

Artículos

Jóvenes investigadores

Esta sección se propone generar un espacio que promueva y facilite la publicación de las producciones de jóvenes investigadores (juniors). Con este fin, convocamos a quienes quieran difundir los resultados de sus investigaciones o trabajos académicos. Los requisitos para su publicación son los mismos que para el resto de los artículos de esta revista (ver Parámetros para la presentación de artículos y reseñas). Los artículos serán puestos a consideración de un referato que los evaluará valorando la originalidad y rigurosidad de sus postulados.

En medio de la vorágine: representaciones de la población y los docentes estatales bonaerenses sobre la escuela secundaria

DIEGO BORN*
MARÍA EMILIA DI PIERO**

El nivel medio entre el elitismo y la masificación

Siguiendo las afirmaciones de Tedesco (2009), los orígenes del nivel medio en Argentina se ubican en el proyecto de la llamada "república conservadora", que se cristalizó, en el plano educativo, en el modelo mitrista que desarrollaba el nivel primario y el nivel medio con objetivos claramente diferenciados. Por un lado, la enseñanza media fue concebida para formar a los intelectuales y dirigentes; por otro, la educación primaria buscaba controlar y "argentinar" a los inmigrantes, homogeneizando a la población y sometiéndola al flamante orden nacional (Bertoni, 2001)¹.

Sería a mediados del siglo XX cuando surgirían las presiones dirigidas a la masificación del nivel medio. Así como la generalización de la educación básica fue la gran transformación operada durante el siglo XIX y principios del XX, el gran cambio de la segunda mitad del siglo XX fue "...la generalización del acceso a la enseñanza secundaria (...). Por decirlo de una manera breve, la clave de esta segunda gran transformación ha sido el paso del bachillerato de elite a la educación secundaria para todos..." (Viñao Frago, 2003, pág. 36-37). En el mismo sentido, Dubet (2004) indica que no se trata de que la pobreza o el desempleo constituyan una novedad, sino que el factor destabilizador es su entrada en las escuelas por medio de los alumnos.

En el sentido de explicar las respuestas del sistema educativo ante la masificación, surgió el concepto de *segmentación educativa*. Braslavsky (1985) incorpora dicha noción para describir el sistema educativo argentino de los años ochenta, aludiendo a la idea de la existencia de un todo integrado, al tiempo que discriminativo en tanto sus partes se diferenciaban jerárquicamente. No reinaron en Argentina, como sí en otros países, los mecanismos formales para la selección de población (Tiramonti, 2004a), por lo tanto, la desigualdad no resultaba tanto de un problema de acceso al sistema educativo, como a los circuitos en los que se distribuían los saberes de mayor calidad, entendidos como aquellos socialmente relevantes o legítimos.

En Argentina, las *reformas estructurales* de carácter neoliberal consolidadas en los años noventa (Basualdo, 2003) configuraron una sociedad signada por el abandono de la matriz sociopolítica *Estado-céntrica* en pos de una *mercado-céntrica* (Cavarozzi, 1983)². De este modo, se desarrolló una fragmentación so-

*Lic. en Sociología, Universidad de Buenos Aires; Mg. en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO Argentina; Doctorando en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. E-mail: diegoab81@gmail.com



**Prof. en Sociología, Universidad Nacional de La Plata; Maestranda en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO Argentina; Becaria doctoral del CONICET e investigadora del Área de Educación de FLACSO; Docente Universidad Nacional de La Plata. E-mail: medipiero@gmail.com

cial creciente y, en relación con ello, una mayor diferenciación y desigualdad educativa, en un país que había alcanzado niveles de integración relativamente altos (Svampa, 2005). Tales transformaciones vendrían a romper con la idea de un sistema educativo segmentado pero integrado, y constituirían el marco del surgimiento del concepto de *fragmentación educativa*.

En esta *cartografía escolar fragmentada* el creciente peso de esas identidades locales y particularizadas condujo al reemplazo de la idea de sistema por la de un conglomerado de propuestas y sentidos fragmentados otorgados a la educación. Como sostiene Fitoussi y Rosanvallon, "... nos encontramos en una sociedad en la que el pasado cuenta más que el futuro. La historia a la cual se adosa el individuo cristaliza más que antes en la diferenciación social. Los accidentes en el trayecto crean situaciones irreversibles. Las condiciones iniciales desempeñan un papel determinante en el destino de los individuos..." (2003, pág. 33).

La especificidad a la que se alude con el concepto de fragmentación es la carencia "...de referencia a una totalidad que le es común o un centro que los coordina" (Tiramonti, 2004, pág. 27), se trata de fragmentos inmersos en una dinámica de *cierre social*, cada uno de ellos se cierra sobre sí mismo, promoviendo una socialización "entre iguales". Como señala Kessler (2002), los establecimientos educativos representan fragmentos diferenciados según el origen socioeconómico de los alumnos atendidos, la infraestructura y los recursos con los que cuentan, el perfil de sus docentes³, etc.

Percepciones de la población y los docentes sobre educación secundaria

En Argentina, la temprana expansión de la educación primaria y el posterior avance en la cobertura del nivel medio y de la educación superior, así como su ubicación privilegiada entre las estrategias de ascenso social, otorgaron a la educación pública un lugar central dentro del imaginario social y político, tornándose medular en los discursos de diferentes actores acerca de *qué y cómo* hacer para lograr un *país mejor*. Las modificaciones en las leyes, los discursos las más de las veces espasmódicos de los medios de comunicación, el contraste entre experiencias pasadas y presentes, teñido de cierta idealización del pasado frente a la sensación de *zozobra* que generan los cambios que atraviesan actualmente la escuela, se traducen en representaciones complejas de la población acerca de dicha institución.

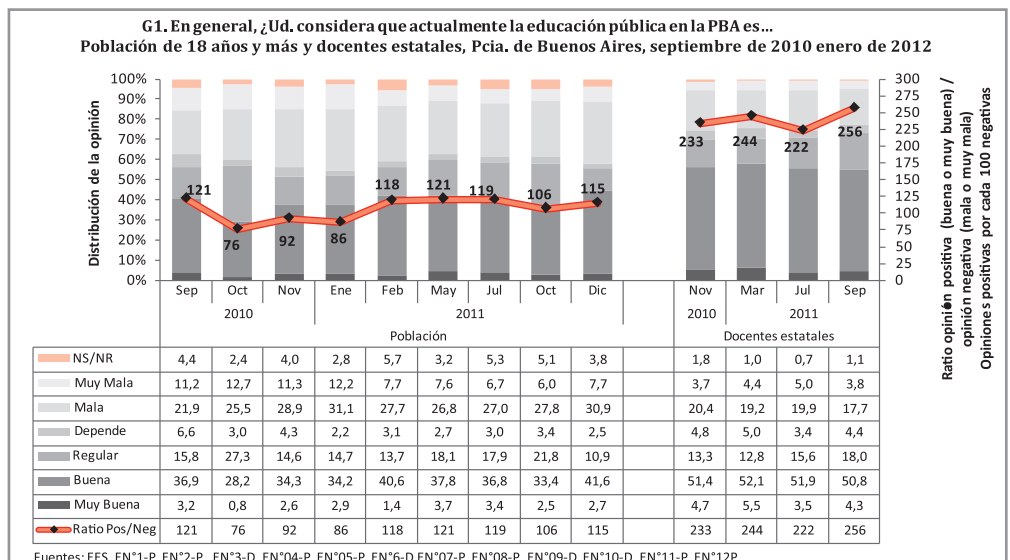
En esta sección se presentan los resultados de diversas investigaciones realizadas mediante encuestas telefónicas desarrolladas a partir de fines de 2010, algunas dirigidas a la población de la provincia de Buenos Aires y otras a los docentes estatales de la provincia, con el objetivo de explorar sus percepciones sobre la educación. Una de estas investigaciones, realizada a 1823 personas de 18 años y más, en noviembre

de 2010, tuvo como finalidad principal conocer la opinión de la población bonaerense sobre la educación secundaria, mientras que en el resto de los casos (cuyos temas centrales han sido otros), algunas de las preguntas se dirigían a la comparación de la situación de los diferentes niveles y/o hacia tópicos ligados en forma más o menos directa con el nivel medio⁴.

Conocer estas percepciones tiene valor no sólo por el propio interés que el tema suscita, sino también porque permite explorar y evaluar el terreno sobre el que se enmarcan las propuestas de reafirmación y/o transformación del sistema educativo dentro del juego de la democracia.

La evaluación de la educación pública y el lugar del nivel medio

Como muestra el Gráfico 1, más allá de algunas leves oscilaciones a lo largo del tiempo, se observa que cerca del 40% de la población evalúa en forma positiva (muy buena o buena) el estado de la educación pública, mientras que una proporción levemente menor lo hace en forma negativa (mala o muy mala). Además, alrededor de una de cada cinco personas considera que la situación es regular o que depende de la escuela⁵.



Entre los docentes, las opiniones son más favorables. Cerca del 55% evalúa el estado de la educación pública en forma positiva, mientras que las restantes opiniones se dividen en porciones similares en evaluaciones negativas y regulares. De este modo, mientras que entre la población las opiniones positivas y negativas sobre la educación pública muestran cierto equilibrio, hay cerca de 250 docentes con opinión positiva por cada 100 con opinión negativa.

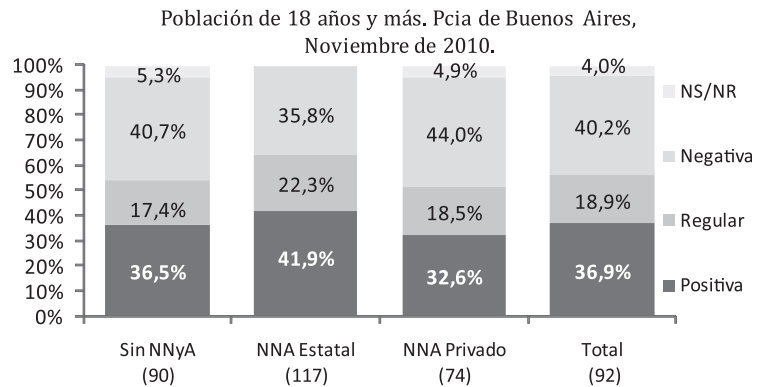
Sin embargo, los niveles de opinión positiva en la población sobre el estado de la educación pública revelan que quienes conviven con niños, niñas o adolescentes (NNyA) -hijo/as, pero también sobrino/as, hermano/as, etc.-, que asisten a una escuela estatal valoran mejor a la educación pública que quienes no conviven con NNyA y fundamentalmente, respecto a quienes integran hogares donde los NNyA asisten a escuelas privadas. En este relevamiento, como muestra el Gráfico 2, en el total de la población se registraban 92 opiniones positivas por cada 100 negativas, pero mientras que entre quienes viven con chicos que asisten a escuelas estatales este valor llega a 117, entre quienes viven con chicos que concurren a escuelas privadas cae a sólo 74.

Cabe aclarar que, dentro del grupo de encuestados que conviven con NNyA que asisten a escuelas estatales, existe una amplia brecha entre la evaluación que hacen en general sobre la educación pública y sus percepciones sobre la educación pública que reciben los alumnos de escuelas estatales que integran su hogar (Gráfico 3). En este grupo, poco más de 4 de cada 10 personas evalúa como buena o muy buena a la educación pública en general; en cambio, consultados por cómo califican a la educación que reciben los NNyA de su hogar, esta proporción se eleva hasta casi siete de cada diez entrevistados. Se podría hipotetizar que esta disociación entre la opinión general y la evaluación de la propia experiencia se debe en parte al fuer-

te peso de las corrientes de opinión dominantes, que suelen expresar una visión simplificadora y negativa sobre la educación pública desde distintos espacios del espectro político ideológico.

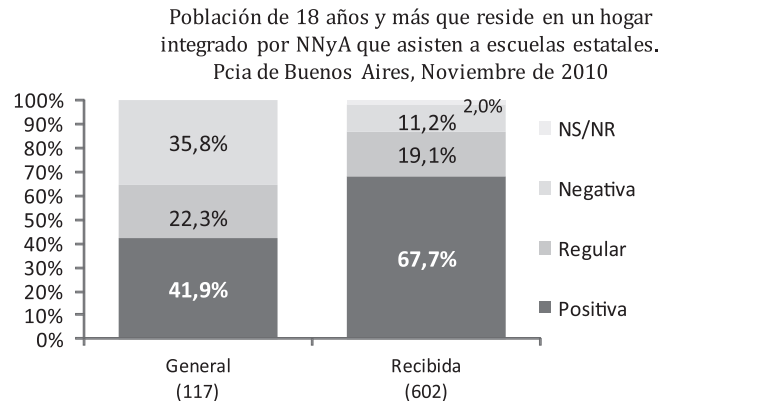
inicial no hay diferencias de opinión entre el sector público y privado y que en ambos casos la evaluación positiva es muy alta, en tanto que en el nivel primario las diferencias existen pero son mucho menores que en el nivel secundario, en donde la bre-

G2. Evaluación de la educación pública de la Provincia según sector de gestión al que asisten los NNyA del hogar



Nota: Entre parentesis, ratio de evaluación Positiva sobre evaluación Negativa (opiniones positivas por cada 100 negativas).
Fuente: EES.

G3. Evaluación de la educación pública en general vs. evaluación de la educación recibida por los NNyA del hogar.



Nota: Entre parentesis, ratio de evaluación Positiva sobre evaluación Negativa (opiniones positivas por cada 100 negativas).
Fuente: EES.

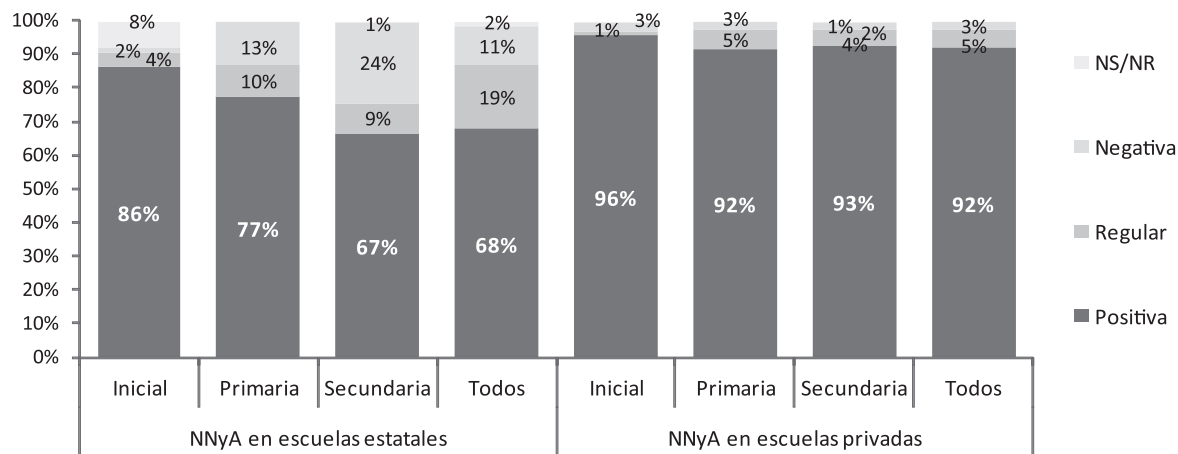
Una cuestión interesante radica en la evaluación que hacen las personas sobre la educación recibida por los NNyA de su hogar de acuerdo al sector de gestión y al nivel al que asisten (Gráfico 4)⁶. Quienes conviven con alumnos de escuelas privadas tienden a evaluar más positivamente la educación recibida por ellos que quienes residen junto a alumnos estatales. Sin embargo, el análisis por nivel muestra que en la educación

cha en la opinión positiva supera los 25 puntos porcentuales a favor de la educación privada. Así, mientras que las diferencias en la evaluación de la educación recibida por los alumnos de escuelas privadas no difiere de acuerdo al nivel, entre las personas que conviven con alumnos estatales, las diferencias sí son marcadas, mostrando la opinión positiva una baja sostenida a medida que se incrementa el nivel al que asisten.

G4. ¿Cómo evalúa la educación recibida por los NNyA del hogar en la escuela...

Población de 18 años y más que reside en un hogar integrado por NNyA que asisten a escuelas estatales o privadas. Pcia. de Buenos Aires, Noviembre de 2010.

Resultados exploratorio



Fuente: EES

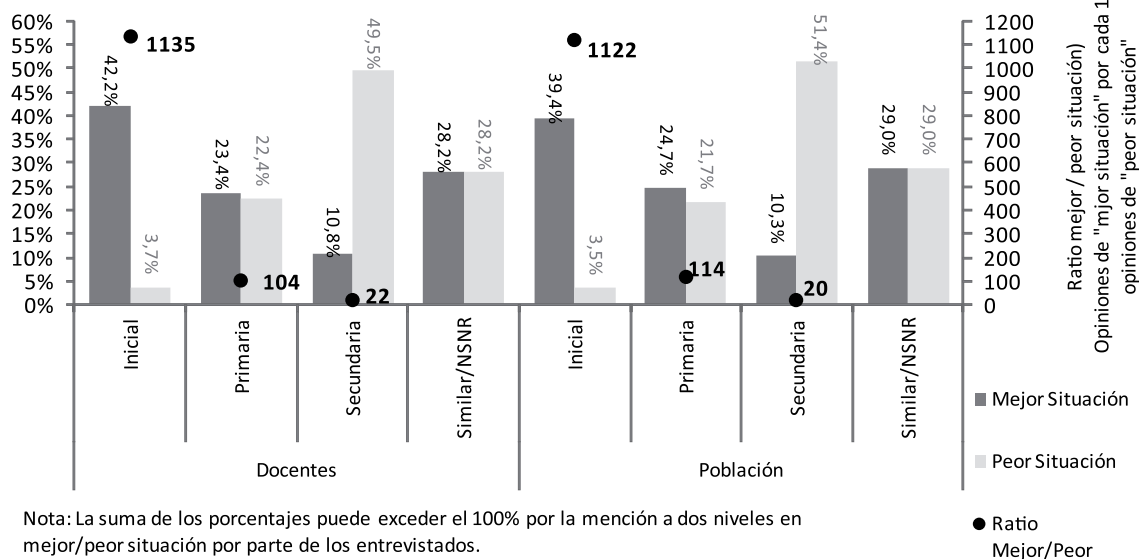
Asimismo, en otras investigaciones se indagó sobre el nivel de la educación básica que se encuentra en mejor y en peor situación. Una cuestión a destacar es que en este caso las opiniones de la población

y de los docentes estatales muestran una correspondencia casi exacta. Como muestra el Gráfico 5, y en consonancia con la información analizada más arriba, sólo 1 de cada 10 personas y docentes

consideran que el nivel secundario presenta la mejor situación, en tanto que la mitad sostiene que es el nivel con mayores dificultades.

G5. ¿Cree que el nivel que mejor está es el Jardín de infantes, el nivel Primario o el Secundario? ¿Y cuál está peor?

Población de 18 años y más y docentes estatales, Pcia. de Buenos Aires, mayo de 2011 (población) y julio de 2011 (docentes)



Nota: La suma de los porcentajes puede exceder el 100% por la mención a dos niveles en mejor/peor situación por parte de los entrevistados.

Fuentes: EN°7-P y EN°9-D

La información hasta aquí presentada da cuenta de un denominador común: docentes estatales, población en general y personas que conviven con alumnos secundarios del sector estatal coinciden en señalar que es en el nivel medio en donde se localizan los mayores problemas y, consecuentemente,

cada 10 manifestaron que no había habido ninguna medida positiva. En la población en general los porcentajes de no respuesta son más altos (43,1%), y sólo un tercio de las personas mencionaron una medida positiva, en tanto que poco menos de un cuarto indicó no encontrar acciones valorables.

tituyen un esfuerzo por mejorar la retención escolar en el nivel medio: la obligatoriedad de presentar el certificado de asistencia escolar para percibir la Asignación Universal por Hijo (AUH) y las políticas de inclusión educativa (becas, reconocimiento de la diversidad, etcétera). Aunque con una porción menor,

T1. ¿Cuáles son las medidas o acciones de política educativa de los últimos años que usted rescata como positivas? <i>Respuesta espontánea-múltiple</i>	Población			Docentes		
	% sobre el total	& sobre los que mencionan al menos una medida positiva	Ubicación en cant. de menciones	% sobre el total	% sobre los que mencionan al menos una medida positiva	Ubicación en cant. de menciones
Población de 18 años y más y docentes estatales, Pcia. de Buenos Aires, junio de 2011 (población) y julio de 2011 (docentes)						
NS/NR	43.1%			9.7%		
Ninguna medida positiva	23.0%			20.9%		
Al menos una medida positiva	33.9%	100%		69.4%	100%	
Entrega de netbooks a alumnos y docentes del secundario	10.9%	32%	1°	13.3%	19%	1°
Eliminación del Polimodal	6.0%	18%	2°	13.2%	19%	2°
Obligatoriedad de asistir a la escuela para cobrar la AUH	5.2%	15%	3°	5.9%	9%	6°
Construcción de escuelas	2.8%	8%	4°	1.1%	2%	
Becas, políticas de inclusión y todas las medidas que hicieron que actualmente la escuela sea mas inclusiva/Diversidad	2.4%	7%	5°	10.6%	15%	3°
Mejoras en los planes de estudios (en general) e incorporación de idiomas y computación	2.4%	7%	6°	9.6%	14%	4°
Refacción de escuelas, entrega de materiales o equipamiento	1.7%	5%	7°	3.4%	5%	11°
Apoyo a las escuelas técnicas	1.5%	5%	8°	3.7%	5%	10°
Aumento de los salarios docentes	1.4%	4%	9°	0.8%	1%	
Aumento del presupuesto en educación	1.1%	3%	10°	3.1%	4%	12°
Obligatoriedad del nivel secundario	1.0%	3%	11°	8.8%	13%	5°
Aumento de la cantidad de equipos de apoyo escolar e inclusión social en las escuelas	0.7%	2%	12°	5.9%	8%	7°
Capacitación a los docentes gratuita/ Perfeccionamiento				4.0%	6%	8°
Derogación de la LFE / Sanción de nuevas leyes educativas				3.8%	6%	9°
Otras	4.5%	13%		6.9%	10%	

Fuente: EN°8-P y EN°9-D

los mayores desafíos para el sistema educativo. Sin embargo, esto no implica que no se reconozcan avances, o al menos tentativas de avances, en las políticas educativas de los últimos años.

En dos investigaciones realizadas a mediados de 2011, una dirigida a la población y otra a los docentes estatales de la Provincia, se indagó, en forma abierta, acerca de cuáles de las acciones de política educativa de los últimos años podían rescatarse como positivas (Tabla 1). 7 de cada 10 docentes mencionaron al menos una medida que consideraban positiva, en tanto que 2 de

Como puede observarse, las menciones por parte de la población y de los docentes muestran una alta coincidencia y, en ambos casos, gran parte de las medidas o acciones de política educativa de los últimos años que se rescatan como positivas atañen en forma directa o indirecta al nivel secundario.

Cabe destacar que el Plan Conectar Igualdad ocupa el primer lugar en cantidad de menciones en ambos universos, seguido por la eliminación del Polimodal. Luego aparecen dos acciones muy cercanas entre sí que, puede deducirse, son rescatadas en la medida que cons-

emergen también el reconocimiento al apoyo oficial a la educación técnica y la sanción de la obligatoriedad del nivel secundario.

La educación secundaria obligatoria

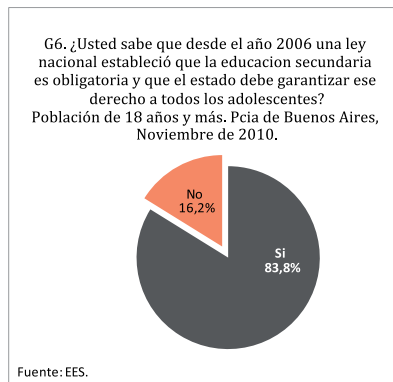
En el año 2006 se estableció en Argentina la obligatoriedad de la escuela secundaria⁷, promoviendo su universalización como un lineamiento central de la política educativa y la inclusión como un nuevo

mandato social sobre la escuela (Tiramonti, 2009). Algunas investigaciones señalan que la sanción de la obligatoriedad del nivel medio en el país ha suscitado resistencias dentro del sistema educativo (Southwel, 2011), resistencias en las cuales se puede percibir un dejo de aquel mandato original sobre la educación media al que ya nos referimos, que la proyectaba con fines selectivos y elitistas⁸.

En la población, la medida parece contar con un fuerte respaldo. Los datos del Gráfico 6 señalan que, en apariencia, el nivel de desconocimiento sobre los alcances de la nueva Ley Nacional de Educación en este tópico es relativamente bajo (16%), pero debe considerarse que en este tipo de preguntas los encuestados muestran cierta resistencia a declarar su desconocimiento, por lo que posiblemente el nivel de conocimiento *real* sobre los alcances de dicha ley en relación a la obligatoriedad del nivel secundario sea más bajo que el aquí estimado. Cuando se indaga por el acuerdo o no con esta medida (Gráfico 7), la proporción de encuestados que indicaron estar de acuerdo alcanzó al 93,9%, en tanto apenas un 2% declaró estar en desacuerdo y un 3,3% algo de acuerdo.

Sin embargo, cabe aclarar que, más allá de la insistencia del equipo de trabajo en advertirlo, muchas veces la idea de obligatoriedad del nivel medio era interpretada por los encuestados como la obligación por parte de los padres de cumplir con la escolarización de sus hijos/as, y la necesidad de sanción y penalización en caso de no cumplirlo. No obstante, la reglamentación de la obligatoriedad trasciende esa interpretación, en tanto se refiere a la obligación del Estado de garantizar la educación media como derecho de los ciudadanos. Como sostiene Pineau, "...el pensamiento liberal ubicó entonces la educación en un doble juego de obligaciones y derechos. Por un lado, es un derecho incuestionable de los individuos que la sociedad debe

garantizarles, pero a su vez es una obligación de los ciudadanos para con la sociedad. Ambas partes (sociedad y ciudadanos) deben exigir y deben cumplir..." (2000, pág. 16).

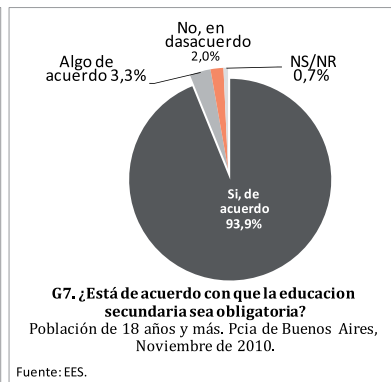


Los objetivos de la educación secundaria y sus logros

Por otra parte, la EES indagó acerca de la opinión de la población sobre cuatro objetivos tradicionales de la escuela secundaria y el nivel de logros actual en cada uno de ellos: la formación ciudadana, la formación en cultura general, la preparación para afrontar estudios superiores y la preparación para el ingreso al mercado laboral. Cabe aquí la aclaración sobre el impacto de cierto sentido común *políticamente correcto* en las respuestas, así como sobre cierta inconveniencia con la forma de indagación utilizada, lo que de todas maneras no invalida rescatar aspectos interesantes de las mismas.

Más allá de la alta valoración que reciben los cuatro tópicos (Gráfico 8), el que apunta a que la escuela brinde una buena formación en cultura general es calificado con 10 puntos por el 56% (promedio de 9,1 puntos) de los encuestados, en tanto esto ocurre con 7 de cada 10 personas cuando se interroga tanto por la importancia de la formación de ciudadanos responsables (promedio de 9,4 puntos) como por la preparación para cursar estudios superiores (9,3 puntos), mientras que la preparación para el ingreso

al mercado laboral se ubica en una posición intermedia (64,2% lo califica con 10 puntos, mientras que el promedio alcanza a 9,1 puntos)⁹, aunque recibe la mayor proporción



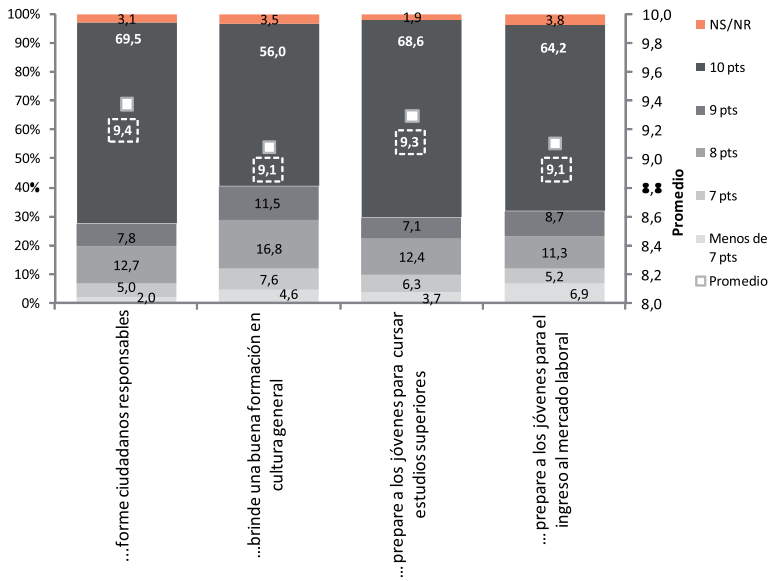
de bajo puntaje (6,9% de calificaciones inferiores a 7 puntos).

En el caso de la formación en cultura general, su menor valoración social contrasta contra lo que fuera el objetivo de la escuela media en sus orígenes mitristas, cuando la mayor preocupación estaba puesta en la transmisión de cultura general para la formación de bachilleres, y el enciclopedismo se había transformado en "...la única acepción posible para el enunciado 'enseñanza general'..." (Southwell, 2011, pág. 42); las humanidades y la formación enciclopedista se valoraban como signos de distinción cultural. Asimismo, el hecho de que la preparación para el mercado laboral haya sido el segundo objetivo menos reconocido, permite hipotetizar acerca de cierta percepción social del *proceso de devaluación de títulos*, más aún cuando se observa que se otorga una importancia mayor a la preparación para los estudios superiores.

El Gráfico 9 muestra las opiniones de la población sobre el nivel de logro efectivamente alcanzado por la educación secundaria pública respecto a cada uno de estos temas. Allí, lo primero que destaca es el bajo porcentaje de personas que cree que el objetivo actualmente se cumple: en ninguno de los casos supera el 30%.

G8. Importancia otorgada (1 a 10 puntos) a que la escuela secundaria pública...

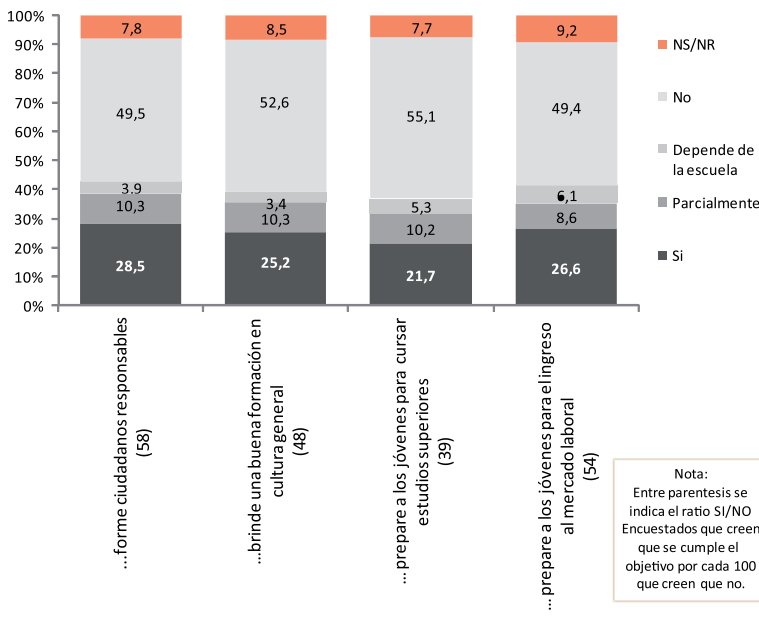
Población de 18 años y más. Pcia de Buenos Aires, Noviembre de 2010.



Fuente: EES

G9. La escuela secundaria pública logra actualmente...

Población de 18 años y más. Pcia de Buenos Aires, Noviembre de 2010.



cierta correspondencia entre estas respuestas y algunos lugares comunes, en diferentes expresiones del abanico político-ideológico, sobre la relación entre calidad de la democracia y educación.

Educación secundaria y trabajo

Clásicamente, uno de los grandes tópicos de discusión en torno a la educación secundaria refiere a su vinculación con el mercado de trabajo. En la EES se indagó a la población bonaerense sobre la necesidad y suficiencia de contar con el título secundario para acceder a un *buen trabajo*¹¹. Como muestra el Gráfico 10, al entender de tres cuartas partes de la población encuestada, poseer dicho título es un requisito *indispensable pero no suficiente* para acceder a un buen trabajo. En cambio, 1 de cada 5 encuestados considera que el título secundario alcanza, mientras que solo en la opinión del 3,1% tener el título secundario no es condición necesaria para acceder a él.

Poco más de la mitad (52,8%) de quienes respondieron que el título es necesario pero resulta insuficiente (Tabla 2), considera que esto sucede porque los buenos trabajos requieren una mayor capacitación, en estrecha relación con la necesidad de cursar estudios superiores, reafirmando aún más la hipótesis esbozada en el apartado anterior respecto a la percepción social del proceso de devaluación de credenciales. Relacionado con esto, pero en la dirección de una crítica explícita a deficiencias propias de la escuela, se encuentran las siguientes cuestiones más mencionadas: las falencias en los planes de estudio, en el nivel de lo aprendido y/o la falta de formación técnica o de oficios (19,3%) y la necesidad, no garantizada por la escuela, de saber inglés y computación (12%). Los otros tópicos mencionados, en clara menor

La relación entre quienes señalan que un objetivo se cumple y quienes creen lo contrario, indica que sólo hay 39 personas que afirman que la educación secundaria pública actual logra preparar a sus egresados para los estudios superiores, por cada 100 que manifiestan lo contrario. Esta relación se ubica en 48 personas por cada 100 en cuanto al objetivo de brindar una buena formación en cultura general y se

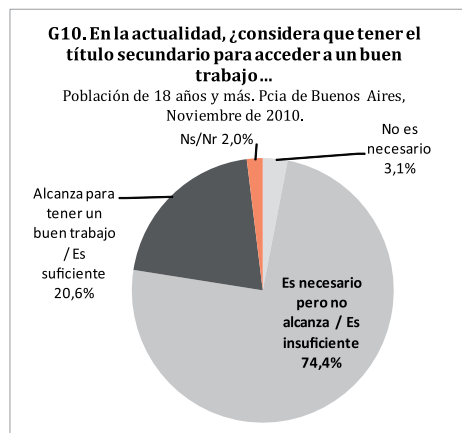
eleva a 54 y 58 personas por cada 100 respecto a la preparación para el mercado laboral y para la formación de ciudadanos responsables respectivamente¹⁰.

Aunque por escasa distancia, la formación de ciudadanos responsables es el tópico que recibe tanto la mayor calificación en importancia como en cuanto al mayor nivel de logro. Nuevamente, puede hallarse

cuantía, refieren a cuestiones que podrían considerarse exógenas al sistema educativo: la falta de trabajo, la necesidad de tener experiencia laboral previa y las características personales, independientemente del nivel educativo.

perderse el sentido del límite aparecen nuevos conflictos: "...*entrar en la enseñanza secundaria significa entrar en las aspiraciones que se inscribían en el hecho de tener acceso a la enseñanza secundaria en una etapa anterior...*" (Bourdieu, 1990, pág. 168).

tienen interés, no quieren estudiar o no tienen perspectiva de futuro (23,5%) y prefieren la *vagancia*, están influenciados por *malas juntas*, son indisciplinados, etcétera (22,3%). Resulta pertinente aquí recordar las reflexiones de Chaves



T2. ¿Por qué cree que no alcanza con el título secundario para tener un buen trabajo?

Respuesta espontánea-múltiple
Población de 18 años y más que cree que el título secundario es necesario pero no alcanza para tener un buen trabajo, Pcia. de Buenos Aires, Noviembre de 2010.

Para tener un buen trabajo se requieren SABERES MÁS COMPLEJOS / MAS CAPACITACIÓN / necesidad de seguir estudios superiores	52,8%
Los PLANES DE ESTUDIO NO SIRVEN / EL NIVEL DEL SECUNDARIO ES MUY BAJO / Falta formación técnica	19,3%
Para tener un buen trabajo se necesita saber INGLES y/o COMPUTACIÓN y la escuela hoy no lo garantiza	12,0%
Hay POCO TRABAJO y mucha competencia, toman a los que tienen más estudios aunque no los necesitan	10,7%
Para tener un buen trabajo se necesita tener EXPERIENCIA	9,8%
Conseguir un buen trabajo DEPENDE DE LA PERSONA, más allá del título que pueda tener / El título no garantiza nada porque hay chicos que no van a la escuela para aprender	5,0%
Hay POCO TRABAJO y conseguir trabajo depende del azar	3,8%
Para tener un buen trabajo se necesita tener CONTACTOS / Hay mucha discriminación	1,4%
NSNR	4,3%

De este modo, el hecho de que socialmente se vislumbre el proceso de devaluación de las credenciales, no trae aparejado un aumento de la *reflexibilidad crítica* acerca de las causas que lo originan y sus consecuencias, sino, por el contrario, una *intensificación de la competencia*. Tal como la fábula del burro y el palo con la zanahoria, las respuestas obtenidas marcan que el imaginario dominante considera que para obtener un buen trabajo se debe *estudiar más*. De este modo, la legitimación meritocrática de las desigualdades sociales por medio del sistema educativo no disminuye, ni mucho menos, sólo *pasa de nivel*. En este punto cabe retomar las afirmaciones de Bourdieu (1990), antes las trayectorias eran más claras, en tanto el joven interiorizaba los límites y de esta forma evitaba encaminarse hacia lo que sería un fracaso ineluctable; mientras que hoy es probable que un joven tenga aspiraciones que no se corresponden con sus probabilidades reales. Con la mayor accesibilidad a la enseñanza secundaria es que los chicos de clases populares se inscriben en el sistema, pero al hacerlo se encuentran con que este ya no es el mismo: los títulos se ven devaluados, porque cambió la "calidad social" de quienes acceden a ellos. Al

Abandono escolar

Uno de los desafíos centrales del nivel secundario, una vez garantizada una cobertura inicial casi universal, pasa por la permanencia y egreso de los alumnos, es decir por evitar que los adolescentes abandonen la escuela antes de graduarse¹². Siguiendo a Southwell (2011) la preocupación por las *trayectorias desiguales* aparece recién en la segunda mitad del siglo XX, reflejando una nueva función social asignada a la escuela.

En la EES se indagó, en forma abierta, sobre las razones que los encuestados conciben para explicar el abandono escolar (Tabla 3) y sobre las medidas que consideran que colaborarían para revertirlo (Tabla 4). Las dos causas de abandono más mencionadas ponen el acento en el entorno familiar: las familias no se ocupan o no controlan a sus hijos (38,8%) y las familias no motivan a los chicos o bien no les transmiten la necesidad de tener estudios (32,6%).

Del mismo modo, otras de las razones que ocupan los primeros puestos subrayan la responsabilidad de los propios chicos: los jóvenes no

(2006) en relación a ciertas *formaciones discursivas vigentes acerca de la juventud*. En su investigación, ocupando el quinto lugar entre las representaciones sobre la juventud, aparece la referencia al joven como *ser desinteresado y/o sin deseo*. La autora advierte acerca de cómo la falta de interés manifiesta por los jóvenes ante determinadas ofertas que sí resultan interesantes a los adultos es leída por estos como una falta de interés total: "...*no les importa nada, no se interesan por nada, son apáticos y desinteresados, los llamas a hacer algo bueno y no vienen...*" (Chaves, 2006, pág. 15). En esas palabras, similares a las que se encuentran en los resultados aquí presentados, se registra la estigmatización de los jóvenes, desde una visión *adulto-céntrica*.

Asimismo, entre la responsabilización a las familias y a los propios jóvenes aparece una causa genérica y exógena: los problemas económicos (33,8% de las menciones). En este mismo sentido, el 5,5% realiza menciones a *valores sociales en crisis*.

Las críticas a la escuela aparecen varios escalones por debajo: apenas el 6% menciona que la escuela y/o los contenidos no motivan a los chicos,

y el 1,4% crítica aspectos referidos al *formato escolar*. Pueden incluirse aquí las menciones a la falta de preparación o de preocupación de los docentes para con los alumnos (2,6%).

de los planes de estudio, mientras que el 4,7% sostiene la necesidad de capacitar a los docentes para tratar con los adolescentes. En otros casos, sin que impliquen crí-

sociales que no constituían la meta original del bachillerato tradicional (Southwell, 2011). En esta dirección, Terigi (2008) indica que hay razones escolares, *razones pedagógicas*, por

T3. ¿Cuáles son las principales causas que influyen en el abandono escolar de los adolescentes

Respuesta espontánea-múltiple

Población de 18 años, Pcia. de Buenos Aires, Noviembre de 2010.

FAMILIA / PADRES que NO SE OCUPAN / NO CONTROLAN a sus hijos	38.8%
PROBLEMAS ECONÓMICOS / Mala situación económica / Pobreza / Falta de trabajo de los padres/ Tienen que trabajar para ayudar en su casa / No pueden pagar el costo de estudiar (transporte, libros).	33.8%
FAMILIA / PADRES que NO LOS MOTIVAN / No incentivan / No les transmiten la importancia del estudio.	32.6%
JÓVENES - VAGANCIA / MALAS JUNTAS / DROGAS / INDISCIPLINA / JODA	23.5%
JÓVENES - NO QUIEREN ESTUDIAR / NO TIENEN INTERÉS / no tienen perspectiva de futuro.	22.3%
LA ESCUELA NO LOS MOTIVA / PLANES DE ESTUDIO aburridos y/o desactualizados / No los contiene	6.0%
VALORES SOCIALES EN CRISIS: no hay más cultura del trabajo / nadie quiere esforzarse / influencia nociva de los medios de comunicación	5.5%
PROBLEMAS FAMILIARES no económicos: separación de los padres, maltrato, etc.	3.3%
DOCENTES no se preocupan por los chicos / no están preparados para tratar las problemáticas de los adolescentes de hoy.	2.6%
GOBIERNO / POLÍTICOS: no quieren que los chicos estudien / un pueblo ignorante es más fácil de manejar.	1.9%
LA ESCUELA / "FORMATO ESCOLAR": Control de asistencia muy rígido, quedan libres / Repitencia reiterada / Expulsiones / Etc.	1.4%
FORMACIÓN DE PAREJA / EMBARAZO / Cuidado o crianza de sus hijos	1.2%
Otras causas	2.2%
NS/NR	4.0%

T4. ¿Qué habría que hacer para resolver el problema del abandono escolar?

Respuesta espontánea-múltiple

Población de 18 años, Pcia. de Buenos Aires, Noviembre de 2010.

Generar mecanismos que aumenten el COMPROMISO FAMILIAR con la educación de los adolescentes	36.3%
MEJORAR LA SITUACIÓN ECONÓMICA / Dar trabajo a los padres	15.1%
Cambiar como SOCIEDAD / Lograr afianzar / recuperar valores	8.9%
POLÍTICAS ACTIVAS DE INCLUSIÓN (equipos de psicopedagogía, etc. que trabajen con chicos y los padres, motivar a los chicos, generar oportunidades de trabajo para cuando egresen)	8.9%
REFORMAR LA ESCUELA / CAMBIAR PLANES DE ESTUDIO	5.7%
MEJORAR CAPACITACIÓN DOCENTE / Prepararlos para lidiar con problemáticas adolescentes	4.7%
BECAS / SUBSIDIOS a los chicos más necesitados (dinero, viajes, libros, etc.)	4.2%
MEJORAR LA LEY DE EDUCACION/ SECUNDARIO OBLIGATORIO PARA LOS ALUMNOS/MAYOR EXIGENCIA	3.5%
APOYO ESCOLAR / TALLERES para quienes tienen problemas de aprendizaje o repitencias reiteradas	2.3%
FOMENTAR ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES (deporte, teatro, etc.)	1.6%
NO ESTIGMATIZAR a los jóvenes / No señalar a los jóvenes como "culpables" de todo lo malo	1.0%
Otras acciones	3.3%
Nada / No se puede resolver	1.2%
NS/NR	21.0%

ticas a la institución, el 2,3% de los entrevistados cree necesario intensificar las tareas de

las cuales no se ha logrado un número mucho mayor de egresados del nivel medio, más allá del mandato de la universalización.

Al consultar acerca de las acciones que habría que emprender para resolver el abandono, más de un tercio (36,3%) refiere a la necesidad de aumentar el compromiso de las familias con la educación de los chicos, mientras que el 15,1% sostiene que para ello debe mejorar la situación económica -en ambos casos, en lógica consonancia con el peso que estas cuestiones asumían a la hora de explicar las causas del abandono- y el 8,9% cree que se deben cambiar los valores actuales.

Otro grupo de respuestas predica sobre la necesidad de implementar diferentes políticas activas de inclusión, ligadas y no ligadas a ayudas monetarias.

Nuevamente, la institución escolar vuelve a salir prácticamente indemne: solo el 5,7% menciona la reforma de la escuela o el cambio

apoyo escolar con los alumnos que presentan problemas de aprendizaje, mientras que el 1,6% propone el fomento de actividades extraescolares (deportes, teatro, etcétera).

De este modo, socialmente no se visualiza la posibilidad de que el inconveniente se encuentre en el *formato escolar* mismo. Con la idea de formato escolar nos referimos a "...la graduación de los cursos, la separación de los alumnos por edades, la organización del curriculum por disciplinas y la promoción por ciclo aprobado completo; constantes que han permanecido a lo largo del tiempo en la estructuración de la escuela media..." (Ziegler, 2011, pág. 72). Cabría agregar a esta enumeración el carácter enciclopédico y humanista del currículum (Dussel, 1997). Muchas veces es el formato escolar mismo el que actúa como impedimento en la incorporación de sectores

Centros de estudiantes

El último tema refiere a los centros de estudiantes, cuestión con una larga y compleja historia que ha vuelto al ruedo a partir de la voluntad política de reactivarlos, en los últimos años, tanto por parte de las autoridades nacionales como provinciales. Como muestra el Gráfico 11, cerca de la mitad de la población considera necesario que existan centros de estudiantes en las escuelas secundarias, en tanto que solo 1 de cada 5 personas cree que no lo son. Resulta sugestivo, probablemente ligado a su casi *extinción* durante largos años, que casi un tercio reconoció no saber qué son o para qué sirven los centros.

A quienes respondieron que los

centros de estudiantes son necesarios o algo necesarios, se los consultó, en forma abierta, acerca de por qué motivos lo consideraban así (Tabla 5), lo que permitió detectar distintas representaciones acerca de su utilidad. El 37,2% mencionó como rasgo positivo que los centros promueven la participación de los jóvenes y suponen el inicio en la vida democrática o en la formación política. En una proporción algo más baja, el 30,7% rescató la importancia de los centros de estudiantes como *herramienta gremial*.

En un plano más genérico, el 14,2% sustenta una opinión favorable a los centros de estudiantes en tanto sostiene que la participación allí genera actitudes solidarias entre los chicos.

Desde otra perspectiva, un 16,7% sostuvo que los centros de estudiantes son necesarios para que los jóvenes colaboren con la escuela (pintar paredes, conseguir recursos, etcétera). Subyace a esta afirmación una visión normativa del centro de estudiantes, que entiende que su funcionamiento debería acercarse al de una *cooperadora escolar*. De este modo, se lo distancia del contenido político o gremial que tendría en tanto herramienta de participación de los estudiantes.

A quienes respondieron que los centros eran necesarios se les consultó si consideraban la existencia de aspectos negativos en el funcionamiento de los mismos (Tabla 6), mientras que a quienes no los consideraban necesarios, se les pre-

guntó acerca de las razones que los llevaban a sostener dicha posición (Tabla 7)¹³.

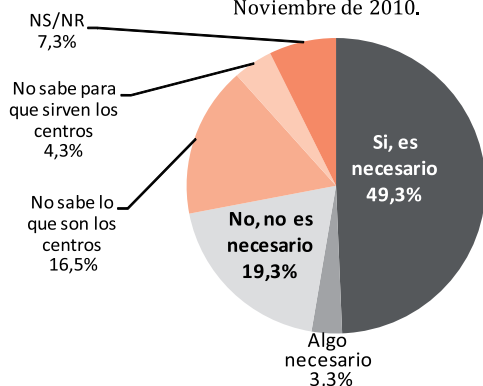
Dentro del grupo de quienes consideraban necesarios a los centros, casi la mitad sostuvo que no encontraba ningún aspecto negativo en su funcionamiento, en tanto que 1 de cada 5 no supo responder la pregunta.

En cambio, el 22% consideró negativo el hecho que los chicos se politicen o se inicien en la militancia política. La aparente contradicción con los altos porcentajes que consideran positivos estos aspectos, da cuenta de un entramado de concepciones acerca de lo social y lo político muy diverso aun entre quienes se manifiestan a favor de la existencia de los centros. En esta misma línea, el 6,5% se muestra descontento con la forma que toman algunas protestas, mientras que el 2,3% pondera la necesidad de un mayor acompañamiento por parte de los adultos.

En el grupo de encuestados que considera que no es necesaria la existencia de centros de estudiantes, la razón más mencionada encuentra su espejo invertido en los aspectos rescatados como positivos por una importante proporción de los encuestados que consideran necesarios los centros: los chicos se politizan, se inician en la militancia o son manipulados (38,8%). En prácticamente idéntica proporción, y ligado al argumento anterior, el 37,3% de este grupo subraya que los chicos tienen que ir a la escuela a estudiar, que no están preparados para tomar decisiones o que las cosas tienen que ser discutidas y solucionadas por los adultos. Con opiniones más radicales aún, el 5,4% sostiene que en los centros participan chicos que no quieren ir a estudiar, y el 3,5% considera que solo sirven para generar conflictos entre los propios alumnos. Asimismo, el 11,1% de este grupo sostiene que los centros de estudiantes no son herramientas útiles o que no aportan nada, mientras que el 5,4% los rechaza por la *violencia* de sus prácticas reivindicativas.

G11. ¿Cree que es necesario que en las escuelas secundarias haya centros de estudiantes

Población de 18 años y más. Pcia de Buenos Aires, Noviembre de 2010.



T5. ¿Por qué cree que es necesario que haya centros de estudiantes?

Respuesta espontánea-múltiple

Población de 18 años y más que cree que los centros son necesarios o algo necesarios. Pcia de Buenos Aires, Noviembre de 2010.

Promueve la PARTICIPACIÓN DE LOS JÓVENES / Inicio en la VIDA DEMOCRÁTICA / FORMACIÓN POLÍTICA	37.2%
Sirven para que los estudiantes HAGAN OIR SUS RECLAMOS, DEFIENDAN SUS DERECHOS	30.7%
AYUDA A QUE LOS JÓVENES AYUDEN A RESOLVER LOS PROBLEMAS DE LA ESCUELA (ayudan a arreglar la escuela, consiguen recursos)	16.7%
GENERA ACTITUDES SOLIDARIAS ENTRE LOS ESTUDIANTES	14.2%
OTROS	10.6%
NS/NR	12.5%

T6. ¿Considera que hay aspectos negativos en la actividad o el funcionamiento de los centros de estudiantes?

Respuesta espontánea-múltiple

Población de 18 años y más que cree que los centros son necesarios o algo necesarios. Pcia de Buenos Aires, Noviembre de 2010.

Los estudiantes a veces se POLITIZAN / Politizan sus reclamos / Se mezcla la militancia política	21.6%
VIOLENCIA / ABUSO en los reclamos (tomas, cortes de calle, huelgas)	6.5%
Los estudiantes NO TIENEN QUE TOMAR DECISIONES SOLOS / deben estar GUIADOS por mayores (docentes, etc.)	2.3%
OTROS	5.9%
No encuentra ningún aspecto negativo	46.1%
NS/NR	19.0%

T7. ¿Por qué cree que no es necesario que haya centros de estudiantes?

Respuesta espontánea-múltiple

Población de 18 años y más que cree que los centros no son necesarios. Pcia de Buenos Aires, Noviembre de 2010.

SE POLITIZAN los reclamos, se inician en la MILITANCIA POLÍTICA, LOS MANIPULAN DE AFUERA	38.8%
Los chicos tienen que IR A LA ESCUELA A ESTUDIAR / NO SON MADUROS / Las cosas las tienen que ARREGLAR LOS ADULTOS	37.3%
No son necesarios / útiles / no aportan nada	11.1%
SE INVOLUCRAN CHICOS QUE NO QUIEREN ESTUDIAR	5.4%
VIOLENCIA / ABUSO en los reclamos (tomas, cortes de calle, huelgas)	5.0%
Sólo generan conflictos y problemas / Divisiones entre los propios alumnos	3.5%
NS/NR	12.8%

Bajo este panorama, podemos sistematizar la existencia de tres posiciones, cuantitativamente similares, respecto a los centros de estudiantes. La primera de ellas está conformada por quienes sostienen que los centros son necesarios y reivindican su valor político y/o gremial. La segunda engloba tanto a aquellos que rechazan los centros de estudiantes por considerarlos un foco de politización y conflicto, como a quienes en principio los consideran necesarios, pero siempre y cuando se dediquen solo a colaborar con la escuela y su función no se mezcle con cuestiones políticas. Finalmente, hay una porción destacada que desconoce el tema y/o no tiene una posición tomada.

En la segunda de estas posiciones puede rastrearse nuevamente una visión negativa y estigmatizante sobre la juventud. Retomando las reflexiones de Chaves (2006), la distancia reclamada entre juventud y política o militancia refiere a un grupo etario sin capacidades genuinas de acción, y por ello *manipulado, no preparado para tomar decisiones*: no hay por parte de estos adultos, un *reconocimiento legítimo* respecto a los jóvenes, como iguales con derecho y capacidad de discernir y reclamar. Como indica Bourdieu (1990), todas las clasificaciones en general, y en este caso las clasificaciones por edad, actúan produciendo un orden en el que cada uno de las "clasificados" debe mantenerse: a los conceptos aparentemente inocentes de juventud y vejez subyace la cuestión del poder y de la lucha por el poder entre las "generaciones". Asimismo, las críticas a la politización dejan en-

trever la visión de los jóvenes como *seres en sí mismos rebeldes*, como si cierto desorden hormonal conllevara cierto desorden social. Por último, en las afirmaciones sobre la violencia o abusos de los reclamos se percibe claramente la representación del joven como un ser peligroso: *"...peligro para él mismo: irse por el mal camino, no cuidarse; peligro para su familia: trae problemas; peligro para los ciudadanos: molesta, agrede, es violento; peligro para la sociedad: no produce nada, no respeta las normas..."* (Chaves, 2006, pág. 15).

Reflexiones finales

Más allá de las limitaciones propias de la herramienta utilizada, los resultados dejan entrever la dificultad de localizar consensos amplios sobre las cuestiones investigadas, dando cuenta de un panorama complejo. En ese sentido, uno de los objetivos de este trabajo fue la puesta en común de los datos obtenidos, esperando contribuir al enriquecimiento de otras investigaciones.

Entre los resultados, resulta destacable la brecha entre las opiniones sobre la educación pública en general y sobre la educación que reciben los hijos de los encuestados que efectivamente asisten a escuelas estatales, valorada esta última mucho más positivamente.

Sin embargo, se observa cierto consenso, tanto entre los docentes como

en la población, y también entre quienes conviven con adolescentes que asisten a escuelas públicas, acerca de que los principales problemas de la educación se registran en el nivel secundario. No obstante, también resulta significativo que la mayoría de las medidas de política educativa de los últimos años que son rescatadas como positivas por la población y los docentes sean aquellas relacionadas con el nivel secundario.

En cuanto a los objetivos, resulta sugerente que la valoración del nivel de logros de la escuela media sea tan baja, en tanto en ningún caso supera el 30%. Además, el objetivo menos valorado (y también con menor nivel de logro) es aquel ligado a la formación enciclopedista, mientras que aflora la necesidad de la formación orientada a continuar estudios superiores. Este aspecto estaría indicando la necesidad de avanzar en transformaciones sobre la propuesta escolar.

En cuanto a la relación entre educación secundaria y trabajo, mayoritariamente se entiende que el título secundario es una condición necesaria pero no suficiente, y esto en estrecha relación con la necesidad de cursar estudios superiores.

Las causas más mencionadas por la población para explicar el abandono escolar ponen el acento en el entorno familiar o en los propios chicos, o bien en razones económicas, o en relación con la crisis en los valores. Este dato encuentra relación con el rol subsidiario que adquiere el Estado a partir de la última intervención dictatorial en el país: se incrementa la presencia del sector

privado en el sistema educativo, y se modifica el "...discurso estructurante de la responsabilidad educativa: El papel de las familias, de los padres, de la Iglesia, entre otros, fue situado en un lugar de prioridad..." (Southwell, 2011, pág. 54). Asimismo, resulta sugestivo que socialmente no se visualiza la posibilidad de que el inconveniente se encuentre en el formato escolar mismo.

Por último, al consultar acerca de los centros de estudiantes, se observaron tres posiciones: quienes sostienen que los centros son necesarios y reivindican su valor político y/o gremial, quienes los rechazan por considerarlos un foco de politización y conflicto o apuntan a que se dediquen solo a colaborar con la escuela y su función no se mezcle con cuestio-

nes políticas, y quienes desconocen el tema y/o no tienen una posición tomada. Fue en el segundo grupo donde se encontraron visiones negativas y estigmatizantes acerca de la juventud y su relación con la política.

Recibido en abril de 2012
Aceptado en mayo de 2012

Bibliografía

- ARONSON, Paulina, "El retorno de la Teoría del Capital Humano", en *Fundamentos en Humanidades*, Universidad Nacional de San Luis, año VIII, N° 2 (16/2007).
- ARROYO, Mariela y POLIAK, Nadina, "Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso", en TIRAMONTI, Guillermina (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Homo Sapiens, 2011.
- BASUALDO, Eduardo, "Las Reformas estructurales y el Plan de Convertibilidad durante la década de los noventa", en *Revista Realidad Económica*, N° 200, Buenos Aires, IADE, diciembre de 2003.
- BERTONI, Lila, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- BORN, Diego y LOMBARDÍA, María Laura, "Percepciones de la población y de los docentes bonaerenses sobre la Asignación Universal por Hijo y su impacto en la escuela", Ponencia presentada en el Segundo Congreso de Sociólogos de la Provincia de Buenos Aires, Encuentro Internacional "Socializar la sociología", Mar del Plata, 6, 7 y 8 de octubre de 2011.
- BOURDIEU, Pierre, "La juventud no es más que una palabra", en BOURDIEU, Pierre, *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo S.A., 1990.
- BRASLAVSKY, Cecilia, *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, FLACSO/Grupo Editor Latinoamericano, 1985.
- CASTEL, Robert, *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?*, Buenos Aires, Manantial, 2004.
- CHAVES, Mariana, "Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea", en *Revista Última Década*, N° 23, Viña del Mar, CIDPA, 2006. Disponible en: <http://www.cidpa.cl>
- CAVAROZZI, Marcelo, *Autoritarismo y democracia (1955-1983)*, Buenos Aires, CEAL, 1983.
- DUBET, François, "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?", en TENTI FANFANI, Emilio (org), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 2004.
- DUSSEL, Inés, *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863- 1920)*, Buenos Aires, FLACSO-CBC, 1997.
- FITOUSSI, Jean Paul y ROSANVALLON, Pierre, *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires, Manantial, 2003.
- KESSLER, Gabriel, *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires, UNESCO-I.I.P.E., 2002.
- PINEAU, Pablo, "¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: Yo me ocupo", en PINEAU, Pablo; DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo, *La Escuela como Máquina de Educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós, 2000.
- SOUTHWELL, Myriam, "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato", en TIRAMONTI, Guillermina, *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2011.
- SVAMPA, Maristella, *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Buenos Aires, Taurus, 2005.
- TEDESCO, Juan Carlos [1986], *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Siglo XXI Editora Iberoamericana, 2009.
- TERIGI, Flavia, "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", en *Revista Propuesta Educativa*, N° 29, 2008.

- TIRAMONTI, Guillermina (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial, 2004.
- _____, "La configuración fragmentada del Sistema Educativo Argentino", en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 12, Rosario, Libros del Zorzal, 2004 a, pág. 33-46.
- _____ y MONTES, Nancy (comp), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires, Manantial/ FLACSO, 2009.
- VIÑAO FRAGO, Antonio, *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas*, Madrid, Morata, 2003.
- ZIEGLER, Sandra, "Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?", en TIRAMONTI, Guillermina, *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2011.

Notas

- 1 Es por ello que Tedesco (2009) sugiere la primacía de la función política de la educación sobre la función económica.
- 2 Este proceso se enmarca en un nuevo contexto mundial al que Castel (2004) describe como de *descolectivización e incertidumbre*.
- 3 Puede afirmarse que, contra el modelo de docentes intercambiables de los orígenes del sistema educativo argentino, se va modelando un tipo de docente para cada institución: pareciera que asistimos a procesos de conformación de identidades profesionales en función de las características de las escuelas (Arroyo y Poliak, 2011).
- 4 Se referenciará a la encuesta específica sobre el nivel como EES (Encuesta sobre Educación Secundaria), mientras que en el resto de los casos aparecerán referenciadas por números (EN°1, EN°2, etc.) acompañados de una letra que indica si fue dirigida a la población -P- o a los docentes -D- (véase el Anexo). Las estimaciones para el total provincial que surgen de la EES presentan, al 90% de confianza, un margen de error muestral máximo (asumiendo p=50%) de +/- 1,9%. Estas encuestas fueron realizadas en el marco de un proyecto de la Unidad Ejecutora de Programas con Financiamiento Externo de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.
- 5 Aquí se muestran, en todos los casos, solo los resultados a nivel provincial. Sin embargo, el análisis de la opinión sobre la educación pública abierto según diferentes variables muestra diferencias significativas: las opiniones positivas en los partidos chicos y medianos del interior de la provincia supera el 50% y también muestran mayor prevalencia entre los jóvenes y las personas de nivel socioeconómico bajo.
- 6 Si bien los resultados deben ser interpretados tendencialmente dado que el margen de error se incrementa sustancialmente al considerarse estas subpoblaciones, los valores registrados dan cuenta de importantes diferencias que ameritan su mención.
- 7 El marco normativo actual de la educación media en Argentina está constituido por la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206/2006, la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075/2006 y la Ley de Educación Técnico Profesional N°26.058/2005. En la provincia de Buenos Aires, y en consonancia con la normativa nacional, se ha sancionado una nueva Ley de Educación Provincial N° 13.688/2007.
- 8 Otras encuestas revelaron que el acuerdo con la AUH es claramente mayor entre la población en general (60,3%) que entre los docentes estatales (48,9%); en contrapartida, el nivel de desacuerdo con esta medida es del 22,7% en la población y se incrementa hasta el 32,4% entre los docentes. Al indagarse sobre los aspectos negativos de la medida (en forma abierta), el 14% de los docentes respondieron que *se mandan a los chicos a las escuelas sólo para cobrar la asignación/los chicos no van a estudiar y molestan a sus compañeros* (Born y Lombardía, 2011).
- 9 Subyace cierto *optimismo pedagógico* a algunas de estas posiciones, así como también ideas relacionadas con la Teoría del Capital Humano. Esta teoría, surgida en las décadas de los cincuenta y sesenta en la obra de los economistas Becker y Schultz, asimilaba la posesión de educación con el usufructo de capital material, por lo cual la consideraban una inversión más o menos rentable (Aronson, 2007).
- 10 Cerca del 5% de los encuestados respondió en forma espontánea, puesto que la opción no era leída por los encuestadores, que los objetivos se cumplen *solo en determinadas escuelas*: este dato parece estar dando cuenta de cierta percepción social sobre la *fragmentación* del sistema educativo. Esto mismo se observa en las respuestas acerca de la situación general de la educación pública.

- ¹¹ Cabe señalar que la formulación de la pregunta (en una decisión tomada tras evaluar los resultados surgidos de la utilización de diferentes opciones durante una prueba piloto) no incluyó ningún tipo de definición operacional o aclaración respecto a lo que se entiende por un *buen trabajo*, dejando liberada su interpretación al criterio del encuestado.
- ¹² Actualmente, en la provincia de Buenos Aires el 94% de los adolescentes de 12 a 17 años asiste a la escuela, pero solo el 57% de los jóvenes de 20 a 24 años tiene, al menos, sus estudios superiores completos (fuente: elaboración propia sobre la base de microdatos de la Encuesta Anual de Hogares Urbanos, INDEC, 2010)
- ¹³ Cabe señalar que el momento de relevamiento de la EES fue cercano a la toma de escuelas de fines de 2010 -y manifestaciones diversas que incluyeron cortes de calles y avenidas- por parte de los estudiantes en la ciudad de Buenos Aires, en reclamo por mejoras en la infraestructura escolar, cuestión que se mantuvo varias semanas en los primeros planos de los medios masivos de comunicación. Indudablemente, el debate que existió en torno a esta cuestión influyó en las respuestas de los entrevistados.

Resumen

En los últimos años el nivel medio de la educación básica fue atravesado por transformaciones de diversa índole. El aumento de la cobertura y la sanción de su obligatoriedad, entre otras cuestiones, ponen en tensión los mandatos tradicionales del nivel, de corte selectivo y meritocrático.

El presente trabajo explora las representaciones de la población y de los docentes que se desempeñan en escuelas estatales de la Provincia de Buenos Aires sobre distintas dimensiones que recorren el nivel, a partir de los resultados de recientes investigaciones sobre temas educativos. De este modo, se reflexiona acerca de algunas percepciones sobre la educación y las políticas educativas, buscando aportar al debate sobre el diseño y a la implementación de las mismas.

Luego de una presentación breve de algunas tensiones que atravesaron históricamente a este nivel educativo, se ahonda en las representaciones sobre la educación secundaria, en general y en relación con otros niveles. Posteriormente, el énfasis se centra en el análisis de las opiniones sobre cuestiones específicas, como la obligatoriedad, los objetivos y logros del nivel, la relación entre educación y trabajo, el abandono escolar y los centros de estudiantes.

Palabras clave

Representaciones - Educación secundaria - Educación y trabajo - Abandono escolar - Centros de estudiantes

Abstract

In recent years the medium level of the basic education has undergone changes of different kinds. It has widened its scope and the fact that it is now compulsory, among other facts, challenges the traditional characteristics of the level, mainly those of a selective and meritorious sort. The objective of the present work is to explore the representations of the population and of the statal teachers of the medium level in the Province of Buenos Aires, taking into account the results of recent surveys about educational subjects. In this way, we reflect on certain perceptions about education and educational policies, trying to contribute to the design and to the implementation of them. After a brief presentation of some tensions that have historically challenged this particular level of education, a deeper thought will be given to the perceptions about secondary education in general and in connection with other levels. Later on, the emphasis will be centered in the analysis of the opinions about specific matters such as its obligatory nature, the objectives and achievements of the level, the relationship between education and work, school desertion and students' centres.

Keywords

Representations - Secondary education - Work - Objectives and achievements - School desertion - Students' centre