

Escuela Media, Trabajo Joven, y hegemonía en la Argentina neodesarrollista: una mirada estructural

Leivas Marcela¹

ORCID: 0000-0001-6379-7895

Resumen

Este artículo presenta una serie de hallazgos que surgen del análisis de datos estadísticos sobre matrícula en la Educación Secundaria argentina, datos que son puestos en relación con indicadores sobre empleo joven para el mismo período. Los mismos se interpretan a la luz de los enfoques teóricos de las corrientes críticas de la Sociología de la Educación. A partir de recuperar análisis del Estado argentino para el período pos 2001, como un gobierno neodesarrollista, y de considerar sus características desde perspectivas gramscianas, se intenta interpretar al sistema educativo en tanto herramienta en la configuración de procesos de hegemonía. Procesos que para algunos autores configuran una hegemonía débil, debido a estar conducida por un gobierno que se adapta pragmáticamente a las exigencias de la coyuntura, y que termina reproduciendo una gestión de contradicciones las cuales se expresan, como se plantea en las conclusiones, también en la educación. Siendo así, se invita al lector a profundizar en el análisis del sistema educativo desde una perspectiva crítica proveniente de la Sociología de la Educación. Ésta permite vincular aquello que en numerosos análisis sobre el sistema educativo aparece desvinculado, la relación Estado-hegemonía-educación. En este caso lo hace observando el comportamiento estructural de la población en edad formal de asistir a la educación secundaria: la juventud.

Palabras clave

Escuela media – Trabajo joven – Sociología de la educación – Hegemonía.

¹ - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), Buenos Aires, Argentina. Contacto: marcelaleivas81@gmail.com.



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634202046215311>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Middle school, youth work, and hegemony in neo-developmentist Argentina: a structural approach

Abstract

The following article presents a series of findings that arise from statistical analysis of enrollment data originated in Argentina's Secondary Education system, which is then linked to youth employment indicators for the same period. Those are interpreted making use of theoretical approaches provided by critical currents of Sociology of Education. By recovering the analysis of the Argentinian State as a neo-developmental government in the post-2001 period, and considering its characteristics from a Gramscian perspective, we try to interpret the educational system as a tool in the configuration of hegemony processes. For some authors those processes develop a weak hegemony, due to a government that adapts pragmatically to juncture demands, and ends up reproducing the management of contradictions which are also expressed, as stated in the conclusions, in Education. Therefore, the reader is invited to deepen the analysis of the educational system from a critical perspective given by the Sociology of Education, specifically in its contributions on educational inequality. This perspective allows us to establish the relationship between the hegemony of State, hegemony and education, which seems disconnected from the education system according to several analysis. This will be achieved by observing the structural behavior of population in age to formally attend secondary school: the youth.

Keywords

Middle school – Youth work – Sociology of education – Hegemony.

Presentación

Este trabajo toma como referencia la investigación titulada *Desigualdad Educativa en contextos de obligatoriedad de la Educación Secundaria. Un estudio sobre el comportamiento de la matrícula y los indicadores de eficiencia interna en el país y en la provincia de Buenos Aires, durante el período 2001/2015* que sirviera para acreditar el título de doctora en Ciencias de la Educación, de quien escribe.

Se presenta, en esta oportunidad, un análisis sobre la relación –macroestructural– que desde el 2001 y hasta el 2015 entablan la Educación Media, el trabajo adolescente y las formas de gobierno. Se toma como referencia de análisis a la población joven del país y de la provincia de Buenos Aires en edad formal de asistir al nivel secundario, esto es, entre 12 y 17 años de edad.

A partir de recuperar algunos hallazgos sobre el comportamiento intercensal de la población en edad formal de asistir al nivel secundario, de cruzarlos con datos sobre el empleo joven, y de interpretarlos desde las perspectivas críticas de la Sociología de la

Educación, se establecen una serie de hallazgos que permiten aproximaciones, hipótesis, sobre cuál es el destino predeterminado institucionalmente para los jóvenes del país, ya sea la institución educativa o el mercado laboral, y sobre cuáles son las relaciones entre estos destinos y la configuración de formas de gobierno desplegadas desde el 2001 en adelante.

El lector o lectora se encontrará a continuación con cuatro apartados. El primero que presenta el marco interpretativo desde donde se leen teóricamente los datos, el segundo donde se presenta una breve referencia al período gubernamental pos 2001, el tercero que se detiene en la presentación específica de los datos estadísticos, y el cuarto y final, donde se detallan las conclusiones que se establecen al relacionar los aspectos educativos, estatales, y sobre la juventud desde el marco de interpretación presentado al inicio.

Marco interpretativo: Educación, Jóvenes y Trabajo según las corrientes críticas de la Sociología de la Educación

Según comprueban numerosas investigaciones, en los Estados nacionales–capitalistas las posibilidades de tránsito de la juventud por los espacios sociales se encuentran preestablecidas. Existe un tránsito predeterminado, el Sistema Educativo (formal). Allí la totalidad de la población de entre 3 a 17 años es jerarquizada y clasificada, para luego desempeñarse en un segundo circuito de tránsito, el mercado laboral. La escuela tiene un rol fundamental en la construcción de la división social del trabajo, su función de distribuidor de títulos (conocimiento legítimo) selecciona a la población, además de con determinado espacio social, con un determinado acceso laboral.

La relación Sistema Educativo – Mercado de Trabajo es la evidencia empírica del poder ordenador del acceso desigual a la educación. El Sistema Educativo no tiene solo capacidad de jerarquizar y ordenar, sino también de legitimar esta jerarquización y este ordenamiento. Es decir, de ser la herramienta de producción de consenso social.

Ya a inicios del siglo XX, Antonio Gramsci (1981) aseguraba que la escuela es, junto a la iglesia, una de las estructuras materiales de la ideología², su práctica pedagógica es una práctica de hegemonía. Se convierte en la contemporaneidad en la institución que contribuye a reproducir la legítima distribución del capital cultural, y con ello, la reproducción de la estructura del espacio social, su tarea es la de ordenar, instituir una diferencia social de rango, de clasificación, una relación de origen definitiva (BOURDIEU, 2008).

Según Gramsci, la hegemonía es una forma de organización del consenso social, diferente a lo que podría significar la noción de dominación como coerción, esta perspectiva plantea la existencia de una síntesis entre consenso y coerción, de dirección política de una sociedad cuyo procedimiento puede determinarse a través de la conformación de un consenso ideológico, cultural y moral promovido desde una clase social a la totalidad de la sociedad civil (CORBIERE, 2001).

El funcionamiento dinámico entre consenso y coerción permite que la hegemonía se convierta en una práctica política articuladora de fragmentos de la totalidad social (LACLAU, 1987), que habilita la construcción del consenso ideológico y cultural, respondiendo a la estrategia de un grupo social, grupo que aspira a que su interés se convierta en el interés de

2- Junto a la iglesia son las dos mayores organizaciones culturales de cualquier país, por el número de personal que ocupan. (GRAMSCI, 1981).

todos. Lo hegemónico alude así a una relación política y, por lo tanto, desigual entre grupos sociales. Este hecho es, entre otros, el que impide la irrupción inmediata de las contradicciones que se configuran en la base económica de la estructura social, pues el descubrimiento de la contradicción principal en el plano económico-social no implica encontrar la misma contradicción, simultáneamente, en el plano político-social (PORTANTIERO, 1972).

El Sistema Educativo, en su rol de articulación del sistema de hegemonía, ocupa un lugar superestructural en el ordenamiento social, articula institucional y socialmente a la Sociedad Política con Sociedad Civil, cumple en contener la situación de conflicto estructural que, junto con el conjunto de instituciones privadas de la Sociedad Civil, protege de la irrupción inmediata del elemento económico.

Según Adriana Puiggrós (1980), el sistema escolar, al menos en Latinoamérica, abarca el conjunto de instituciones públicas y privadas, cuya finalidad explícita es educar. El Sistema Escolar puede ubicarse en la interrelación entre la Sociedad Política y la Sociedad Civil, resultando un campo de lucha por el cual la disputa por la hegemonía es muy intensa, fundamentalmente porque el Estado necesita mantener el control de los procesos que allí se desarrollan (PUIGGRÓS, 1980). El Sistema Educativo construye hegemonía a partir de una racionalidad que adecua consenso y coerción, es decir que absorbe “[...] todo lo que en ella es simple particularidad diferencial, y reprime aquellos elementos que tienden a transformar la particularidad en símbolo del antagonismo” (PUIGGRÓS, 1980, p. 255).

Dentro de nuestra organización social la escuela tiene la capacidad de determinar, en un sentido político e ideológico, la producción y reproducción de las relaciones sociales. Dicha capacidad de determinación o de imposición se ha configurado históricamente, a partir de las Instituciones Educativas, institucionalizadas como espacios legítimos para la producción y reproducción del capital social cultural. Ellas articulan una relación política y por tanto, de hegemonía, entre el la Sociedad Política y la Sociedad Civil,

[...] logrando imponer significaciones e imponerlas como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añadiendo su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica a esas relaciones de fuerza. (BOURDIEU; PASSERON, 1972, p. 44).

Ahora bien, acerca de qué características toma dicha articulación, Adriana Puiggrós (1980) presenta una hipótesis donde refiere a toda Latinoamérica, según ella, dicha articulación supone la disociación del proceso educativo del todo social al cual pertenece.

Entiende que,

La sociopedagogía está constituida por modelos importados que disocian el proceso educativo del todo social en el cual este proceso se inserta, y lo fragmenta transformando aspectos particulares en hechos aislados. El objeto es reconstruido mediante la suma de los fragmentos, y se establecen, así, relaciones parciales que se pierden como expresión de la totalidad. [...] La relación Hombre y Sociedad [...] tratará de clasificar la inteligencia, la creatividad, las formas de pensamiento en una escala que justifique la marginación. [...] La Educación se torna ahistórica y los procesos educativos se congelan adaptándose a categorías funcionalistas. (1980, p. 16-17).

Si así fuere, estaríamos en presencia de un sistema educativo que configura las prácticas de sus agentes institucionales a partir de establecer relaciones parciales con la totalidad social, esto es, a partir de invisibilizar una parte de la realidad y mostrar otra, en el caso del pensamiento funcionalista mostrar el fracaso escolar como un problema de responsabilidad individual, cuando un hecho social de esta naturaleza se explica por procesos sociales estructurales más amplios y complejos (KAPLAN; LLOMOVATE, 2005).

En términos generales la teoría social ha planteado que este proceso se establece a partir de convertir en natural la contradicción existente entre práctica y significación de la práctica. Por ejemplo, el Estado se presenta desde el discurso de la libertad individual, pero en la práctica se sostiene desde procesos sociales colectivos tales como la producción económica y cultural.

En la *Cuestión Judía*, Marx (1992) lo plantea así:

Allí donde el Estado político ha alcanzado su verdadero desarrollo, el hombre lleva, no sólo en el pensamiento, en la conciencia, sino en la realidad, en la vida misma, una doble vida, una celestial y otra terrenal: la vida de la comunidad política, en la que se considera como ser colectivo, y la vida de la sociedad civil, en la que se considera como ser particular. (p. 55).

En materia educativa los autores críticos de la década del 70 descubren este mecanismo, al identificar que la escuela se presenta espontáneamente bajo la figura de una unidad, pero, en realidad, la escuela no es la misma para todos. La escuela puede presentarse de una manera y ser de otra, gracias a que ejerce un mecanismo de fetichización.

Esta concepción ha permitido el desarrollo de perspectivas críticas dentro del campo de la Sociología de la Educación, fundamentalmente a partir de producir conocimiento sobre el fenómeno de la desigualdad educativa. Para los enfoques críticos de la Sociología de la Educación, aquellos provenientes de las Teorías de la Reproducción y/o de las Teorías de la Resistencia, el fenómeno de la desigualdad educativa representa en realidad una crisis de la educación como mecanismo redistributivo de conocimiento.

Boudelot y Establet (1971), reconocidos autores de las Teorías Reproductivistas, consideran que la escuela divide a quienes la frecuentan, esto es, reparte a la población escolar en dos masas cuantitativamente desiguales y distribuidas en dos tipos de escolaridad: “[...] una escolaridad larga reservada a la minoría y una escolaridad corta premio de la mayoría” (p. 7). Ellos comprueban a través de su investigación que existen hacia el interior de la escuela dos redes escolares yuxtapuestas y distintas.

Según ellos,

[...] lejos de ser “desigualmente” escolarizadas en una sola y misma escuela, esas dos grandes masas son en realidad repartidas en dos ramificaciones escolares totalmente separadas. Establecemos que esas dos ramificaciones son: herméticas, heterogéneas por sus contenidos ideológicos y las formas de inculcación en las que esos contenidos se realizan, opuestas por lo que se ha llamado su finalidad. En claro, conducen a puestos tendencialmente antagónicos de la división social del trabajo, heterogéneas por su reclutamiento, se dirigen masivamente a clases sociales antagónicas. (p. 41).

Tal como se anunciaba más arriba, también Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1972) identifican el mismo proceso de fetichización específicamente en la escuela y lo conceptualizan como violencia simbólica. Según los autores, el sistema escolar es una “[...] institución relativamente autónoma, detentadora del monopolio del ejercicio legítimo de la violencia simbólica” (p. 108) que traducida en trabajo escolar y en autoridad pedagógica, instala una legitimidad sobre procesos diferenciales, arbitrarios, logrando “[...] servir, además, bajo la apariencia de la neutralidad, a los grupos o clases de las que reproduce la arbitrariedad cultural” (p. 108).

Así, la violencia simbólica es

Todo poder que logra imponer significaciones como legítimas disimulando las relaciones de fuerza y de lucha que origina dicha significación, y que termina añadiendo su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica a éstas relaciones de fuerza. (p. 44).

Al respecto, en la producción académica de la república argentina estos aportes son retomados y complejizados. Desde la década del 90 las investigaciones del campo de la Sociología de la Educación nacional, partiendo de la concepción de hegemonía que esta investigación también se propone integrar, han aportado a una perspectiva denominada neo-gramsciana, que “[...] enfatiza el momento de la resistencia e intenta recuperar a los actores involucrados en el proceso educativo en tanto sujetos de acción histórica” (KAPLAN, 1997, p. 53-54).

Estas reflexiones teóricas les han permitido a las producciones académicas de la Argentina ir configurando e incorporando a sus investigaciones, la valiosa categoría de trayectorias educativas. Su aporte reside en permitir visibilizar recorridos diferenciales por el sistema, considerando a

[...] aquellos ámbitos formativos por los cuales se van constituyendo las biografías y los recorridos de los estudiantes [...]. Estas trayectorias educativas hacen referencia al conjunto de todos aquellos condicionantes [...] que inciden en el recorrido de los sujetos por las instituciones. (BRACCHI; GABBAI, 2013, p. 34).

Se incorpora así, al análisis de la relación desigual entre el Estado y la población, la variable de tiempo histórico diferencial al hegemoníicamente establecido. Según Claudia Bracchi e Inés Gabbai (2009), esta concepción de tiempo vivido considera la asignación de personas a posiciones sociales como un proceso relacionado con el tiempo de la vida de las mismas pero a la vez con una determinada perspectiva del tiempo histórico.

Partiendo de estas conceptualizaciones sobre la implicancia del sistema educativo en el ordenamiento social, este artículo se propone reflexionar sobre cómo se relaciona la educación, la juventud, y el trabajo, en un contexto histórico determinado, en este caso, en la Argentina pos 2001. Un contexto caracterizado por la reconfiguración de un proceso de hegemonía, proceso denominado por algunos autores como neodesarrollista, y que implicó, como veremos a continuación, un reordenamiento político e institucional del estado nacional afectando necesariamente al sistema educativo.

Breve referencia a la reconfiguración hegemónica del Estado argentino para el período pos 2001

Para comprender, aunque sea en términos generales, la complejidad de este proceso de recomposición del Estado para el período pos 2001, es necesario remitirnos al inicio de un proceso, sino de destrucción, de debilitamiento del mismo.

Fue durante la década del 90 que se llevó adelante un proceso de Reforma del Estado, que se enmarcó jurídicamente en la Ley de Reforma del Estado n° 23.696 de 1989 y autorizó al Estado a transformar su dinámica cotidiana y a promover procesos de privatización, desregulación y descentralización, afectando a toda la burocracia estatal, entre ella a la educativa. La *privatización* significó un aspecto central de la reestructuración del capital y del Estado en la década del 90. Supuso la apertura de nuevas áreas para la acumulación capitalista, y el retiro del Estado, en una gama muy variada de bienes y servicios, para reconcentrarlo y potenciarlo en otras funciones. La desregulación, significó una política donde el Estado dejó de arbitrar en aspectos que hacen a la influencia de los capitales privados, esto es, no regular su funcionamiento y dejar a los mercados sumergidos en una lógica supuestamente autónoma, pero de valor y de acumulación capitalista. Por su parte, la descentralización, supuso un proceso donde las instituciones/servicios de gestión estatal que surgieron y se consolidaron a partir de la promoción de la nación, como la política educativa, o la política de salud, sean transferidas en su responsabilidad financiera a las jurisdicciones provinciales y municipales, respectivamente.

En materia educativa, durante esta época se comienza a implementar el llamado Plan de Transformación Educativa que propone un cambio de misiones y funciones del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, la culminación de un proceso de transferencia a las provincias de niveles primario, secundario y terciario no universitario dada la sanción de la ley 24.049 de 1992, y la sanción de la LFE n° 24.195 de 1994, y la Ley de Educación Superior n° 24.521 del 2015 (GIOVINE; MARTIGNIONI, 2016, p. 73).

Según la bibliografía, el 2001 es el origen a partir del cual los gobiernos fueron sujetos a una metamorfosis política, y no tanto económica. Al hablar de una metamorfosis política, lo que se entiende es que el Estado, tal y como se lo conocía, cambió de forma, trastocando su esencia, pero no transformándola o revolucionándola.

Según Adrián Piva (2015),

[...] si el rasgo esencial del modo de acumulación desarrollado en los noventa ha persistido, la forma de Estado ha tendido a mostrar tendencias de transformación y síntomas de una crisis irresuelta. (p. 77).

El 2001 es el año donde se sintetiza una crisis, es el momento donde sucede un importante ascenso de la lucha de clases en clave de resistencia a las políticas de ajuste. Aunque, “[...] tristemente para nuestro pueblo, para cuando la hegemonía entró en una crisis profunda, sus planes ya habían sido cumplidos con éxito en lo esencial” (HAGMAN, 2014, p. 15).

En nuestro país, los especialistas entienden que las políticas implementadas luego de la crisis del 2001 expresan el inicio de una nueva etapa política, debido al modo en como los movimientos sociales y la ocupación de la calle en general se apoderaron de la escena pública (GAGO; SZTULWARK, 2014).

Así, entre el 2002 y el 2005 se fue configurando en Argentina una nueva estrategia de gobierno, que dadas sus propuestas en lo económico como en lo político, fue denominada por los autores como neodesarrollista. Para Claudio Katz (2016), dada la variedad de enfoques que reúne el neodesarrollismo, no es sencillo precisar sus tesis centrales, aunque entiende que,

[...] sí pueden inferirse cinco carriles que son por donde transitan sus propuestas. En primer lugar, la intensificación de la intervención estatal sin obstruir las inversiones privadas y fortaleciendo el gerenciamiento privado. En segundo lugar, la importancia de la política económica como instrumento central para reducir la dependencia y generar el crecimiento. El tercer elemento, retoma la industrialización para multiplicar el empleo urbano. En cuarto lugar, reduce la brecha tecnológica. Finalmente, subsidiar a los industriales permitiéndoles competir y enseñándoles a hacerlo. (p. 140-141).

Según Katz, en Argentina se implementó el principal ensayo neodesarrollista de la última década, “[...] el país volvió a encabezar los virajes económicos de la región, como ya había ocurrido en los años cincuenta y sesenta con la sustitución de importaciones y en los noventa con el neoliberalismo extremo” (p. 159).

El proceso de reestructuración capitalista neoliberal, en tanto fue capaz de recomponer las condiciones para la reproducción del capital en general, apareció como condición para la reproducción del conjunto social. Sobre esta base, la acción del gobierno pudo presentar la ofensiva del capital como expresión del interés general traducido en hegemonía política.

En este marco, lo que el gobierno argentino entendió es que “[...] resulta imposible gestionar este sistema sin protagonismo de la burocracia estatal y los gerentes del sector privado. Lo que está siempre en juego es el tipo de intervención estatal predominante en cada período” (p. 143).

En este contexto, en sintonía con la metamorfosis general, también se produce un segundo proceso de reforma educativa. Un proceso que promueve continuidades a la reforma de los 90’, como la división entre sector público y privado, pero que también reforma aspectos como la no mercantilización de la educación, la incorporación de la infancia y adolescencia como sujetos de derecho universal, la ampliación de la obligatoriedad del nivel secundario, y la reforma en la estructura del SEA. Aunque esta modalidad neodesarrollista no abandona nunca el principio de favorecer a los grupos hegemónicos, arriesgándose para ello a navegar en el mar de las contradicciones.

La estrategia del gobierno es promover una adaptación pragmática a las exigencias de la coyuntura. Por ello, incorpora múltiples elementos sin definir nítidas primacías. Se convoca a fortalecer el mercado y al Estado, a reforzar la centralización y la descentralización, a potenciar lo público y lo privado, la industrialización y la agroexportación de manufactura etc. (KATZ, 2016).

Algo así sucede en materia educativa, se registra en la estructura jurídica una convivencia de aspectos públicos y privados, propuestas de gobierno, que centralizan y descentralizan las políticas institucionales, políticas alternativas para el acceso, la

permanencia y el egreso de la educación obligatoria especialmente para el sector público, entre otras.

El consenso neodesarrollista reconstruyó la recurrente ilusión de la conciliación de clases, un proyecto capaz de beneficiar a los sectores populares³ y al poder económico, que al mismo tiempo garantice el bien común sobre los intereses de cada sector, y donde el Estado aparezca como árbitro (HATMAN, 2012).

Aunque, dadas las contradicciones, la continuidad del proceso de acumulación dependió cada vez más de la efectividad de los mecanismos coercitivos (amenaza hiperinflacionaria, fragmentación de la fuerza de trabajo, alto desempleo) para producir lo que Adrián Piva (2015) llama un “consenso negativo”, y que dio lugar a una “hegemonía débil” (p. 24).

Según él, este proceso consistió en

[...] la estabilización de mecanismos de internalización de las contradicciones sociales mediante la captura estatal de los procesos de lucha, [...] que permitan traducir demandas potencialmente antagónicas y disruptivas del régimen político en una lógica reformista de otorgamiento de concesiones. (p. 96).

Para Itai Hagman (2014), la existencia de un fuerte consenso en relación con este nuevo modelo inspirado en ideas neodesarrollistas se observa en la casi absoluta continuidad del gabinete entre un gobierno y otro, y en el apoyo explícito de las principales cámaras empresariales vinculadas a la industria.

La implementación de este nuevo modelo de desarrollo tiene sus orígenes en los años posteriores a la crisis del 2001. Podría pensarse en las elecciones presidenciales de abril del 2003, pero se entiende que ya durante el primer trimestre del 2003 es cuando se registra un crecimiento interanual del PBI de 5,4%, lo que expresa que posiblemente las bases para la recuperación ya estaban establecidas en forma previa al inicio de un nuevo gobierno (HAGMAN, 2014).

En mayo del 2003 asume la presidencia Néstor Kirchner. En dicha asunción realiza declaraciones que, según Hagman, son acertadas históricamente, pues allí muestra plena conciencia de las implicancias del neoliberalismo y de la crisis del 2001, explicita su intención de re-construir un capitalismo nacional que pudiera generar trabajo e inclusión social, apuntalar una burguesía nacional y formular políticas con mayor grado de autonomía en relación a poderes hegemónicos internacionales. La salida de la convertibilidad era apoyada en pleno por el poder económico local.

Este proceso de reconfiguración hegemónica muestra una lectura sobre la necesidad de vincular al Estado con los movimientos populares, pero en profunda relación con los organismos de derechos humanos, con la reparación de las violencias generadas por el terrorismo de Estado, la anulación de leyes de obediencia debida y punto final, y la reanudación de los juicios a genocidas, sumando la política de integración latinoamericana.

3 - La Ley Nacional de Educación del 2006 es ejemplo de esto: en ella, muchas de las demandas que los sectores populares vienen planteando, entre ellas, considerar a la educación como un derecho social, la posibilidad de considerar legítimas diferentes trayectorias dentro del sistema, el aumento presupuestario, y la ampliación de la obligatoriedad, son reivindicaciones históricas de los sectores progresistas.

Según Piva, la “[...] forma de gobierno” implementada luego del 2003 permite traducir demandas potencialmente antagónicas y disruptivas del régimen político en una lógica reformista de otorgamiento de concesiones” (2015, p. 96).

Durante el primer período del gobierno, el crecimiento económico alcanzó niveles impensados. Entre el 2003 y 2007 el producto bruto interno creció un 9% anual; recuperándose, en tan solo un mandato de gobierno, a cuatro millones de puestos de trabajo y recomponiendo los ingresos de los trabajadores. Para ello, el Estado intervino manteniendo un tipo de cambio alto, e interviniendo más fuertemente en la economía. Esto no fue leído por los capitales concentrados como un peligro, razón por la cual se mantuvo el consenso, y la gestión optó por continuar articulando al peronismo e integrando a diferentes sectores.

Nació así el criterio de transversalidad, un ensayo exitoso que reunió gran cantidad de organizaciones y referentes que habían sido parte del cuestionamiento al modelo neoliberal. El gobierno modificó la composición y los métodos de selección de los miembros de la corte suprema. También se produjeron modificaciones en el vínculo Estado-sindicatos. Por otra parte se vuelven a establecer paritarias (diálogo entre empresarios, oficiales de gobierno y trabajadores), con un objetivo de recomponer el salario y la legitimidad perdida en el 2001 (PIVA, 2015). Retomando el desafío que se propone este artículo, se presentan a continuación datos que dan cuenta del funcionamiento de dos variables para el período pos 2001, el comportamiento de la Tasa de Cobertura de la Educación Secundaria, y de la Tasa de empleo joven junto a su registro de precariedad. Finalmente, se plantean algunos acercamientos a posibles relaciones causales entre comportamientos.

Análisis de datos estadísticos: Cobertura de la educación secundaria, y empleo joven

Tasa bruta de cobertura de la educación secundaria 2001-2010

En principio, se comparó la cobertura de la educación media para el período intercensal 2001/2010, y a partir de allí se identificó una caída de la Tasa Bruta de Cobertura sutil a nivel nacional, donde se pasa del 88,72% en el 2001, al 87,27% en 2010, pero aguda en la Provincia de Buenos Aires, donde pasa del 97,46%, al 87,97%, respectivamente.

Tabla 1- Tasa Bruta de Cobertura Educación Secundaria, en el período intercensal 2001-2010, para Nación y Provincia de Buenos Aires

TBCES	2001	2010	Diferencia
Nación	88,72%	87,27%	- 1,45%
Provincia	97,46%	87,97%	-9,49%

Fuente: Elaboración propia, en base a datos del Censo 2001-2010 del Indec.

Al diferenciar el comportamiento de la Tasa de Cobertura según Ciclo Básico o Superior, se corrobora que la anterior caída no se registra para ambos ciclos, sino que solo

se presenta para el Ciclo Orientado, yendo de 74,48% en 2001 a 66,47% en 2010, a nivel nacional, y del 87,97% al 67,87%, a nivel provincial. El Ciclo Básico aumenta yendo de 102,36% a 108,14%, a nivel nacional, a 106,48% a 108,14%, a nivel provincial.

Tabla 2- Tasa Bruta de Cobertura de la Educación Secundaria, por ciclo, para el período 2001-2010, para la nación y Provincia de Buenos Aires

JURISDICCIÓN	2001			2010		
	EGB	Polimodal	Diferencia	Ciclo Básico	Ciclo orientado	Diferencia
NACIÓN	102,36%	74,48%	27,88%	108,14%	66,47%	41,67%
PROVINCIA	106,48%	87,97%	18,51%	108,14%	67,87%	40,27%

Fuente: Elaboración propia, en base a datos del Censo 2001-2010 del Indec, y Anuarios Estadísticos de la DINIECE.

Lo anterior permite inferir, por un lado, la existencia de un proceso de selección en el paso de un ciclo a otro y, por otro lado, también permite inferir la convivencia de dicha selectividad con otros mecanismos, como la retención, pues para los mismos periodos se registra un aumento de la cobertura del Ciclo Básico que incluso supera al 100% de sus posibilidades.

Frente a los anteriores hallazgos, podría pensarse que existe un nivel secundario, enfrentado con un problema estructural evidente, la convivencia de estructuras con fenómenos de retención y consiguiente selectividad.

Al considerar la Tasa de Cobertura según sector público y privado, se observa un sector que cae y otro que crece. El primero es el sector público, el segundo es el sector privado. Tal como se muestra en la Tabla 3, el sector público cae en el período intercensal, para la nación en un - 0.77% y en la provincia en un - 2.26%. El sector privado aumenta un 0,76% en la nación, y un 1.26% en la provincia.

Tabla 3- Tasa de Cobertura de Educación Secundaria, por sector, para el período 2001/2010, para la provincia de Buenos Aires

Año	Tasa de Cobertura de la Educación Secundaria, sector público	Tasa de Cobertura de la Educación Secundaria, sector privado
2001	70,51	29,48
2010	68,25	31,74

Fuente: Elaboración propia, en base a datos del Censo 2001-2010 del Indec.

Al respecto la hipótesis que surge es que en un período de recomposición política y económica parecen profundizarse los mecanismos, que dan cuenta de un proceso que algunos autores llaman de segregación (VAZQUEZ, 2012). Se suma la segregación a la selección y retención, otro mecanismo de separación de la población estudiantil en establecimientos que en este caso se diferencian por su forma de gestión.

En síntesis, lo anterior permite inferir la existencia de un proceso de selección en el paso de un ciclo a otro, donde según se observa en los porcentajes hay una pérdida de cobertura importante, que se registra para ambas jurisdicciones y para ambos períodos, lo

cual permitiría inferir que este comportamiento es una tendencia estructural del Sistema Educativo Argentino (SEA) y del Sistema Educativo Bonaerense (SEB) que se mantiene durante la crisis 2001 y con posterioridad a la misma.

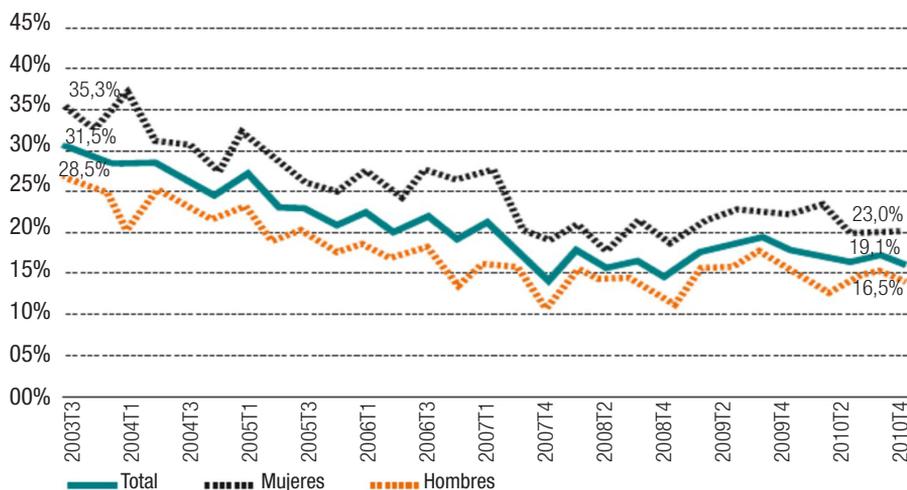
Ahora bien, frente a los anteriores hallazgos, podría pensarse que existe un SE, y específicamente un nivel secundario, enfrentado con un problema estructural evidente, la convivencia de estructuras con tendencias a la obligatoriedad, con fenómenos de retención y consiguiente selectividad, que incluso se agudizan en un contexto de recuperación política y económica.

Una tercera característica que surge del análisis de estructuras de la escuela secundaria para el período intercensal es la continuidad de un proceso, que ya en la década de los 80, Cecilia Braslavsky (1985) consideraba que es la desarticulación en este caso del nivel secundario. Aquel fenómeno donde se registran hacia dentro del sistema diferencias verticales, donde cada nivel, o en este caso, cada ciclo puede funcionar como un coto cerrado, aislado de los restantes niveles. Donde lo que pasa en el Ciclo Básico parece no definirse en consonancia con lo que sucede en el Ciclo Orientado.

Tasa de empleo joven, período 2003/2010

Según un informe de la Organización Internacional de Trabajo (en adelante, OIT) desde el 2003 al 2010 aumenta el empleo joven, o lo que es lo mismo, la tasa de desempleo para los jóvenes de entre 16 y 24 años de edad disminuye. Yendo del 31.5% en 2003 a 19.1% en 2010⁴.

Gráfico 1- Evolución de la tasa de desempleo juvenil, total y por género, 2003-2010



Fuente: Elaboración propia sobre la base de la EPHC, 3º trimestre de 2003 al 4º trimestre de 2010.

Nota: Comprende a la población de 16 a 24 años.

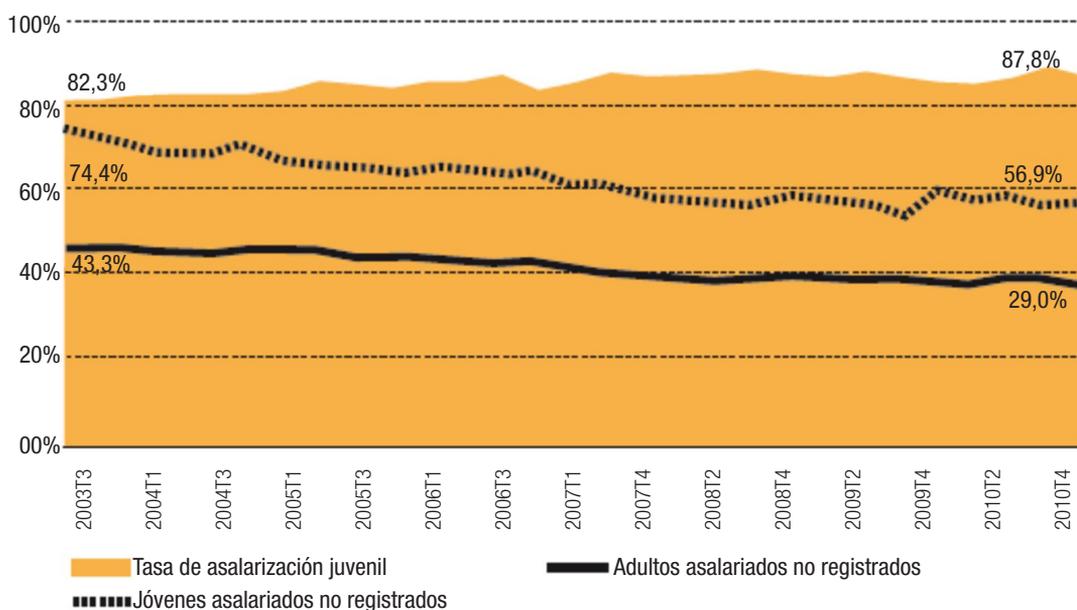
4- Tasa que casi cuadruplica la tasa de desempleo del 5,1% que manifiesta la población entre 25 y 64 años (OIT, 2011).

Al relacionar estos datos con los que refieren a la Tasa de Cobertura de la Educación Secundaria, la racionalidad oculta parece plantear que menor cobertura del sistema educativo, mayor acceso de los jóvenes al mercado de trabajo.

Cuando se intenta caracterizar la calidad de trabajo joven, lo que se observa es que sus características plantean un mercado de trabajo cada vez más precarizado.

Si bien la participación de este grupo de jóvenes de entre 16 a 24 años que participa del mercado laboral precarizado ha descendido desde 2003, el 56,9% de los jóvenes asalariados (tanto hombres como mujeres) contaba con un empleo no registrado en el último trimestre del 2010, mientras que la tasa de no registración para la población adulta alcanzaba el 29%. Teniendo presente que la tasa de asalarización supera al 85% entre los jóvenes, puede observarse en el Gráfico 2 que la no registración posee gran alcance entre los jóvenes ocupados.

Gráfico 2- Tasas de asalarización juvenil y no registración del empleo asalariado, 2003-2010



Fuente: Elaboración propia sobre la base de la EPHC, 3° trimestre de 2003 al 4° trimestre de 2010.

Nota: Comprende a la población de 16 a 24 años.

Conclusiones: posibles relaciones causales para explicar las relaciones entre juventud, educación y trabajo en la argentina neodesarrollista

Hasta aquí se establece una serie de conclusiones que, interpretadas desde los marcos teóricos propuestos por la Sociología de la Educación, especialmente en sus enfoques críticos, permite acercamientos a las respuestas sobre ¿cuál es la relación de hegemonía

que existe entre el Sistema Educativo, las estrategias de gobernabilidad del Estado, y el mercado laboral de los jóvenes?

La primera inquietud que surge al analizar estos datos es, ¿tiene relación, la caída de la tasa de cobertura de la educación secundaria, con el aumento de la tasa de empleo joven?, parece que sí. Pero lo que complejiza la indagación es el hecho de que el contexto político en donde se manifiesta este fenómeno es de recuperación de consensos sociales con respecto a la perspectivas de derechos, volviéndose contradictoria la cantidad de jóvenes que dejan su escolaridad para incorporarse al mercado laboral.

Entonces, ¿por qué en un contexto de recuperación política y económica, la población joven es retenida en el primer ciclo de su educación secundaria, seleccionada en el segundo ciclo, y segregada según sector donde transiten los jóvenes, sea público o privado?

La relación que existe entre la educación sistemática ofrecida por el Estado y el acceso al mercado de trabajo en los jóvenes varía en función de la configuración coyuntural del mercado del trabajo. En este caso se observa que en un período de recuperación económica y política, de recuperación institucional que también se expresa en la política educativa, por ejemplo, la ampliación de la obligatoriedad de la educación secundaria, el empleo joven aumenta.

Parecería que el sistema social, en un contexto neodesarrollista, no solo necesita de jóvenes escolarizados y jerarquizados en el sistema escolar, sino también de jóvenes que no transiten por la educación secundaria, sino por el mercado laboral.

De alguna manera, aquí se comprueba la permanencia de una característica estructural del Estado nacional, la distribución de la población joven en circuitos diferenciados. En este caso lo que comprobamos es la existencia de dos circuitos, el sistema educativo formal (en sus dos modalidades público y privado), y el mercado laboral.

El sistema educativo sigue siendo ordenador, jerarquizando y clasificando a la población, siendo funcional, así, a los requerimientos de un mercado de trabajo que necesita, parece ser, de jóvenes precarizados. Esta función es una función de hegemonía. Es la función de hegemonía que el sistema educativo cumple en este período. Su tarea es contener a la población de los primeros años de la educación secundaria y clasificar a los estudiantes del segundo ciclo del nivel.

Toda función de hegemonía es, según las circunstancias, de coerción o de consenso. Lo cierto es que dicho comportamiento supone un fuerte proceso coercitivo, según lo observado el mecanismo de selección, no integra diferencias, sino que expulsa lo que se presenta como un antagonismo insalvable.

A partir de analizar la coyuntura de estado, y específicamente lo que refiere a la política educativa, lo que se evidencia es que él, a partir de su normativa, invisibiliza estos procesos. Cuando se considera la norma y se la compara con los datos expuestos, se evidencia que la misma no se construyó en base a un diagnóstico preciso de lo que sucede en la estructura del sistema.

El hecho de que el diagnóstico que se explicita en la normativa no se establezca en base a datos estadísticos podría considerarse, desde el marco teórico propuesto, que hace que se genere un proceso de violencia simbólica, donde se oculta la lucha que

le da origen a una caracterización del sistema educativo. Incluso puede pensarse que aquello que aparece como estructural la selección de la población, se explica desde una concepción individual, que depende de las trayectorias de los sujetos, cuando lo que permite este estudio comprobar que el mismo es un proceso social. Es decir, la norma diferencia al sujeto de la totalidad social, y considerar estos procesos individualmente, implica relacionar al sujeto con su particularidad, y no con su origen social, con sus vínculos con la totalidad social.

Este proceso, que los autores plantean como el ejercicio de un poder de fetichismo, profundiza y complejiza al mito de la igualdad. La igualdad es claramente un fenómeno al que se aspira, pero que es inalcanzable, al menos, mientras la estructura del sistema educativo termine seleccionando población que luego es absorbida por el mercado laboral. En síntesis, dentro del mar de contradicciones que caracteriza al estado argentino durante la etapa, también se expresa un proceso contradictorio en la juventud, igualdad/desigualdad.

Ahora bien, ¿cómo se expresa esta contradicción? En términos estructurales, parte de su origen debería buscarse en los fenómenos que se suceden desde la década de los 90 en Argentina, como la privatización, desregulación, y privatización del Estado. En este contexto pos 2001, se observa una educación secundaria dividida en redes, una red donde se culmina el nivel y otra que se corta en la primera mitad del mismo, fenómeno al cual, si le incorporamos la variable público/privado, se suman dos sub redes, las trayectorias diferenciadas según sector público y/o sector privado. Aunque es necesario considerar que, en términos no estructurales, sino coyunturales, se observan movimientos de aumento de la población que termina el secundario, esto no logra revolucionar el sistema, aunque sí, al menos, logra amortiguar cuantitativamente la selección.

Siendo así, en un período neodesarrollista, la estrategia de hegemonía, la adaptación pragmática a las exigencias de la coyuntura, de convivencia de contradicciones, como la convivencia entre lo público y privado, entre centralización y descentralización, entre conservador y progresista, coloca el sistema educativo en una situación donde la contención y selección es una estrategia funcional a un ordenamiento social joven cuya característica es la recuperación de la economía, pero en el marco de un aumento de la demanda de los jóvenes (precarizados) en el mercado laboral.

Referencias

- BOUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. **La escuela capitalista en Francia**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1971.
- BOURDIEU, Pierre. El nuevo capital, introducción a una lectura japonesa de la nobleza de estado. In: BOURDIEU, Pierre. **Escuela y espacio social**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008. p. 3-8.
- BOURDIEU Pierre; PASSERON Jean Claude. **La reproducción**: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laila, 1972.
- BRACCHI, Claudia; GABBAI, María Inés. Estudiantes secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con las dimensiones de las violencias. In: KAPLAN, Carina V. (Dir.) **Violencia escolar bajo sospecha**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2009. p. 55-80.

BRACCHI, Claudia; GABBAY, María Inés. Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. In: KAPLAN, Carina V. (Dir.). **Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela**. Buenos Aires. Miño y Dávila, 2013. p. 23-44.

BRASLAVSKY, Cecilia. **La discriminación educativa en Argentina**. Buenos Aires: Flacso, 1985.

CORBIERE Emilio. Hegemonía. In: DI TELLA, Torcuato (Dir.). **Diccionario de ciencias sociales y políticas**. Buenos Aires, Emecé, 2001. p. 326-327.

DOMBOIS, Rainer. Trayectorias laborales en la perspectiva comparativa de obreros de la industria colombiana y la industria alemana: cuadernos de desigualdad educativa en contextos de obligatoriedad de la educación secundaria. In: ZAMUDIO CÁRDENAS, Lucero; LULLE, Thierry; VARGAS, Pilar (Coord.). **Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales**. v. 1. Madrid: Anthropos, 1998. p. 171-212.

GAGO, María Verónica; SZTULWARK, Diego. La vanguardia latinoamericana: cinco hipótesis para discutir con Laclau. In: GAGO, María Verónica; SZTULWARK, Diego. **Hegemonía y populismo en el cono sur: debates en torno a la teoría de Ernesto Laclau**. Santiago de Chile: Universidad Arcis: Akhilleus, 2014. p. 49-58.

GIOVINE, Renata; MARTIGNIONI, Lililana. **Políticas educativas e instituciones escolares en Argentina**. Buenos Aires: Unicen: Tandil, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el estado moderno**. Buenos Aires: Nueva Visión. 1981.

HAGMAN, Itai. **La Argentina kirchnerista en tres etapas: una mirada crítica desde la izquierda popular**. Buenos Aires: Patria Grande, 2014.

KAPLAN, Viviana Carina. **La inteligencia escolarizada: representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1997.

KAPLAN, Viviana Carina; LLOMOVATE, Silvia. **Desigualdad educativa: la naturaleza como pretexto**. Buenos Aires: Noveduc, 2005.

KATZ, Claudio. **Neoliberalismo, neodesarrollismo y socialismo: batalla de ideas**. Buenos Aires: Alba, 2016.

LACLAU, Ernesto. **Hegemonía y estrategia socialista**. México, DC: Siglo XXI, 1987.

MARX, Karl. **La cuestión judía**. Barcelona: Planeta Agostini, 1992.

OIT. Oficina Internacional del Trabajo. **Trabajo decente para los jóvenes el desafío de las políticas de mercado de trabajo en la Argentina**. Buenos Aires: OIT, 2011. Disponible en: <http://www.ctabsas.org.ar/IMG/pdf/trabajo_decente_para_los_jovenes_el_desafio_de_las_politicas_de_mercado_de_trabajo_en_argentina_.pdf>. Acceso en: 5 oct. 2018.

PIVA, Andrés. **Economía y política en la Argentina kirchnerista**. Buenos Aires: Batalla de Ideas, 2015.

PORTANTIERO, Juan Carlos. **Clases dominantes y crisis política en la Argentina actual**. [S. l.: s. n.], 1972.

PUIGGRÓS, Adriana. **Imperialismo y educación en América Latina**. Veracruz Llave: Nueva Imagen, 1980.

PUIGGRÓS, Adriana. **Sujetos, disciplina y currículo**: en los orígenes del sistema educativo argentino. tomo I. Buenos Aires: Galerna, 1990.

VAZQUEZ Emanuel. Segregación escolar por nivel socioeconómico: midiendo el fenómeno y explorando sus determinantes. **Documento de Trabajo**, n. 128, ene. 2012. Provided in cooperation with: Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales (CEDLAS), Universidad Nacional de La Plata.

Recibido en: 13.10.2018
Revisado en: 20.03.2019
Aprobado en: 21.05.2019

Leivas Marcela es investigadora del Núcleo de Investigación Sobre Estado y Política (PROIEPS), becaria posdoctoral de CONICET. Trabaja en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) Tandil.