

Estado, escuela y relaciones con el saber en contextos de fragmentación social e inclusión educativa. Aproximaciones teóricas y analíticas.

AUTORES: Gonzalo Gutiérrez y Mónica Uanini

INSTITUCIÓN: Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

DIRECCIONES ELECTRÓNICAS: gutierrezg61@yahoo.com.ar; monikuan9@gmail.com

MESA: 37. Sociología política de la educación. Políticas educativas, Gestión institucional y el escenario de la educación como derecho.

Introducción

En este trabajo buscamos aproximarnos analíticamente a las relaciones sociales con los saberes legitimados que se producen en el anudamiento entre estado, escuela secundaria y sectores sociales subordinados, en contextos de polarización, fragmentación social e inclusión educativa.

Hablamos de la relación social con los saberes legitimados entendiendo que los saberes que institucionalmente distribuye la escuela constituyen una selección particular del saber producido y acumulado socialmente, y que los diversos sectores sociales se acercan a dichos saberes no sólo desde diferentes distancias y recursos, sino también movidos individual y colectivamente por diferentes imaginarios y apuestas respecto del mundo social de la escuela. Interesa analizar las condiciones estructurales en las que se enmarcan la producción de relaciones con el saber escolar en los contextos mencionados, particularmente en el nivel secundario y atendiendo específicamente a los jóvenes de los sectores subordinados. El abordaje que buscamos producir es histórico y estructural en tanto se trata de identificar las líneas de fuerza más importantes según las cuales se viene redefiniendo el lugar de la escuela en la gestión y producción de la sociedad y configurando las relaciones sociales de clase en el campo educativo, particularmente en la educación secundaria, a partir de su obligatoriedad. Acordamos, en este sentido con Carlos A. Torres cuando afirma que la escolarización en las sociedades contemporáneas es, desde el punto de vista de la economía política, *“un complejo institucional particular, con sus propias prácticas y objetivos sociales, diversos y particulares, pero se trata de un complejo que se constituye a raíz de las dinámicas y contradicciones de un proceso de acumulación de capital y de las relaciones de poder entre*

los diferentes grupos económicos, políticos y sociales”(2008:97). En ese marco, nuestro abordaje es, sin duda, provisorio y heurístico, en el sentido de que los avances analíticos logrados constituyen solo eso, avances que requerirán sucesivas revisiones y ajustes.

Tres cuestiones convergen en nuestros análisis: Por un lado, la preocupación por reconstruir las condiciones estructurales que configuran –sin determinarlos, pero constriñéndolos- los mundos sociales de los sectores populares, atendiendo al trabajo como organizador central de la cuestión social y buscando abrir interrogantes acerca de los modos en que se relacionan con los procesos de escolarización en el nivel secundario; por otro lado, el intento de elaborar una mirada sobre el estado educador considerando, en primer lugar, las transformaciones del lugar y los sentidos de la escuela secundaria dentro del concierto de los dispositivos estatales de gestión de la sociedad. En este sentido, sostendremos que la escuela ha asumido y concentrado nuevas funciones a partir de la desaparición de otros dispositivos de afiliación y tránsito institucional para los jóvenes, alojando en el corazón del trabajo escolar y en la propia dinámica del sistema, un conjunto no desdeñable de tensiones y contradicciones sociales que la selectividad de nivel secundario podía anteriormente darse el lujo de dejar afuera, lo que no es actualmente el caso. Finalmente, nos interesa identificar algunos puntos ciegos en las explicaciones disponibles sobre las dinámicas escolares que permiten problematizar algunas simplificaciones sobre las condiciones de transmisión de los saberes escolares y encaminar nuestras futuras indagaciones.

Procesos estructurales, Estado y sectores populares (1974-2010)

Nuestro país ha atravesado en las últimas cuatro décadas transformaciones importantes de su estructura social al compás de las formas de relación producidas entre el estado nacional y las conminaciones del capitalismo financiero en el contexto latinoamericano. Dictaduras primero, y golpes de mercado luego, éstos últimos en el seno mismo de la democratización de los regímenes políticos de la región, formaron parte de las formas de disciplinamiento social que posibilitaron el crecimiento de la pobreza, la desocupación, la fragmentación y la exclusión social, aún en momentos de crecimiento económico. En ese marco, al menos en el caso argentino y a partir de los noventa, se producen por iniciativa estatal nuevas regulaciones

educativas tendientes a expandir el nivel secundario del sistema educativo.¹

Se hace necesario reconstruir dichas transformaciones para interrogar lo que, a nuestro juicio, es una importante reconfiguración de los lugares, orientaciones y tensiones estructurales del sistema educativo y de la escuela, en particular del nivel secundario, en las dinámicas sociales más amplias que lo incluyen.

Feijó ha señalado el hecho de que el sistema educativo y la escuela que recibe a los estudiantes más pobres se vuelven un escenario incluyente mientras en otras esferas sociales avanzan variadas formas de exclusión, segregación y fragmentación social, planteando que, en ese sentido, el sistema educativo operó como “movimiento contracíclico” (Feijó, 2002). Nuestra hipótesis es que, en dicho movimiento contracíclico, el sistema educativo y la escuela alojan y concentran contradictoriamente dentro de sí todas las tensiones que otros espacios y dispositivos sociales dejan afuera y obligando a los actores escolares situados en el borde del sistema a procesar práctica y simbólicamente, con variada suerte, situaciones sociales intensas y complejas en el gobierno de las aulas y las escuelas, al mismo tiempo que enseñan, o como condición para enseñar. Explorar tales reconfiguraciones interrogándonos acerca de los modos de articulación que van promoviendo entre escuela y jóvenes de los sectores populares, parece un ejercicio apropiado para acercarse a las formas de relación con el saber que, si bien se construyen en el plano de las interacciones escolares, lo hacen en condiciones que las trascienden.

Avancemos. Entendemos con Torrado (2010) que sólo una mirada sobre el largo plazo logra captar los cambios en la estructura social y requiere, por lo tanto, de una perspectiva histórica. En ese sentido, diversos investigadores y analistas sociales (Torrado, Graña,) coinciden en que el periodo 1974-2001 se enmarca en un mismo régimen de acumulación que, con altibajos, pero de modo continuo, condujo a la peor crisis económica, política y social de la historia argentina, y a la pérdida de los logros sociales alcanzados previamente. Son conocidos los diversos términos forjados en los últimos veinte años para dar cuenta de la desintegración social producida por la etapa llamada “aperturista” (Torrado, 2010) o, más popularmente, de “ajuste”: polarización, fragmentación, exclusión, segmentación, etc. Detrás de esa

¹La expansión de los sistemas educativos nacionales ha sido interrogada por Carlos A. Torres en relación con los procesos de acumulación de capital y de legitimación política, y con el papel del Estado de compatibilizar dichos procesos. En análisis realizados a principios de los años noventa, hipotetizaba que “si la contribución de la escolaridad a la construcción de la nación comienza a descontarse, el compromiso del Estado a una mayor expansión de la escolaridad será correspondientemente debilitado” (125). Sin embargo, en el caso argentino – pero no solamente en el caso argentino- una nueva legislación educativa general y el incremento de la inversión en el campo educativo operarán alentando la expansión de la escolaridad obligatoria, lo que se verá reforzado en 2006 con un nuevo conjunto de leyes, entre las cuales, una nueva ley de educación extiende aún más los alcances de la educación obligatoria al abarcar la totalidad del nivel secundario.

proliferación de categorías, se encuentra el esfuerzo por nombrar los diferentes efectos de la caída del trabajo como organizador social central de la vida de una parte importante de los hogares. En este sentido, asumimos con Castel *et al* que el trabajo “*continúa y seguirá siendo el gran organizador de nuestras sociedades y es sobre el plano laboral que se estructura la cuestión social. Más precisamente, las diversas transformaciones que se observan en el mundo popular provienen del mundo del trabajo y es evidente que toda salida para los acuciantes problemas que aquejan a los más pobres deberá atravesar la puerta que conduce al mundo laboral*” (1913:12).

El pronunciado declive del poder adquisitivo de los salarios es un indicador que permite visualizar no solo el empobrecimiento creciente de los sectores populares, sino también lo abrupto del proceso leído en perspectiva histórica. Durante la dictadura el poder adquisitivo cae un 41%; en 1989 llegó a representar apenas el 50% del nivel de 1974; en 2003, cae 8% menos que en 1989, y resulta un 68% menos que en 1974 (Graña 60-71). Es decir, en treinta años, el poder adquisitivo de los salarios se había reducido a la tercera parte del nivel de los primeros años setenta, con importantes consecuencias en la organización y dinámica de los hogares populares, particularmente porque empuja al mercado de trabajo a madres y jóvenes como trabajadores principales, adicionales o secundarios a fin de garantizar el nivel de vida o la subsistencia que los jefes de hogar varones ya no pueden garantizar por sí mismos (Graña, 71). En cuanto al salario real, durante el periodo considerado se derrumba un 47%, mientras que la precariedad (trabajo sin seguridad social) alcanza un 80%, hasta abarcar al 40% de los trabajadores (Graña, 76).

Durante la etapa posconvertibilidad, estas tendencias se revierten drásticamente. Según Kessler (2014) entre 2003 y 2009 se sumaron 571.000 empleos por año, bajando la tasa de desempleo del 2002 (21,5%), la más alta de la historia argentina, al 7, 9%. Desde 2002 hasta 2009, también según Kessler, se otorgaron 7 millones de nuevas prestaciones sociales (fundamentalmente, pensiones, jubilaciones y Asignación Universal por hijo), lo que elevó al 86% la cobertura total de los menores de 18 años en contraste con el 35% de 1997. De todos modos, diversos analistas coinciden en señalar que a partir de 2008 se ingresa en una amesetamiento de todos los indicadores laborales, abriéndose desde entonces un conjunto de controversias sobre la el valor de recuperación del salario real. Asimismo, también Kessler consigna la coincidencia de varios estudios en señalar la generación de una brecha importante entre los trabajadores registrados y protegidos, y un polo marginal en expansión que rondaría el 50% la población ocupada, compuesta por trabajadores precarizados, informalizados, con bajos ingresos y con alta inestabilidad laboral.

Si atendemos a los datos referidos a pobreza e indigencia, resulta muy difícil reconstruir su evolución durante la etapa aperturista por las falencias informativas sobre tales fenómenos (Lindenboim 2010). Según la Encuesta Permanente de Hogares de mayo de 2001 los pobres en Argentina llegaban a 14.000.000 (41,1% del total de población). Entre ellos, 1.045.344 eran niños de hasta 4 años, y 2.332.022 eran niños de entre 5 y 14 años. Vale decir, el 51,7 % de los niños del primer tramo de edad mencionado eran pobres o indigentes, porcentaje que se eleva al 59,3% para el grupo de 5 a 14 años. (Feijó, 2002:52). La disminución de la desocupación luego de la salida de la crisis, cabe añadir, no derivó en la eliminación de la pobreza (Lindenboim 2010). Estos datos relativos al final de la etapa aperturista no sólo son pertinentes para señalar los tremendos alcances de la pobreza entre la población infantil de nuestro país producidos por dicha etapa. Si proyectamos el crecimiento en edad de dichos niños sobre los niveles del sistema educativo bajo el supuesto de una progresión acorde con las edades teóricas que el sistema presupone, el grupo menor de 4 años en 2001 conforma virtualmente una parte considerable de los adolescentes que actualmente recibe la escuela secundaria. Aun cuando la última década haya mejorado la condición social de sus hogares, la pobreza ha intervenido en los procesos de crianza y de escolarización primaria de este grupo de niños con efectos tan difíciles de negar como de precisar en su magnitud y modalidad. Vale decir, aun con la reversión de todos los indicadores relativos a pobreza e indigencia, resulta muy difícil valorar de qué modo esas mejoras intervienen en los procesos de escolarización en niños con puntos de partida tan desventajosos. Y, lamentablemente, no existen estudios longitudinales y relacionales que permitan echar luz sobre tales procesos. En cuanto a los indicadores más recientes sobre pobreza, es conocida la dificultad para estimar su porcentaje. Si sorteamos las controversias actualmente existentes al respecto, el consenso hacia 2012, exceptuando las mediciones del INDEC, es que existirían para tal año entre 20% y 25% de personas viviendo en hogares pobres, con probabilidad de que dichos porcentajes se hayan elevado entre el 27 y el 36% en 2013 (Kessler 2014:99).

La revisión de estos datos estadísticos tiene el sentido de dar cuenta de la profunda transformación de los sectores populares a lo largo de cuatro décadas y advertir la inestabilidad y discontinuidad de sus condiciones laborales y sociales. Reseñar los cambios del mundo laboral en este trabajo nos importa centralmente porque tales cambios repercuten de modos múltiples sobre el mundo de vida de las familias populares, mudándolas formas en que se organizan, desorganizan y reorganizan en torno al trabajo y el empleo disponibles o faltantes, redefiniendo la temporalidad y las funciones de sus miembros, alterando las rutinas y las posibilidades de proyectar su reproducción, multiplicando las urgentes, las tensiones y

los conflictos a sortear cotidianamente y, según el interés principal que nos impulsa, afectando de formas complejas y por dilucidar a los procesos de crianza y a las posibilidades de escolarización de los jóvenes.

Tanto la profundidad de dicha transformación como su prolongación en el tiempo, constituyeron el caldo de cultivo de formas de interacción social que fueron conformando nuevas socialidades, nuevas formas de solidaridad, de rivalidad, de diferenciación, segregación, de agrupamiento y de distinción en todas las esferas de la vida social. La “lógica del cazador”, reconstruida por Denys Merkley la “legitimidad del proveedor” por encima de la ilegalidad de sus acciones analizada por Kessler y la escuela como una más de las fuentes de recursos a las que demandar en contextos de indigencia y pobreza, según el trabajo etnográfico de Gabriel Noel, fueron algunas de las formas y estrategias sociales identificadas entre los repertorios de acción forados al compás de los procesos estructurales señalados. La discontinuidad e inestabilidad en las condiciones de vida y la subsistencia de un importante sector de familias cuyos ingresos son bajos, informales y precarios lleva a considerar que las formas culturales construidas a lo largo de la etapa aperturista para resolver la reproducción social pueden haberse morigerado aunque no necesariamente desaparecido. Cabe interrogarse entonces por las relaciones entre tales condiciones y los procesos de escolarización que, aun cuando han flexibilizado notablemente sus encuadres en pos de la universalización del nivel, requieren indefectiblemente a los estudiantes importantes compromisos subjetivos sostenidos en el tiempo y la acumulación progresiva de saberes y códigos escolares como piso para la comprensión y apropiación de los saberes vez más sofisticados de la gradualidad escolar.

Jóvenes y transformaciones en los dispositivos de afiliación institucional 1970-2010.

Si ponemos el foco específicamente en los jóvenes de sectores populares en aquellas edades comprendidas actualmente dentro de las edades teóricas de la escolaridad secundaria, resulta interesante traer a cuenta un conjunto de datos que estarían indicando cambios importantes de su lugar en la estructura social y en los dispositivos sociales en los que se incluyen y son incluidos. Nos referimos a las transformaciones de los adolescentes como población económicamente activa. Esta categoría del análisis económico refiere a los individuos que trabajan o dicen buscar trabajo. Veamos en la siguiente tabla qué sucedió a lo largo del periodo 1974-2001:

Tabla 1. Tasa de actividad en jóvenes de 14 a 19 años. Total país 1970-2001

Ambos sexos				Varones				Mujeres			
1970	1980	1991	2001	1970	1980	1991	2001	1970	1980	1991	2001
43	35	34	28	57	46	43	33	29	25	26	23

Fuente: Mabel Ariño 2010.

Es interesante hacer notar que en 1970, para la franja etaria de 14 a 19 años, el 43% de los adolescentes trabajaba o buscaba trabajo. Este porcentaje se eleva al 57% si consideramos a la población masculina. Es decir, más de la mitad de los varones de esa franja de edad trabajaba o buscaba trabajo. En el caso de las mujeres, el porcentaje es de 29%, aunque no se está considerando aquí el trabajo femenino en el hogar y en el cuidado de niños, varones y ancianos. Si se sigue la secuencia de valores a través de las cuatro décadas, la tasa de actividad decrece notablemente respecto de los valores iniciales, siendo mucho más pronunciado este decrecimiento en el caso de los adolescentes varones.

Esta información se vuelve necesaria a nuestro juicio por dos razones. La primera de ellas es que permite calibrar la relevancia del trabajo como organizador y fuente de afiliación social entre los jóvenes de 14 a 19 años en el pasado reciente, es decir, entre los jóvenes pertenecientes casi en la totalidad del rango considerado, a la etapa de escolaridad convertida en obligatoria en la última década. La reducción del mercado de empleo argentino resquebrajó esta forma de afiliación social, y es en ese contexto que la extensión de la obligatoriedad escolar opera ofreciendo tácitamente a la escuela como único dispositivo masivo y sistemático de afiliación. La segunda, es que ayuda a problematizar la consideración de la educación formal como destino “natural” de todos los adolescentes, y subrayar el carácter histórico, contingente, incipiente (mirado en largo plazo) que tiene la escuela, y la secundaria en particular, como institución formadora e inclusora de “todos” los adolescentes dentro de los dispositivos del capitalismo y el estado nacionales.

Veamos ahora lo que sucede con la tasa de escolarización en ese mismo periodo. El nivel secundario se viene expandiendo de modo sostenido en los últimos sesenta años en el marco de profundas disputas entre diferentes modos de entender los sentidos del nivel y el derecho a la educación. Al respecto, Cecilia Veleda (2010) sostiene que la tasa neta de escolarización en el nivel secundario paso del 32,8% en 1970, al 42,3% en 1980, incrementándose al 59,2% en

1991 y al 66,1% en 2001². Más recientemente, el Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina (SITEAL) muestra que la tasa neta de escolarización llegó en el año 2013 al 85%. Si bien las franjas de edad comprendidas en este indicador difieren en dos años respecto del rango de edad considerado por Ariño en relación con la tasa de actividad juvenil (Tabla 1), la comparación permite identificar tendencias complementarias entre los indicadores analizados. Dicho de otra manera: es claro como el carácter regresivo de la tasa de actividad dialoga con el carácter progresivo de la tasa neta de escolaridad. Aunque sería necesario avanzar en mayores indagaciones para precisar los alcances de esta complementariedad, no parece descabellado afirmar que la escuela, y en particular la escuela secundaria, ha ido paulatinamente sustituyendo al trabajo y el empleo como dispositivo receptor y organizador de la vida de gran parte de los jóvenes de nuestro país. Según análisis producidos por SITEAL en 2010, “al considerar las posibles asociaciones entre empleo adolescente y porcentaje de jóvenes de entre 13 y 17 años que se encuentra fuera del sistema educativo, se observa que Chile y Argentina comparten las tasas de empleo adolescente más bajas de la región —3.4% y 6.6%, respectivamente— junto a los menores porcentajes de adolescentes fuera del sistema educativo (6.4% en el caso de Chile y 9.5% en Argentina). A su vez, en estudios relativos a la población económicamente activa durante la posconvertibilidad, Jorge Paz sostiene que “la reducción de la tasa de actividad de los jóvenes tuvo su contraparte en un aumento de la asistencia escolar. Este aumento fue más fuerte durante la segunda mitad del período y mucho más fuerte para las mujeres, grupo que, al menos en la Argentina, aventajó siempre al masculino en asistencia escolar y logros educativos” (Paz, 2004:7). Este autor señala además a la Ley 26.206 y la Asignación Universal por Hijo con su condicionalidad educativa como parte de los factores intervinientes en la disminución de esta tasa entre los más jóvenes, aunque señala que es la ocupación de los jefes de hogar lo que parece más fuertemente asociado en la primera parte de la posconvertibilidad a la reducción de la tasa de actividad juvenil.

Si la escuela parece constituirse en las últimas décadas en el nuevo destino para un gran porcentaje de los adolescentes de los sectores populares frente al descenso del trabajo y del empleo como organizadores históricos de sus afiliaciones institucionales hasta la década de los setenta, cabe preguntarse qué otros dispositivos acompañan, complementan o suplementan la presencia y la tarea de la escuela en la producción de afiliaciones institucionales de sostén. El punto nos lleva a interrogarnos por las políticas públicas destinadas a los adolescentes. Este

² En otro estudio Capelacci (2007) ha planteado que en este último año, la tasa neta de escolarización, habría sido en realidad del 71,5%.

es, sin duda, un campo de desarrollo reciente en el plano nacional e internacional y sobre el que existe escasa investigación. De acuerdo con E. Rodríguez, en las políticas de juventud vigentes en América Latina en general y en nuestro país en particular, *“priman los enfoques sectoriales, mientras que las perspectivas transversales apenas están comenzando a abrirse paso en la maraña de la burocracia de nuestros Estados nacionales. Tenemos un serio problema que tiene que ver con una institucionalidad débil”* (SITEAL, 2014:5).³ Dentro de las políticas sectoriales destinadas a la adolescencia, la política educativa no sólo es la política pública dominante, más sistemática y de alcances masivos, sino que además concentra sobre la escuela líneas de acción referidas a la articulación de otras políticas sectoriales destinadas a la adolescencia.

Y en este terreno cabe consignar que: 1) las políticas educativas constituyen las políticas sociales y públicas predominantes, más continuas, sistemáticas y masivas en la atención a la adolescencia más desfavorecida socialmente, que ponen en juego relaciones sociales sistemáticas e interacciones cara a cara entre generaciones y entre pares durante la mayor parte del año, lo que conforma condiciones difícilmente reemplazables en cuanto a sus potencialidades afiliatorias; 2) las políticas “de juventud” ancladas en organizaciones y agentes distintos de la institución escolar tienen en nuestro país un desarrollo en gran medida incipiente, fragmentario, discontinuo y desarticulado; 3) muchas líneas de acción destinadas a la protección y desarrollo social y cultural de los adolescentes se concentran en la escuela como espacio y como agente efector, administrador, articulador y contralor de las mismas (Centros de Actividad Juvenil, AUH, distribución de suplementos alimentarios, etc.)

Recapitulemos. Nos ha interesado hasta ahora detenernos en los modos en que se ha ido transformando el lugar social de la escuela a partir de identificar los procesos sociales más amplios en los que se dirime el lugar social de los jóvenes en nuestro país. Si el trabajo ya no es un organizador relevante en los jóvenes (comparado con 1970) y las políticas públicas destinadas a los adolescentes son fundamentalmente sectoriales y dentro de estas, fundamentalmente educativas, entonces la escuela en general y la escuela secundaria en particular es la forma institucional dominante en que nuestra sociedad va resolviendo la inclusión social de los jóvenes-Sin embargo, ese trabajo institucional de inclusión parece realizarse solitariamente en términos estructurales, contradictoriamente (tanto por su historia institucional como por la dinámica de clases que opera con fuerza sobre el sistema), con una organización del trabajo profundamente inadecuada para tales fines, y con una

³Se entiende en este contexto a las políticas sectoriales como aquellas vinculadas a salud, educación y empleo; por políticas transversales, a aquellas centradas en grupos poblacionales (SITEAL, 2014:4).

sobrecarga institucional nada desdeñable (asume tanto la enseñanza de las disciplinas científicas como la formación ciudadana y la promoción de la participación política de los jóvenes, el cuidado de la salud, la educación sexual, la complementación alimentaria, la oferta de actividades culturales y recreativas por fuera del horario escolar, en una enumeración que no se termina aquí). En el apartado siguiente, retomaremos estas cuestiones, pero vistas desde las tensiones que introducen en el trabajo específicamente pedagógico.

Las (des)igualdades educativas en Argentina y su incidencia en la construcción de mayores oportunidades de aprendizaje

Nos interesa ahora ingresar más de lleno en el territorio específicamente educativo. De acuerdo con Kessler (2013), uno de los mayores logros educativos en nuestro país, ha consistido en la disminución de las desigualdades en el acceso a la escolaridad secundaria, especialmente en los sectores populares. En relación con ello, sostiene que “... según datos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para la región, Argentina está por encima del promedio regional, y de 14 países, solo es superada por Perú, Venezuela y Chile en lo que respecta a tasas de finalización del primer ciclo de la escuela secundaria de los jóvenes de hogares más pobres, ubicándose entre los países con menor diferencia entre las clases sociales en la probabilidad de completarlo” (Cabrol y Szekely, 2012:122). Coincidentemente con este planteo, el SITEAL ha publicado datos sobre 18 países⁴, según los cuales, Argentina posee la tasa de analfabetismo más baja y la mayor tasa de población de 25 años y más, con educación superior/universitario completo (19,95, en el año 2013). Entre los países cuya población de 20 años y más poseen secundario completo, nuestro país se encuentra en cuarto lugar (con un 24%) al igual que Brasil, levemente por debajo de Perú (26,68%) y más lejos de Chile (30%).

La información por nivel educativo muestra que en primaria Argentina posee una tasa neta de escolarización del 95%, siendo superada solo por México, Panamá y Venezuela y una tasa de extraedad del 5,93%, siendo menores estos valores solo en Costa Rica y México. En el nivel secundario, la tasa neta de escolarización es la más alta de la región con el 85%, siendo en Chile del 82%, en Uruguay, del 77% en Colombia y Venezuela del 76% y en Brasil del 73%. Mientras tanto, la tasa de extraedad es la segunda más alta de la región, con un 29,96%.

⁴Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

Si en términos de acceso educativo, Argentina presenta una posición destacada en la región, ella se ve opacada por la baja calidad de los aprendizajes alcanzados en pruebas internacionales estandarizadas como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) o el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) y, en las de carácter nacional, como los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE). En el primer caso, los resultados obtenidos por los estudiantes muestran un descenso continuo en los aprendizajes alcanzados, quedando Argentina en el la prueba PISA del año 2012 en el lugar 59 de 65 países participantes. En el caso de los ONE, Kessler (2013), sostiene que en los resultados correspondientes al censo educativo en nivel medio del 2010, es posible apreciar una mejora con respecto a los valores logrados en el año 2007 y que siete de cada diez estudiantes, poseen un rendimiento medio o alto. Los datos contrastantes entre ambas mediciones pueden deberse a la variedad de instrumentos, destinatarios y forma de aplicación. Mientras las PISA se aplican a los estudiantes de 15 años que cursan la escolaridad obligatoria, los datos del ONE a los que refiere Kessler, corresponden al censo nacional realizado a quienes cursan el último año de la escuela secundaria⁵. Valores muy diferentes arroja el ONE de carácter muestral, dirigido a estudiantes de 2 y 3 año de la escuela secundaria⁶. Allí se aprecia que entre 2007 y 2010 los valores son similares e incluso que han descendido levemente, pero que comparados con los obtenidos por quienes han finalizado sus estudios, son muy diferentes, pues se sitúan en el 50,3%, es decir, veinte puntos porcentuales menos.

La diferencia en los aprendizajes de quienes cursan 2º y 3º años con respecto a quienes están en 6º año, tienen cierta racionalidad, en la medida en que la matriz selectiva de la escuela secundaria encuentra su núcleo más duro en el Ciclo Básico. Un estudio reciente que analiza lo sucedido en la provincia de Córdoba (Gutierrez, 2014) muestra que más del 70% de quienes repiten de año escolar, poseen sobre –edad o dejan la escuela se encuentran en dicho ciclo.

Para el caso argentino, las políticas de inclusión educativa en la escuela secundaria aún no han podido atravesar dos núcleos duros: el alto porcentaje de estudiantes que abandonan o prologan en el tiempo sus estudios y la baja calidad de los aprendizajes alcanzados, en especial, en el Ciclo Básico. Ante esta situación, se vienen configurando algunas hipótesis

⁵Operativo Nacional de Evaluación 2010. Censo de Finalización de la Escuela Secundaria. Informe de Resultados. Publicado por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Disponible en Línea.

⁶Operativo Nacional de Evaluación 2010. 2º/3º año de la Escuela Secundaria. Informe de Resultados. Publicado por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Disponible en Línea.

explicativas que recuperan parcialmente diferentes indicadores sobre las dinámicas de escolarización para establecer descripciones que no siempre logran constituirse en explicaciones que den cuenta de la complejidad que viene atravesando la escuela secundaria.

Algunos trabajos han hecho hincapié en los cambios de la composición social del estudiantado como explicación del bajo rendimiento escolar. Así por ejemplo, Kessler (2013) sostiene que la preocupación por las desigualdades al interior del sistema educativo y en especial, en torno al rendimiento escolar se han producido durante los últimas dos décadas y de ello se deriva la ausencia de referencias previas de comparación y que incluso cuando existieran, al remitir a universos poblacionales diferente, serían incomparables: *“...como la población escolar excluía una parte importante de los sectores populares, es posible que la homogeneidad interna hubiera sido mayor, pero en gran medida porque quienes estaban incluidos también eran socialmente más similares entre sí. No es casual entonces, que a medida que el sistema fue integrando nuevos contingentes se plantee en paralelo la cuestión de sus desigualdades internas. Por ende, es necesario preguntarse, al comparar con el pasado si es más igualitario un sistema que es homogéneo pero más excluyente u otro que tiene desigualdades internas pero que ha realizado un proceso de inclusión (126).*

La gestión de la política pública y la heterogeneidad en la población estudiantil remiten a dos planos de análisis diferentes que estarían explicando parte de los obstáculos que se construyen en torno a las relaciones de igualdad y desigualdad educativa, pero que poco alumbran sobre los motivos por los que los aprendizajes escolares durante los últimos 10 años no han mejorado. Esta situación adquiere más relevancia en la medida en que Argentina es uno de los países que más invierte en educación en la región, por lo que en la agenda pública, se ha instalado el interrogante sobre los motivos que explicarían los persistentes bajos logros escolares

Son los análisis realizados como parte de las pruebas PISA, los que comienzan a brindar pistas sobre algunos factores que estarían incidiendo negativamente en la construcción de mejores oportunidades de aprendizajes en la escuela secundaria. Alejandro Gainimian (2014) ha publicado recientemente un estudio donde es posible apreciar que Argentina posee los salarios docentes más bajos entre los participantes de PISA, que la mitad de los directores de escuelas secundarias que formaron parte de la muestra señalan la presencia de problemas de infraestructura escolar, y que entre un tercio y la mitad de jóvenes de 15 años asiste a escuelas con falta de recursos educativos. De este modo, emerge un plano de las condiciones de escolarización vinculadas a infraestructura y recursos didácticos que estarían resultando insuficientes, independientemente de la cuantiosa inversión educativa realizada por el Estado

Nacional⁷. Ello ha llevado recientemente a la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) a plantear la necesidad de un incremento de la inversión educativa, de modo tal que esta llegue al 8% del PBI. El asunto de los recursos es un elemento de relevancia en la medida en que, en el análisis del autor mencionado, habría una asociación positiva entre mayores recursos didácticos y mejores condiciones edilicias con mejores desempeños escolares. A su vez, existe una fuerte discusión sobre cómo interpretar la mayor inversión educativa entre los años 2003-2013. Algunos estudios señalan que recién en los años 2009/10 se habría alcanzado un nivel de inversión educativa equivalente a la existente durante la década del noventa, por lo que adquiere sentido que aún existan numerosas situaciones donde infraestructura y recursos didácticos están ausentes o son insuficientes, y que existan críticas hacia la pertinencia de haber lanzado el modelo uno a uno para disminuir la brecha digital, en la forma en que se lo hizo, sin poder asegurar en simultáneo el fortalecimiento en las condiciones de escolarización vinculadas a las variables antes señaladas.

Otro aspecto que destaca el estudio de Gainimian, refiere a la discontinuidad que asume el tiempo escolar para docentes y estudiantes, y su incidencia en el desempeño escolar, de modo tal que cuando la ausencia se incrementa, disminuyen los aprendizajes. En Argentina, seis de cada 10 alumnos asiste a una escuela donde el ausentismo docente es problemático y el nuestro, es uno de los países donde los docentes llegan tarde con mayor frecuencia. Por su parte, los estudiantes argentinos tienen la tasa de ausentismo estudiantil más alta entre los 65 países participantes de PISA. Este dato es relevante en tanto, sostiene Gainimian, quienes llegaron tarde a clase cinco días o más en dos semanas (período ventana en que se aplica dicha prueba) están un grado escolar por detrás de sus pares puntuales y quienes directamente faltaron, se encuentran casi dos grados por detrás de sus pares que asistieron todos los días a clase.

Un tercer aspecto menos visibilizado, en la configuración de condiciones de escolarización que obstaculizan transformar el mayor acceso a la escolaridad secundaria en mejores oportunidades de aprendizaje, se refleja en los criterios de asignación de recursos por sector educativo de las provincias. Para el caso de Córdoba, si se considera la **Asignación de**

⁷ Solo en el período 2003-2011 se construyeron 1181 escuelas y se adquirieron 45.000.000 de libros para su distribución en todas las escuelas de los diferentes niveles y modalidades educativas de país (En línea: <http://portales.educacion.gov.ar/dpe/costos-educativos-cgcese/gasto-en-educacion>). De manera más reciente, entre los años 2010 -2013 se distribuyeron más de 3.000.000 de Notebooks. En Línea: <http://noticias.anses.gov.ar/noticia/la-presidenta-entrego-la-netbook-numero-millones-del-programa-conectar-igualdad-459>

Recursos Provinciales por Alumnos (ARPA) entre los años 2001 y 2011, es posible apreciar que en el sector estatal se produce un incremento del 102% (de \$3.380 a \$6.839) contra un 246% (de \$2039 a \$7.060) en el privado (vía subsidios al salario docente), que cuenta además, con las cuotas que pagan los padres (muchas veces derivadas al mejoramiento de la infraestructura). De este modo, como sostiene Gutierrez (2014) se produce una situación controversial con profundos efectos sobre los procesos de escolarización. *“Las posibilidades del sector privado para seleccionar la matrícula -a través del pago de cuotas y la no aceptación de alumnos repitentes o con comportamientos que no consideran adecuados-, su concentración en sectores urbanos y el hecho de trabajar con una menor relación alumnos por Unidades Educativas, genera diferencias marcadas en las condiciones de escolarización con respecto a quienes asisten a establecimientos de gestión estatal. Estos últimos son los que sostienen los procesos de inclusión educativa construyendo respuestas pedagógicas a los dilemas que surgen del trabajo con estudiantes que presentan mayores Necesidades Básicas Insatisfechas, repitencia y (sobre) edad”.* De esta forma, es una parte de la misma política la que contribuye a profundizar las diferencias de rendimiento escolar entre sectores educativos⁸, fortaleciendo la tendencia a la segmentación y fragmentación del sistema en un nivel como el secundario, donde los cambios en la organización del trabajo escolar son muy lentos e insuficientes aún. Se generan de este modo, condiciones de escolarización desiguales entre sectores educativos, y más débiles en las escuelas estatales con efectos en la multiplicación de problemas pedagógicos, intensificación del trabajo de enseñar y disminución de las oportunidades para la construcción de aprendizajes escolares cercanos a los estándares fijados por las evaluaciones nacionales e internacionales. De esta forma, es posible sostener para el caso de Córdoba, que una parte importante de la democratización del acceso a la escuela secundaria se produce por el papel activo del Estado que, ante la menor participación relativa del sector privado⁹, brinda una cobertura territorial que posibilita que cada vez más jóvenes de la provincia puedan asistir a la escuela. Sin embargo, el modo en que se define la Asignación de Recursos por Alumnos imposibilita mejorar las condiciones de escolarización en el sector estatal, con mayor y mejor infraestructura, con mayor cantidad de recursos didácticos y con un incremento de cargos docentes que posibiliten un trabajo pedagógico más individualizado.

⁸En el año 2013 la media de repitencia provincial fue del 10,01%, aunque con marcadas diferencias según sector educativo. Mientras que en el estatal fue del 13,8%, en el privado llegó al 4,7.

⁹Atendía en el 2013 al 38,82% de la matrícula provincial y lo hacía especialmente en el ámbito urbano, pues en el sector rural su participación no llegaba al 2%.

Córdoba representa un caso particular de un conjunto de tendencias que han sido trabajadas en estudios focalizados en la producción de (des) igualdades educativas entre provincias. Sin embargo, en este trabajo nos interesa rescatar algunos avances, así como algunos *puntos ciegos* en los análisis producidos sobre los procesos de escolarización secundaria. En primer lugar, aunque innegable, la mayor inversión educativa realizada por el Estado nacional en el sector educativo encuentra una tensión irresuelta con las políticas provinciales que poseen autonomía para direccionar una parte importante de la inversión educativa hacia el sector privado mediante la asignación de recursos hacia el sector privado. El efecto de esta tensión se hace presente especialmente en las condiciones de infraestructura, materiales didácticos y cargos docentes insuficientes en el sector estatal, incluso cuando nominalmente, estos hayan tenido un incremento significativo en este período. Esta situación fortalece la segmentación y fragmentación del sistema educativo y si bien vuelve comprensible los bajos rendimientos escolares en el sector estatal tanto en pruebas nacionales como internacionales, no explica por qué en los sectores medios y altos el rendimiento en las pruebas internacionales también continúa siendo bajo¹⁰. Este constituye en este sentido, uno de los *puntos ciegos* en términos de saber pedagógico. A esta situación se le suma un modo de relación entre Estado (nacional y provincial) y escuela donde la proliferación de políticas universales que reemplazaron las políticas focalizadas de la década del noventa, han generado una mirada y una articulación con el trabajo pedagógico atomizada, demandando a los docentes que construyan una coherencia en términos de proyecto pedagógico que la misma política aún no puede construir. Esta situación afecta especialmente a las escuelas de gestión estatal que son las que reciben dichos programas, mientras que las de gestión privada, en ausencia de dichos dispositivos, cuenta con mejores condiciones de construir propuestas mucho más homogéneas y ello con más fuerza, en la medida en que están liberadas de la necesidad de construir consensos, por poder seleccionar también a los docentes con los que trabajaran independientemente de sus competencias para enseñar.

Otro *punto ciego* en los análisis producidos se deriva de un hecho que afecta con fuerza el rendimiento escolar, vinculado con la discontinuidad del tiempo escolar de docentes y estudiantes. En ambos casos estamos ante el efecto de situaciones que no son estrictamente de carácter pedagógico, pero que lo condicionan indudablemente. En lo referido a la ausencia de los docentes existe un vacío profundo sobre su envergadura en términos de sistema y sus

¹⁰ Esta afirmación se deriva de los datos publicados por Ganimian Alejandro en *Pistas para mejorar ¿Qué hicieron los países, escuelas y estudiantes con mejor desempeño en el Programa para la Evaluación de Alumnos (PISA) 2012? Proyecto educar 2050*. Disponible en Línea.

causas, pero también de una política administrativa que genere mecanismos más ágiles que los actualmente existentes, para el reemplazo de profesores en casos de licencias por salud, estudios y/o formación en servicio prestada por el propio Estado. En lo referido a la discontinuidad en la asistencia de los estudiantes, constituye indudablemente un fenómeno insuficientemente investigado y que abre interrogantes hacia las condiciones sociales de los adolescentes, en particular la de los sectores socialmente desfavorecidos y a sus modos de inscribir la escolaridad y los saberes escolares en la construcción de sus identidades, sus socialidades y sus horizontes de futuro, en algunos de los sentidos señalados en los apartados anteriores. Pero a su vez, cabe señalar que sobre dicho fenómeno la escuela claramente encuentra un límite en sus posibilidades que la política educativa no parece alcanzar a advertir aún. La proliferación de propuestas al interior de la categoría seguimiento de las trayectorias educativas que incluyen el control de la vacunación, la visita a los hogares en casos de ausencia prolongada, el diagnóstico de necesidades educativas derivadas de la discapacidad, etc. tienden a confundir un trabajo pedagógico articulado con la comunidad para cuidar de la infancia/juventud, con una política social para esta franja etaria. Esta situación se vuelve problemática porque en la medida en que el trabajo escolar concentra el conjunto de funciones de cuidado y responsabilidad de los niños y jóvenes que el Estado ha logrado construir en forma sistemática a lo largo y ancho del país, lo desplaza de su hacer principal, consistente en el trabajo con múltiples expresiones epistemológicas, artísticas y lúdicas, pensadas en el marco de una política de formación integral para el ejercicio de una ciudadanía plena. Pero además, en este marco se invisibiliza lo que la escuela sí logra con dichos sujetos en términos de la construcción de lazos sociales, de cuidado de los sujetos, de prevención de situaciones más críticas para sus condiciones de vida y en especial en los sectores populares que forman parte de los núcleos duros de la pobreza. De este modo, a la escuela se la suele evaluar sobre algo que no puede hacer en las mejores condiciones y no se la evalúa en relación a lo que sí realiza, que en nombre de la crítica del “asistencialismo”, es tomado como algo impropio, mientras que los estudiantes son evaluados sobre un conjunto de bienes simbólicos que no necesariamente reciben y no, por los que si efectivamente obtienen en su paso por la escuela¹¹. Este plano de análisis no renuncia a sostener la necesidad de que, por un principio de justicia educativa, todos los estudiantes deberían poder construir un conjunto de saberes comunes y equivalentes, pero sí plantea el desafío de hacer visible los diferentes tipos de logros que la

¹¹Resultan interesante en este caso, los estudios que han comenzado a detenerse en las experiencias de reingreso (grados de aceleración en Ciudad de Buenos Aires, Programa de Inclusión y Terminalidad en Córdoba, etc), en tanto comienzan a reconstruir un conjunto de aprendizajes escolares que los jóvenes realizan y que difícilmente puedan ser reconocidos por las evaluaciones estandarizadas.

escuela viene construyendo.

Trabajo pedagógico y relación con el saber en procesos de cambio educativo.

El mayor acceso a la escolaridad secundaria ha sido paralelo a una alta inestabilidad en la composición social del estudiantado fruto de los procesos reseñados en la primera parte de este trabajo, pero también en las demandas realizadas hacia el trabajo pedagógico. En este apartado intentaremos mostrar que las relaciones con el saber que circulan en la escuela, además de verse desplazadas por demandas vinculadas a políticas sociales más amplias, se encuentran obstaculizadas por el mismo proceso de cambio educativo construido, así como por los diferentes modos de trabajo pedagógico que se presentan con respecto al nivel primario.

Las políticas de inclusión educativa han tenido importantes dificultades para construir, simultáneamente a las leyes, normativas y nuevos diseños curriculares que establecen la educación como un derecho y una responsabilidad principal del Estado, criterios estables y pertinentes de organización del trabajo escolar. En este sentido, la revisión de forma tradicionales de trabajo curricular y didáctico se ha realizado sin los tiempos y espacios para el trabajo colectivo entre docentes y con otros actores de la comunidad. Junto a ello, se generaron numerosos dispositivos orientados a construir mayores oportunidades para acceder y permanecer en las escuelas (programas de becas estudiantiles, tutorías, horas institucionales, etc.), pero ninguno se ha dirigido a desarrollar políticas orientadas a acompañar los interrogantes y dilemas que se producen en la enseñanza. Esta situación ha generado una sensación de gran soledad entre los docentes y los ha sobreexigido¹² laboralmente al requerirles tiempos personales para atender las demandas de una política pública que no ha producido avances en la revisión de la organización laboral del trabajo docente, asentada en horas cátedras y no en cargos por institución. En este escenario, los docentes tienden a ensayar respuestas para problemas de escolarización que, aunque sistémicos, se presentan como propiedades y responsabilidades de los individuos. Aunque no contamos con información estadística sobre el efecto de esta situación, abordajes más cualitativos de trabajo con los docentes en las escuelas permiten apreciar un incremento importante de estrés, elago-

¹²Un aspecto crítico y poco atendido consiste en la sobrecarga que tienen los equipos de gestión directiva. Como muestran los datos proporcionados por el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, la mayoría de las escuelas cuentan solo con un cargo directivo, en un contexto donde una parte importante de la expansión del sistema educativo se ha producido por la vía de la creación de Anexos, que tuvo un incremento del 47,4% entre los años 2003 y 2010 en el nivel secundario. De esta manera, los equipos directivos, responsables a su vez del trabajo con programas y proyectos ministeriales, han tenido un fuerte incremento en las tareas administrativas que obstaculiza fuertemente su función de acompañamiento al trabajo pedagógico de los docentes.

tamiento laboral y el malestar para atender imperativos pedagógicos vinculados a la igualdad y la inclusión escolar, sin los medios pedagógicos e institucionales adecuados. En conjunto, estas cuestiones de orden político-pedagógico tienden a afectar las oportunidades de aprendizaje en la escuela secundaria y en especial, de aquellos que provienen de hogares con NBI, así como de quienes, constituyendo la primera o segunda generación en ingresar a este nivel, difícilmente puedan encontrar en sus familias referencias sobre cómo atender las demandas escolares, pero tampoco, esa confianza en la promesa de progreso por medio de la educación que posibilitó, en otras etapas históricas, que nuevas generaciones pudieran incorporarse con éxito a la escuela¹³. Son estos factores los que, en conjunto, ayudan a comprender, por un lado, una parte importante de la persistencia en las dificultades que los actuales procesos de escolarización presentan en el nivel secundario, y por otro, la agudización de otras, vinculadas con el incremento en las tasas de repitencia, (sobre)edad y desgranamiento.

La transformación en los modos de relación con el conocimiento y entre los sujetos producidos en el cambio de nivel, y al interior de la propia escuela secundaria se constituye en otra fuente de inestabilidad para los estudiantes, y también para los docentes. Mientras en la escuela primaria los estudiantes trabajan con una menor fragmentación de conocimientos (menores espacios curriculares con un tiempo prologando de enseñanza para ellos) y una mayor regularidad/continuidad en los vínculos entre los sujetos (en especial con los maestros), en la escuela secundaria, los estudiantes se encuentran con una mayor fragmentación, reflejada en la presencia de más de 10 espacios curriculares que deben cursarse simultáneamente en pequeñas fracciones de tiempo, y también vincular (tanto profesores como espacios curriculares, y menor tiempo para construir vínculos interpersonales entre ellos). El tránsito entre una lógica y otra se produce en forma abrupta en el primer año de la secundaria, aunque algunos estudios muestran que relajando los criterios de evaluación. Es por ello, que en segundo año, cuando dichos criterios se vuelven más estrictos, la repitencia tiende a incrementarse significativamente. Esta transformación en los modos de trabajar didácticamente con los saberes escolares se acompaña de cambios en los modos de validar los aprendizajes. Ellos son fuentes de tensiones y conflictos, especialmente a partir de la trimesralización implementada en la provincia de Córdoba desde el año 2010. Como medida administrativa, si bien buscó regular ciertas formas de trabajo pe-

¹³ Este aspecto posee una complejidad que no puede contemplarse cabalmente en este trabajo. Pero sí puede señalarse que ello podía producirse a costa de un imperativo de subordinación que la escuela establecía hacia los estudiantes y sus familias con respecto a sus reglas y ritmos escolares. En la actualidad, muchos de los conflictos se producen como resultado de una política pública que establece que la escuela debe atender al derecho educativo de los sujetos, en el marco de una obligatoriedad que cuestiona tradicionales prácticas selectivas de este nivel. Simultáneamente, es posible apreciar que las familias, independientemente de su origen social, cada vez con más fuerza se sumen como sujetos colectivos con derechos a demandar la mejor educación posible para sus hijos, en un contexto de masificación escolar y débiles condiciones pedagógicas para la enseñanza.

pedagógico necesario en este nivel implicó una continuidad con la forma de evaluación ya existente en el primario, intensificó el ritmo didáctico al generar entre dos y tres situaciones formales de evaluación cada dos meses de cursado por cada espacio curricular, de modo tal que en seis meses, los estudiantes deben responder un promedio de 90 exámenes. Es allí donde adquiere relevancia preguntarse por el lugar y la forma que asume la enseñanza en la secundaria y los tiempos para la construcción de relaciones con el saber y aprendizajes que se habilitan en la secundaria.

A modo de cierre.

A lo largo de este trabajo hemos tratado de cartografiar las transformaciones del lugar de la escuela y del sistema educativo entre los dispositivos sociales que en las últimas cuatro décadas gestionan, contienen, organizan y sostienen la construcción del lugar social de los adolescentes en la trama social, particularmente de los pertenecientes a los sectores populares. Su centralidad y su creciente expansión entre las políticas públicas que se ocupan de los adolescentes con pretensiones de universalidad coloca a la escuela secundaria, particularmente en los bordes del sistema, en diálogo y en conflicto con complejidades sociales y procedimientos estatales que tensionan e interpelan las condiciones y formas pedagógicas disponibles de transmisión del saber.

Hemos tratado de dar cuenta de algunas contradicciones sobre las que navega la escuela secundaria a la hora de conciliar la inclusión educativa con las exigencias de disminuir las desigualdades y aumentar la calidad de los aprendizajes, en pugna con procesos más amplios que reproducen, aún en sus formas más morigeradas, segmentaciones, desigualdades, fragmentaciones e inestabilidades sociales ligadas a las lógicas del sistema productivo y del mercado laboral, y a las dificultades del Estado para contrarrestarlas.

Entre los factores y fenómenos que merecen ser interrogados respecto de las relaciones con el saber que se orquestan en el encuentro entre la escuela secundaria y los jóvenes de los sectores populares, el ausentismo docente y estudiantil emerge como un analizador de las tensiones entre inclusión y enseñanza que parece necesario desmenuzar para avanzar en la construcción de explicaciones menos reductoras que las disponibles. Se ausentan los docentes, se ausentan los estudiantes, ambos faltan a ese escenario donde el trabajo con el saber es, supuestamente la razón de su existencia. La de la escuela, del docente y del estudiante. Sin duda allí hay un nudo que desatar. Uno de sus hilos más visibles nos lleva hacia los adolescentes más allá de la escuela, para entender como la escuela, sus modos y sus saberes se entretajan en sus mundos

de vida y con qué sentidos. El otro, hacia los docentes y sus modos de vivir –o padecer- la escuela y la enseñanza. Habrá que seguir tirando.

BIBLIOGRAFÍA

ARIÑO, Mabel (2010): Transformaciones en el mercado de trabajo (PEA, Empleo, Salarios, Ingresos). En El costo social del ajuste II. Argentina (1976-2002). Susana Torrado (dir.), Edit. Edhasa, Buenos Aires

CAPPELLACCI, Inés y MIRANDA, Ana (2007): La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y desafíos. DINIECE. Documentos de trabajo 4.

CASTEL, Robert *et al* (2013): Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente? Paidós. Buenos Aires.

CEPAL (2008): Juventud y cohesión social en Iberoamérica. Un modelo para armar. Santiago de Chile.

FEIJOÓ, María del Carmen (2002). Argentina. Equidad social y educación en los años '90. IPE-UNESCO. Buenos Aires. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129517s.pdf>

FELDFEBER, Miriam y GLUZ, Nora (2011): Las políticas educativas en Argentina. Herencias de los '90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. Rev. del Centro de Estudios Educación y Sociedad, Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr.-jun. 2011

GAIMINIAN, Alejandro (2014): Pistas para mejorar. ¿Qué hicieron los países, escuelas, estudiantes con mejor desempeño en las prueba Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) 2012? Proyecto Educar 2050. Disponible en línea: [http://educar2050.org.ar/2014/pisa/Informe_PISA%20Argentina_2012_\(Vol.%20II\).pdf](http://educar2050.org.ar/2014/pisa/Informe_PISA%20Argentina_2012_(Vol.%20II).pdf)

GUTIERREZ, Gonzalo (2014): El nivel secundario en Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones. 2003-2013. Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba.

LINDENBOIM, Javier (2010): Ajuste y pobreza a fines del siglo XX. En El costo social del ajuste II. Argentina (1976-2002). Susana Torrado (dir.), Edit. Edhasa, Buenos Aires

PAZ, Jorge (2012): El desempleo juvenil en la Argentina a partir de la recuperación económica. Documento de trabajo. Instituto de Estudios Laborales y del Desarrollo Económico (ielde). Fac. de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. Univ. Nac. de Salta.

SITEAL (2010): Trabajo adolescente y escolarización en 16 países de América Latina.

SITEAL (2014). Políticas Públicas de Juventud: hacia el reconocimiento de los jóvenes como actores estratégicos del desarrollo. Conversación con Ernesto Rodríguez.

TERIGI, Flavia (2014): La inclusión como problema de las políticas educativas. En Educación y Políticas sociales. Sinergias para la inclusión. María del Carmen Feioó y Margarita Poggi (coords.) IPE-UNESCO.

TORRADO, Susana (2010): “Modelos de acumulación, regímenes de gobierno y estructura social. En El costo social del ajuste II. Argentina (1976-2002). Susana Torrado (dir.), Edit. Edhasa, Buenos Aires

VELEDA, Cecilia (2010): Metamorfosis de las desigualdades educativas. Política pública y polarización social. En El costo social del ajuste II. Argentina (1976-2002). Susana Torrado (dir.), Edit. Edhasa, Buenos Aires

VELEDA, Cecilia (2012): La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada. Edit. Stella-La Crujía.

VELEDA et al (2014): Comer en la escuela: nueve acciones para mejorar la gestión de los comedores escolares. Documento de Políticas Públicas 131. CIPPEC-