009, pág. 190).

Muchos de los jóvenes que reingresan a la escuela media después de haberla abandonado o de haber sido expulsados lo hacen tras advertir el valor de las credenciales educativas y de la calificación requerida en los puestos de trabajo a la hora de intentar obtener un empleo. En este sentido, para algunos, los estudios secundarios solo garantizan un lugar en la fila de búsqueda de empleo y sigue habiendo una mejor inserción relativa cuando se posee el título de nivel medio que cuando no se lo tiene. Diferentes estudios (Tiramonti, 2003; Filmus, 2001; Jacinto, 2006) han mostrado que para los jóvenes y adolescentes, la educación secundaria sigue constituyendo un camino para la socialización y la formación, impensable por fuera de ella, a pesar de caracterizar sus experiencias escolares a partir del desenganche y la baja intensidad (Kessler, 2004), la pérdida de sentido y la escasa huella que la escuela media parece dejar en sus vidas.

III. A modo de cierre

El problema de la exclusión social de los jóvenes no puede ser explicado exclusivamente ni por las deficiencias de la educación secundaria, que no logra retenerlos en las instituciones —y, si los retiene, no consigue formarlos para una salida laboral—, ni por las condiciones del mercado laboral actual, ni por la atribución de desinterés y vagancia a los sectores juveniles. Por el contrario, estos argumentos merecen ser pensados conjuntamente y de una manera contextualizada si se pretende avanzar en la comprensión del problema.

Como hemos argumentado, es posible sostener que la masificación de la escuela secundaria no está asociada sólo con la necesidad del mundo del trabajo de contar con mano de obra más calificada, sino que también puede explicarse como una conquista social de los sectores tradicionalmente excluidos, resuelta por medio de la creación de circuitos diferenciados. Asimismo, la ampliación de la escolaridad media obligatoria se ha constituido en una de las medidas centrales que favorece la transición de los jóvenes al mercado laboral en sociedades caracterizadas por el fin del pleno empleo, el aumento de la informalidad y la fragmentación del mercado de trabajo (Jacinto, 2011). Por esta razón, merecen ser revisados los diagnós-

ticos que sostienen que los cambios tecnológicos introducidos por la globalización en los modos de producción provocan una demanda de mano de obra más educada y atribuyen la exclusión de los jóvenes del mercado de trabajo a su baja calidad educativa y a su desinterés.

En esta línea, es necesario reconocer que las políticas públicas de los últimos años, dirigidas a atender los problemas de desempleo, rezago educativo y falta de formación técnica de los jóvenes, arrojan resultados pobres, limitados en cuanto a su alcance y cantidad de beneficiarios. Sin embargo, no es posible analizar las políticas focalizadas en términos de inclusión social y laboral de la juventud sin tener en cuenta las condiciones socioeconómicas y culturales bajo las cuales los jóvenes transitan su trayectoria escolar y/o desarrollan su trayectoria de vida. En otras palabras, es preciso reconocer que el sistema educativo poco puede hacer para revertir la marginación laboral, social y cultural de los jóvenes en situación de pobreza si, de forma simultánea, no se transforman cualitativamente las condiciones bajo las cuales se desarrollan estos jóvenes y adolescentes de nuestro tiempo (Salvia, 2008).

La época actual coloca la escuela secundaria en un terreno en el que aparecen al mismo tiempo problemas históricos en relación con su finalidad, cuestionamientos acerca de la eficacia de su formato y el desafío de universalizar el nivel. En este marco, es prioritario abrir la discusión sobre las variaciones del formato escolar que permitan a los adolescentes y jóvenes excluidos el acceso a la educación como un derecho común, aun cuando ella linealmente no los prepare para su inserción en el mundo del trabajo.

Notas

1. De hecho, Gabriel Kessler (2006) ha mostrado a lo largo de su trabajo cómo en Argentina las relaciones entre delito y escolaridad no pueden ser pensadas como mutuamente excluyentes.
2. Pablo Pineau describe otro intento durante 1980 de articular el sistema educativo con el mundo del empleo a partir de la implementación de un plan piloto conocido como "Proyecto Sistema DUAL" (escuela-empresa), inspirado en una experiencia alemana. Sin embargo, tal como afirma el autor: "El paisaje económico que se presentaba en los primeros años de la década del 80 difería fuertemente del imaginado por el Plan

DUAL. Concentración económica, oligopolización, desindustrialización y terciarización se constituyeron en los límites para la inclusión de los avances tecnológicos del sistema educativo” (Pineau, 1997, pág. 397).

3. Este proceso se inició con las sucesivas leyes de transferencia de los servicios educativos del Ministerio Nacional a las jurisdicciones provinciales. Comienza en la década de 1960 y culmina en 1991 con la Ley de Transferencia de establecimientos de los niveles medio y superior no universitario (Felfeber - Ivanier, 2003).
4. Tiramonti se ha referido extensamente a la definición y caracterización del sistema educativo como un sistema fragmentado. Entre otros rasgos, la fragmentación alude a la imposibilidad de organizar jerárquicamente en circuitos de calidad las diferentes modalidades de educación secundaria (Tiramonti, 2009).
5. Una de las discusiones centrales que se dio en nuestro país en relación con los trayectos técnicos profesionales estuvo vinculada a la dificultad de la elección temprana de la orientación. Esta misma dificultad aparece en algunas experiencias implementadas en países europeos que tienden a la formación secundaria técnico-vocacional. En estos casos, incluso, la elección temprana de la orientación aparece estrechamente vinculada al éxito académico que los estudiantes hayan podido desarrollar a lo largo de su escolaridad y en muchas ocasiones logran obturar definitivamente el ingreso a la universidad. A esta lectura es necesario añadir otra dimensión de análisis relacionada con el impacto que las transformaciones en la cultura del nuevo capitalismo (Sennett, 1998) han producido en la forma en que las personas piensan el empleo a largo y corto plazo. En este sentido, Richard Sennett, entre tantos otros, ha destacado cómo las personas ya no piensan en acceder a un trabajo estable para toda la vida, sino que imaginan para sí una trayectoria dinámica, flexible, de contratos a corto plazo.
6. Es necesario advertir que el fracaso en la escuela secundaria no es exclusivo de los sectores populares, en tanto aquellos estudiantes que provienen de sectores más acomodados poseen un abanico de alternativas más amplio que incluye ofertas del circuito privado y alternativas no convencionales.
7. Este es el caso, por ejemplo, de la Asignación Universal por Hijo, por medio de la cual se otorgan recursos monetarios a modo de incentivo, para aquellos ciudadanos que no cuentan con un trabajo en blanco que les permita cobrar dentro de su salario la asignación familiar correspondiente.
8. Si bien es necesario reconocer la existencia de experiencias puntuales tales como las escuelas de reingreso o la escuelas de familia agrícola (Southwell, 2008) en las que se propone cierta flexibilización del formato escolar de la escuela secundaria, éstas, sin embargo, no lo-

gran modificar lo que Terigi (2008) ha denominado como “trípode de hierro”: la forma de organización del trabajo docente, el currículum clasificado en disciplinas y la formación de los docentes por especialidad. Probablemente una de las razones centrales se encuentre en la conflictividad que encierra la modificación del régimen de trabajo docente y, a la vez, la dificultad de lograr certificaciones equivalentes con currículum y formatos diversificados.

9. Kantor (2008) advierte un desplazamiento discursivo donde los jóvenes reemplazan a los adolescentes. Las políticas públicas tienen por destinatarios a los jóvenes y excluyen a los adolescentes del horizonte discursivo. Mientras que el término juventud está asociado a cuestiones culturales y a problemas estructurales, adolescencia refiere a una etapa del desarrollo psicológico que, de acuerdo con las condiciones de vida actuales que transitan muchos sujetos, parecería ser muy corta. Este desplazamiento en las denominaciones de programas y proyectos impulsado desde organismos gubernamentales como no gubernamentales podría explicarse como la necesidad de dar cuenta de la sobreedad, que aumenta en las aulas como resultado de los ingresos tardíos, repitencias, abandonos y reingresos.

Referencias bibliográficas

- BRASLAVSKY, CECILIA (1985). *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, FLACSO/Grupo Editor Latinoamericano.
- _____ (2001). *La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad?*, Editorial Santillana, Buenos Aires.
- DUBET, FRANÇOIS (2006). *El declive de la institución*, Gedisa, Barcelona.
- DUBET, FRANÇOIS - MARTUCELLI, Danilo (1996). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Losada, Buenos Aires.
- DUSSEL, INÉS (1997). *Currículo, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Oficina de Publicaciones del CBC-UBA y FLACSO.
- _____ (2009). “La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas”, en Tiramonti, G. - Montes, N., *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires, Manantial/FLACSO.
- FEIXA, CARLES (2008). *De jóvenes, bandas y tribus*, Editorial Ariel, Barcelona.
- FELDFEBER, MYRIAM - IVANIER, Analía (2003). “La descentralización educativa en argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, mayo-agosto, Vol. 8, Nro. 018, México.
- FILMUS, DANIEL (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente*, Editorial Santillana, Buenos Aires.

- GRUPO VIERNES (2008). "Una propuesta de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires", en *Revista Propuesta Educativa* N° 30, FLACSO, Buenos Aires.
- JACINTO, CLAUDIA (2009). "Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en torno a la transición laboral de los jóvenes", en Tiramonti, G. - Montes, N., *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Manantial/FLACSO, Buenos Aires.
- KANTOR, DÉBORA (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Del Estante Editorial, Buenos Aires.
- KESSLER, GABRIEL (2006). *Sociología del delito amateur*, Editorial Paidós, Buenos Aires.
- PINEAU, PABLO (2001). "¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "Esto es educación"; y la escuela respondió: "Yo me ocupo", en Pineau, P.: *La escuela como máquina de educar*, Paidós, Buenos Aires.
- REGUILLO CRUZ, ROSANA (1993). *En la calle otra vez. Las bandas, identidad urbana y usos de la comunicación*, Itso, Guadalajara.
- ROSSANO, ALEJANDRA (2006). "El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa", en Terigi, F. (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Siglo XXI/Fundación OSDE, Buenos Aires.
- SALVIA, AGUSTÍN (comp.) (2008). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila/Universidad de Buenos Aires.
- SENNETT, RICHARD (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Anagrama, Barcelona.
- SOUTHWELL, MYRIAM (2008). "¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades", en *Propuesta Educativa* N° 30, FLACSO, Buenos Aires.
- TEDESCO, JUAN CARLOS - BRASLAVSKY, CECILIA - CARCIOFI, RICARDO (1983). *El proyecto educativo autoritario*, FLACSO, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, EMILIO (2003). "La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización", en Tenti Fanfani (comp.), *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, Altamira.
- _____ (2009). "La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural", en Tiramonti, G. - Montes, N., *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Manantial/FLACSO, Buenos Aires.
- TERIGI, FLAVIA (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", en *Propuesta Educativa* Nro. 29, FLACSO, Buenos Aires.
- _____ (2008). "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares", en Jóvenes y Docentes en el mundo de hoy, III Foro Latinoamericano de

Educación, Fundación Santillana, Argentina.

TIRAMONTI, GUILLERMINA (2009). "Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas," en Tiramonti, G. - Montes, N., *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Manantial/FLACSO, Buenos Aires.

TIRAMONTI G. - MONTES, N. (2008). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Manantial/Flacso, Buenos Aires.

TYACK, DAVID - CUBAN, LARRY (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, Fondo de Cultura Económica, México.

VIÑAO FRAGO, ANTONIO (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Morata, Madrid.

RESUMEN

El problema de la exclusión social de los jóvenes no puede ser explicado exclusivamente ni por las deficiencias de la educación secundaria ni por la atribución de desinterés y vagancia a los sectores juveniles. Por el contrario, estos argumentos merecen ser pensados conjuntamente y de una manera contextualizada si se pretende avanzar en la comprensión del problema. En esta línea, es necesario reconocer que las políticas públicas de los últimos años arrojan resultados pobres, limitados en cuanto a su alcance y cantidad de beneficiarios y, a la vez, que el sistema educativo poco puede hacer para revertir la marginación laboral, social y cultural de los jóvenes en situación de pobreza si, de forma simultánea, no se transforman cualitativamente las condiciones bajo las cuales se desarrollan estos jóvenes y adolescentes de nuestro tiempo.

Diálogo Político. Publicación trimestral de la Konrad-Adenauer-Stiftung A. C.
Año XXIX – N° 1 - Marzo, 2012