

TERMINAR EL SECUNDARIO EN CÓRDOBA: DESIGUALDAD EDUCATIVA Y NIVEL MEDIO EN LA ÚLTIMA DÉCADA

Finishing secondary school in Córdoba: educational inequality and high school in the last decade

<https://doi.org/10.22235/pe.v10i2.1419>

CECILIA JIMÉNEZ ZUNINO*¹

MANUEL ALEJANDRO GIOVINE*²

*Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

Correspondencia: ceciliazunino@hotmail.com, giovine.manuel@gmail.com

Recibido: 01/12/16

Revisado: 14/02/17

Aceptado: 16/03/17

Resumen: Este texto hace foco en la terminalidad del nivel educativo secundario como determinante del conjunto de oportunidades que las personas tienen para acceder a condiciones de existencia dignas. Se analiza el caso empírico cordobés para mostrar la desigual distribución del capital escolar de nivel secundario entre las clases sociales y cómo se refleja en el mercado laboral. Mediante una aproximación cuantitativa se construye el espacio social para Gran Córdoba en 2003-2011, donde puede observarse cómo se configuran las inversiones escolares de las diferentes clases sociales. A partir de los datos del tercer trimestre de la Encuesta Permanente de Hogares, en el período 2003-2011, se caracterizan las diferencias en la terminalidad del nivel secundario y las desigualdades asociadas a la posesión o no del título en el mercado de trabajo, así como su evolución durante el período de estudio.

Palabras clave: mercado educativo, desigualdad educativa, terminalidad del nivel medio, mercado laboral, clases sociales.

Abstract: *This text aims to focus on the graduation of the secondary educational level as a guide for the set of agents' opportunities to access to decent living conditions. From the specificity of the Córdoba's empirical case, this article attends to the unequal distribution of secondary school capital between different social classes, and to the behavior that it acquires in the labor market. Starting from a quantitative approach, in which the social space for Gran Córdoba 2003-2011 is constructed, it can be observed the configuration of the school investments of the different social classes of Córdoba. To do this, the study uses the third quarter data exploration of the Permanent Household Survey in the periods 2003-2011, characterizing the present differences in terms of secondary level graduation, and the inequalities associated with possession of the secondary title in the labor market, as well as the evolution during the study period.*

Keywords: *educational market, educational inequality, graduation of the middle level, labor market, social classes.*

¹ Doctora en Sociología, Universidad Complutense de Madrid; licenciada en Sociología, Universidad Nacional de San Juan; investigadora Asistente de Conicet en el Instituto de Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba;

² Licenciado en Filosofía, Universidad Nacional de Córdoba; becario Doctoral de Conicet, doctorado en Estudios Sociales de América Latina, CEA - UNC, con lugar de trabajo en el Instituto de Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).

INTRODUCCIÓN

En el presente artículo se centra la atención en la terminalidad del nivel educativo secundario como cortapisa del conjunto de oportunidades de las personas para acceder a unas condiciones de existencia dignas, según las retribuciones en el mercado laboral. Algunas investigaciones sostienen que las personas que cuentan con nivel medio finalizado obtienen rendimientos mejores en el mercado de trabajo, que se traducirían en sus condiciones de vida (Torres y Andrada, 2013). Así, entre los hogares con jefes que no finalizaron el secundario se presentaría una mayor vulnerabilidad (probabilidad de riesgo alimentario, peores condiciones de acceso a servicios sanitarios, poca capacidad de ahorro, etcétera). En tanto, los hogares que cuentan con jefes que tienen estudios secundarios completos mejorarían varios indicadores sociales (tenencia de la vivienda como propietarios, acceso a servicios públicos domiciliarios, a escuelas, a servicios de salud), además de mayores probabilidades de tener empleos plenos de derechos (Feldberg, 2011).

Este artículo pretende arrojar luz, desde la especificidad del caso empírico cordobés, sobre la desigual distribución del capital escolar de nivel secundario entre las clases sociales. Desde una aproximación cuantitativa, se construye el espacio social para Gran Córdoba en 2011, a partir del cual se puede observar cómo se configuran las inversiones escolares de las diferentes clases sociales de Córdoba. A partir de los datos del tercer trimestre de la Encuesta Permanente de Hogares, en los períodos 2003-2011, se caracterizan las diferencias en cuanto a terminalidad de nivel secundario y las desigualdades asociadas a la posesión del título secundario en el mercado de trabajo, así como la evolución durante el período estudiado.

EL “RETORNO EDUCATIVO” DEL SECUNDARIO EN EL MERCADO LABORAL: ¿QUÉ TAN NECESARIO SIGUE SIENDO ESTE NIVEL?

Mucho se ha debatido en las últimas décadas sobre la finalidad de la educación secundaria en Argentina, en el doble sentido de la palabra: tanto los objetivos que persigue como la importancia de su finalización. Algunos autores entienden que es una etapa de preparación hacia estudios superiores y que no tiene una especificidad propia que la constituya como una herramienta de inserción para el trabajo (Gallart, 2006). Sin embargo, otros autores resaltan que expandir este nivel educativo en la población amplía la inclusión ciudadana (Filmus, 2015). Desde esta perspectiva, el nivel secundario se considera como un umbral mínimo para garantizar la integración social plena de los individuos (en el sentido de Castel, 1997), además de ser beneficioso al proporcionar mejores condiciones de inserción en el mercado de trabajo.

Confluyendo con esta visión, se encuentra el paradigma que sostiene que un aumento de *capital humano* generaría mejores condiciones de empleabilidad y mayor productividad, lo que redundaría en mejoras en la calidad de vida. En Argentina —en el

marco del Consenso de Washington³ primero y desde la postconvertibilidad después— se delinearón varios esfuerzos en las últimas décadas para ampliar la accesibilidad de la población a este nivel educativo. Durante la década de 1990 se extendió la obligatoriedad de la educación secundaria en tres años (Ley Federal de Educación de 1993, en adelante LFE) y, a partir de la primera década del milenio (Ley de Educación Nacional de 2006, en adelante LEN), se añadieron tres años más, por lo que se llegó a cubrir la escolaridad obligatoria hasta la mayoría de edad. En efecto, la escolarización secundaria en el país creció considerablemente desde 1991 (ver tabla 1), ya que pasó de tener una tasa neta de 50 % (hasta ese momento el secundario duraba cinco años), a crecer a un 62 % en 2001 y a un 69 % en 2010⁴.

Tabla 1. Tasa neta de escolarización nivel secundario

Año	Secundario
1980	42,2 %
1991	49,8 %
2001	62,3 %
2010	69,4 %

Fuente: 1980 (Riva, Vera y Bezem, 2010, p. 13); 1991-2010, elaboración propia con datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 1991 (13-17 años), 2001 (12-17 años), 2010 (12-17 años).

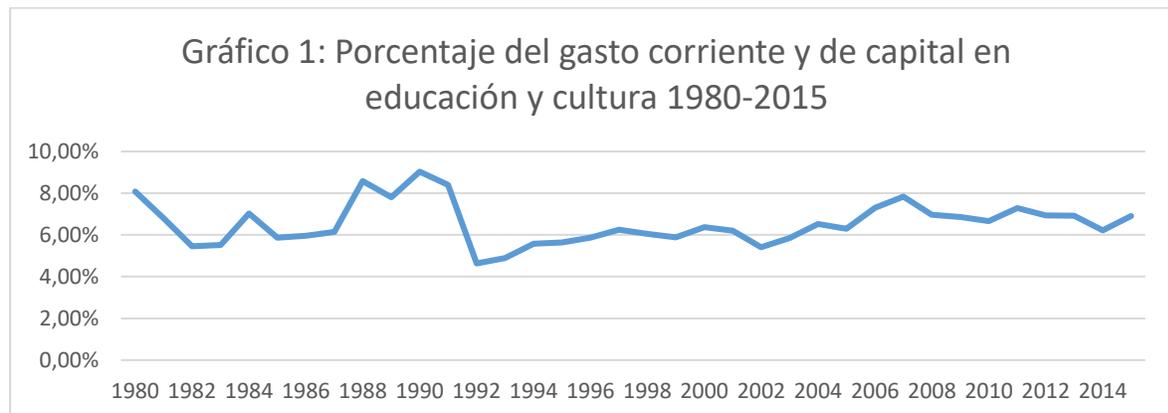
Este crecimiento significativo se encuadra en el diseño de políticas públicas direccionadas, muchas de ellas asociadas al aumento de presupuesto y al paulatino incremento de la cantidad de años obligatorios para la educación secundaria, que culmina en 2006, a partir de la LEN, con la intención de dar cobertura total del nivel hasta los 18 años.

En paralelo, el gasto en educación ha variado de forma considerable desde la década de 1980, momento en que representaba el 8,0 % en proporción al gasto corriente y de capital (gráfico 1). En 1990 alcanza un máximo de 9,0 %, y un mínimo en 1992 con un 4,6 %. Luego del año 1992, el crecimiento es relativamente sostenido hasta el 2000, cuando comienza a descender hasta 5,4 % en 2002. Entre 2002 y 2007 (7,8 %) crece

³ El Consenso de Washington supuso la injerencia de los organismos multilaterales de crédito (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional) en la configuración de las políticas sociales. La orientación hacia la mínima intervención del Estado (Estado mínimo: descentralización y privatización) dio lugar al desarrollo del ámbito privado en servicios como educación y salud.

⁴ Aunque en el siguiente apartado se desarrollará la dimensión normativa en educación, debe aclararse, para una correcta lectura de los datos, que a partir de 1993 se toma dentro del nivel secundario a las edades comprendidas entre 12 y 17 años, correspondientes a los niveles EGB3 (educación general básica 3) y Polimodal, por la aplicación de la LFE. Asimismo, con la aplicación de la LEN, se amplió la obligatoriedad en la cantidad de años para el secundario (a seis), que en colegios técnicos puede ser de siete u ocho años.

hasta alcanzar valores históricos como el de 1980, y luego cae al 6,8 %. De este modo, el período está marcado por un relativo mejoramiento en el gasto público en educación en proporción al total de gasto corriente y de capital.



Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Hacienda del Ministerio de Hacienda y Finanzas Públicas.

Como se analizará en el siguiente apartado, las reformas educativas fueron acompañadas de una serie de políticas focalizadas que buscaron retener a los jóvenes en las escuelas. Sin embargo, la constante tensión entre el trabajo y el estudio para muchos de ellos —dependiendo de su origen social— ha dificultado cumplir con la meta de cobertura de egreso. Durante el período de crecimiento económico comprendido entre 2003 y 2007 las oportunidades de inserción en determinadas ramas de la producción (construcción y servicios) traccionaron a muchos jóvenes a insertarse precozmente en el mercado laboral y abandonar los estudios secundarios, a pesar del aumento de becas para estudiantes de sectores populares. A partir de 2008, sin embargo, la desaceleración en la creación de empleos, sumada a las políticas educativas, sociales (como la asignación universal por hijo, en adelante AUH) y activas de empleo, lograron un aumento de 7 puntos porcentuales en la cantidad de jóvenes que optaron solo por estudiar, según recoge Daniel Filmus en su artículo “La meta de universalizar el secundario y el vínculo educación-trabajo de la última década”⁵.

Esta constante tensión lleva a plantear el siguiente interrogante: ¿qué tan diferente es tener la titulación secundaria a la hora de insertarse en el mercado de trabajo? O, en otros términos: ¿el título secundario es un factor que incide por su propio peso? ¿Se valora por la calificación que puede otorgar o más bien por razones socioeconómicas y culturales asociadas a la selección por exclusión —llamadas “espurias”— que opera en el sistema educativo, y que se “importa” como criterio de selección en el mercado laboral?

⁵ Este artículo fue publicado en 2015 en la revista digital *El Monitor de la Educación*, del Ministerio de Educación de la Nación. El artículo ya no está disponible en línea, pero su autor tuvo la gentileza de facilitar el texto original para la realización de este trabajo.

Para esclarecer esta cuestión, es preciso recuperar la perspectiva crítica respecto del incremento de *capital humano* para resolver los problemas que se generan a nivel estructural (mercado de trabajo, mercado escolar, ciclos económicos). En esta línea, Salvia y Vera (2016) analizan la capacidad de los cambios ocurridos en el período 2004-2011 para distribuir el capital educativo de la fuerza de trabajo sobre los sectores menos productivos de la economía. Tras realizar una evaluación de las inserciones diferenciales de la población ocupada, los autores concluyen que se produce una concentración de empleos de calidad en los sectores modernos formales (sector público) al margen del nivel educativo; mientras que el nivel educativo tiene mayor incidencia en el sector privado formal y presenta heterogeneidad en el micro-informal. Esto significa que el incremento importante de *capital humano educativo* registrado en el periodo no se tradujo en una mejora de la calidad del empleo.

Como se ha señalado en trabajos anteriores (Jiménez Zunino y Assusa, en prensa), el notable aumento en los niveles de instrucción de la población, registrado en el período de la postconvertibilidad, parece no haber repercutido de forma directa en una mejora de la calidad del empleo —los conocidos como *retornos educativos*—, sino que el crecimiento de empleo y la tendencia a una mayor educación y calificación de la mano de obra continúa reproduciéndose en una estructura económico-ocupacional desigual (Salvia y Vera, 2016).

Esta interpretación es complementaria a la tesis de una demanda creciente de trabajadores menos calificados (Kessler, 2015). ¿Cómo se explica esto? Para este autor, mientras que el sector de servicios requiere cada vez de mayores titulaciones, se produce en paralelo una devaluación de los diplomas, que redundaría en una disminución de los retornos educativos de los sectores más educados⁶.

En suma, el provocador título de este apartado, más que dar cuenta de una lectura unívoca de las inversiones escolares, pretende llamar la atención acerca del aporético universo en el que se enmarcan. Así, la ampliación del acceso al nivel secundario apuntalada desde esfuerzos normativos y presupuestarios ha supuesto el crecimiento de la población en el nivel medio desde los años ochenta. Correlativo a este, en Argentina, la *devaluación de las titulaciones* (Tiramonti, 2003; Fagioli et al., 2006) repercute en una disminución de la población económicamente activa con nivel primario y un aumento relativo de trabajadores con secundario (Filmus, 2010).

Así, los analistas en economía de la educación alertan sobre el *papel de fila y de filtro* desempeñado por las credenciales educativas (Jacinto, 2010), como parámetros espurios en la adecuación de formación y trabajo. La educación secundaria, desde esta perspectiva, seguiría siendo —como analizaran Filmus, Kaplan, Miranda y Moragues (2001)— *cada vez más necesaria, y cada vez más insuficiente* para ingresar al sector formal de la economía (Miranda, 2008; Longo, Deleo y Adamini, 2014).

⁶ Esto no agota la explicación, pues habría que añadir la incidencia de las políticas laborales (y el aumento de salario mínimo durante la primera década del milenio), el mayor peso de los actores sindicales y de los movimientos sociales por la puja salarial y condiciones laborales (Kessler, 2015).

Para comprender las condiciones de posibilidad de la expansión de la matrícula de nivel medio en la población, se analizan a continuación las transformaciones en el mercado escolar llevadas a cabo por el Estado y por el sector privado (en materia normativa y de oferta). Luego se examina el modo en que se distribuye el capital escolar entre diferentes clases sociales del espacio social cordobés, y se considera cómo interviene en la configuración de dimensiones de desigualdad social. La unidad de análisis son las familias, pues desde las coordenadas teóricas de este trabajo la familia es el agente primordial de las estrategias de reproducción social⁷. En el caso del sostenimiento de los estudios, se trata de apuestas en las que se implican todos los miembros del hogar (pues involucra la organización doméstica, desde cuidados de hermanos menores hasta “retiros” del mercado de trabajo), aunque los datos observables por la fuente de datos se correspondan con individuos.

TRANSFORMACIONES EN EL MERCADO ESCOLAR: EVOLUCIONES RECIENTES EN MATERIA NORMATIVA

El mercado escolar funciona como un instrumento fundamental en la administración de uno de los recursos primordiales en la definición de las clases sociales: el capital cultural de tipo escolar (Bourdieu, 2011)⁸. Para realizar una aproximación a su funcionamiento en Argentina, y particularmente en Córdoba, este trabajo se apoya en la definición elaborada por Veleda (2003), según la cual el mercado escolar funcionaría como un *cuasi-mercado* que se apoya en tres patas: el Estado, la oferta y la demanda. La dimensión estatal se analiza en este apartado a través de la exploración de las regulaciones realizadas en las últimas décadas en materia educativa. En el siguiente apartado, en tanto, se muestran algunos hallazgos acerca de la conformación de la oferta y la demanda del mercado escolar.

La provincia de Córdoba —que tiene una dinámica relativamente autónoma respecto de las políticas públicas implementadas por el gobierno nacional (Gordillo, 2012)— ha realizado diferentes reformas educativas. En la década de 1980, con la *primavera democrática*, se erigió a la educación en lugar privilegiado dentro de las políticas públicas (con la Reforma Educacional de Córdoba; Abratte, 2010). Durante la década de 1990, sin embargo, se asistió a un fuerte desfinanciamiento del sistema educativo nacional que afectó a todas las provincias del territorio. En efecto, durante el gobierno de Ramón Mestre se promulgó la *Ley de Transformación de la Calidad del Sistema Educativo de la Provincia de Córdoba* (Ley 8525/95), que adecuaba los ciclos educativos a los propuestos por la Ley Federal de Educación, vigente entonces en el

⁷ Se entiende por familia a un grupo de personas que comparten la misma vivienda y que se asocian para proveer en común sus necesidades alimenticias o de otra índole vital. Comprende también los hogares unipersonales (Torrado, 1998).

⁸ En rigor, desde la aproximación teórica de Bourdieu, sería más apropiado plantear la construcción de un campo escolar. En siguientes publicaciones se presentarán resultados de una investigación en curso que explora la configuración de un campo de escuelas medias en la ciudad de Córdoba.

plano nacional (Giacobbe y Brígido, 2013). La ley provincial de educación se proponía reducir los costos operativos y también orientarse hacia el mercado de trabajo y al desarrollo regional con un plan de mejoramiento edilicio y de perfeccionamiento docente.

Las escuelas secundarias fueron castigadas por la transformación educativa de la década de 1990, en la medida en que absorbieron el último año de la primaria: el entonces séptimo grado de la primaria se trasladó al primer año de la secundaria, lo que aumentó la matrícula de nivel medio. Y esto ocurrió sin que, tanto instituciones como alumnos, contaran con los recursos necesarios para este movimiento⁹. Como algunos analistas han detectado, estos cambios colaboraron en acentuar el desgranamiento y la deserción escolar en el nivel medio (Fogolino, Falconi y López Molina, 2008; Martino, 2010).

El período considerado para este artículo comienza en 2003 y termina en 2011. El cambio del modelo de Estado que se dio en este plazo estuvo signado por los mandatos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández, con los ministros de educación Daniel Filmus (2003-2007), Juan Carlos Tedesco (2007-2009) y Alberto Sileoni (2009-2011). Sus políticas repercutieron en el plano educativo al implementar un conjunto de medidas que apuntaron a revertir los efectos regresivos de las últimas décadas. Se promulgó la LEN, que reemplazó a la LFE e introdujo múltiples modificaciones en el sistema educativo nacional, entre las que solo se analizará aquí la obligatoriedad del nivel medio (Nosiglia, 2007). Otras medidas se tomaron en áreas de alimentación, salud, ayuda escolar, apoyo logístico. Como se mencionó anteriormente, el gasto en educación y servicios complementarios aumentó en el período.

En el marco de la ampliación de la obligatoriedad de la escuela secundaria para todo el país, se crearon diversos programas de apoyo: *Programa Nacional de Becas*, *Programas de Mejoramiento*, *Programa de Fortalecimiento de la Formación Docente*, el *Plan Fines* y el *Programa Conectar Igualdad*. Otra de las políticas nacionales que pareció incidir en el comportamiento del mercado escolar fue la AUH. Esta asignación fue creada por medio del decreto 1602/09 del Poder Ejecutivo Nacional y comenzó a regir a partir de 2009. Con ella, el Estado buscó asegurar que los niños y adolescentes asistieran a la escuela, se realizaran controles periódicos de salud y cumplieran con el calendario de vacunación obligatorio (Llinás y Veleda, 2012).

En la provincia de Córdoba estuvo vigente la Ley N° 8525/95 hasta diciembre de 2010, cuando se sancionó la nueva Ley de Educación de la Provincia (N° 9870/10), cuyos principios y objetivos están en línea con los de la LEN (Giacobbe y Brígido, 2013). Paralelamente, en el ámbito provincial se llevaron a cabo el *Plan FinEs*, de finalización

⁹ La reforma de la década de 1990 vino de la mano de una importante reducción del gasto público en educación, la descentralización (y municipalización) de la educación primaria, recortes salariales a docentes, etcétera. En la provincia de Córdoba se cerraron 140 institutos terciarios (de 179), se eliminaron los tres últimos años en 80 colegios secundarios, se elevó la cantidad de alumnos por grupo y cerraron 537 salas para niños de 4 años (Puiggrós, 1996).

de los estudios secundarios (para alumnos mayores de 18 años), y el programa 14-17, *otra vez en la escuela*¹⁰.

Las transformaciones en materia normativa no implican una modificación directa y mecánica en el sistema educativo, más bien puede pensarse que existe cierto desfase con las dinámicas educativas de las provincias, que hacen que el mercado educativo responda de un modo heterogéneo y particular en cada provincia. En el apartado siguiente se verá cómo repercutieron las transformaciones educativas en el mercado escolar cordobés.

COMPORTAMIENTO DEL NIVEL MEDIO EN CÓRDOBA

Se analizarán ahora las otras dos dimensiones del mercado educativo: la oferta y la demanda. La oferta educativa abarca las escuelas públicas y privadas que, “como parte de una red interdependiente y espacialmente localizable constituyen unidades diferenciadas por su historia, sus fines, su propuesta educativa, su ubicación” (Veleda, 2003, p. 8). Las escuelas tienden a ser tácitamente clasificadas por las autoridades, por los usuarios y por las propias instituciones, y se posicionan de forma diferencial en el mercado escolar. Por su parte, la demanda se refiere a las familias que utilizan, desde diversas posiciones, el mercado escolar como instrumento de reproducción social. Desde esas posiciones —y con base en sus valores, intereses y posibilidades— realizan demandas efectivas a las escuelas (Veleda, 2003).

Hacia la configuración de una oferta desigual en el nivel secundario

En la provincia se observa un crecimiento de la oferta educativa de nivel medio en términos de unidades educativas y de docentes para el período 2003-2011. En total hay un incremento de un 7,5 % en las unidades educativas, con una variación porcentual de unidades educativas estatales de un 10 % y de la mitad en las privadas. Por otra parte, los docentes aumentan un 27 %. Sin embargo, las diferencias entre el sector de gestión privado y el estatal son notables, en la medida en que el primero crece un 16 %, en tanto el segundo un 34 % (ver tabla 2). Ello pone de relieve que el crecimiento de unidades educativas y de docentes no ha sido proporcional por sector de gestión, al aumentar la cantidad de alumnos por unidad educativa y por docente en el sector privado.

¹⁰ Para un desarrollo de estos planes complementarios en materia educativa ver Giovine y Jiménez Zunino (2016).

Tabla 2. Cantidad de unidades educativas y docentes 2003-2011.
Variación absoluta y porcentual 2003/2011

	Año	2003	2005	2007	2009	2011	Var.	Var. %
Unidades Educativas	Total	721	746	750	760	775	54	7,5 %
	Estatales	351	373	373	376	386	35	10,0 %
	Privadas	370	373	377	384	389	19	5,1 %
Docentes con horas cátedra	Total	34225	36473	36991	38338	43420	9195	26,9 %
	Estatales	20962	22718	23581	24612	27999	7037	33,6 %
	Privadas	13263	13755	13410	13726	15431	2168	16,3 %

Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección General de Planeamiento e Información Educativa – Provincia de Córdoba.

El análisis estadístico no permite observar las diferencias de oferta entre las unidades educativas de cada sector de gestión. El caso más notable es el sector privado, donde la oferta se ha diversificado en la última década con escuelas que se están incorporando al Programa de Bachillerato Internacional¹¹, escuelas que aplican métodos pedagógicos alternativos (Waldorf, Montessori), colegios plurilingües, colegios bilingües, colegios que tienen convenios de ingreso directo a universidades privadas. Todas estas opciones van segmentando y diversificando la oferta educativa para las familias.

De todos modos, dentro del sector estatal también existen grandes diferencias, como es el caso de las escuelas preuniversitarias nacionales (Colegio Nacional Montserrat, Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano) o algunas escuelas provinciales que gozan de prestigio, reconocimiento y gran demanda local (Escuela Fernando Fader -IPEM 206, Juan Antonio Balseiro - IPEM 66, República de Líbano - IPEM 197, entre otras)¹².

Ampliación en el acceso y desigualdad en la finalización

La expansión del nivel medio en Argentina es un proceso relativamente reciente (Fogolino et al., 2008). Tomando un período histórico más amplio, se observa que la tasa de escolarización secundaria en el país creció de manera sostenida: de un 21 % en 1950 a un 72 % en 1998 (Filmus et al., 2001). Sin embargo, la universalización de este nivel del

¹¹ En Argentina, de las 47 escuelas enroladas en este régimen, solo una es de dependencia estatal. En la ciudad de Córdoba hay dos colegios suscriptos al Bachillerato Internacional. Estas escuelas se orientan a generar una formación de corte competitivo y cosmopolita (Ziegler, 2011).

¹² Una nota del diario *La Voz* (Otero, 2013) pone de relieve la sobredemanda de estas entidades y algunos de los factores que las hacen tan codiciadas.

sistema educativo es un objetivo por cumplir aún (Tenti Fanfani, 2015). Una de las razones es que el proceso de expansión de la escuela secundaria no fue homogéneo para el conjunto de la población. Solo el 50 % de la población joven terminaba el secundario en 1999 (Filmus et al., 2001). Efectivamente, la ampliación del acceso no significó la permanencia ni el egreso de las instituciones escolares secundarias.

La cantidad de alumnos de nivel medio en la provincia de Córdoba creció un 4,8 % entre 2003 y 2011 (tabla 3). La demanda por sector de gestión es superior en el sector estatal. El sector privado creció en la misma proporción que el estatal en el período de estudio, a pesar de representar un 40 % de la demanda en 2011. Cuando se considera a los ingresantes al primer año del EGB3 (lo que correspondía al séptimo año de escolarización) se ve que la asistencia disminuyó un 5 % en el período de estudio y lo hizo de un modo parejo para ambos sectores de gestión.

Tabla 3. Cantidad de alumnos, ingresantes y egresados del nivel medio 2003-2011. Variación absoluta y porcentual 2003/2011.

	Año	2003	2005	2007	2009	2011	Var.	Var.
Alumnos	Total	283476	287390	286888	287827	296947	13471	4,8 %
	Estatal	170272	170721	170034	172651	178404	8132	4,8 %
	Privado	113204	116669	116854	115176	118543	5339	4,7 %
Ingresantes (7°)	Total	69475	67481	64084	67242	66183	-3292	-4,7 %
	Estatal	44193	43372	81285	43623	42117	-2076	-4,7 %
	Privado	25282	24109	22799	23619	24066	-1216	-4,8 %
Egresados	Total	23068	23181	23838	22877	22876	-192	-0,8 %
	Estatal	11066	11350	11872	10699	11015	-51	-0,5 %
	Privado	12002	11831	11966	12178	11861	-141	-1,2 %

Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección General de Planeamiento e Información Educativa – Provincia de Córdoba y de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa - Ministerio de Educación de la Nación.

El porcentaje de egresados también cae de 2003 a 2011 cerca de un 1 %, siendo un poco mayor en el sector de gestión privado. De todos modos, estas variaciones no serían tan significativas si se considera que los ingresantes también disminuyeron en el período, y en un porcentaje mayor. Lo que se muestra es que la proporción de egresados es relativamente estable en el período, no así la de ingresantes.

Para dar una idea de la proporción de alumnos que egresan en relación con los que ingresan, se ha tomado lo que la bibliografía considera una cohorte teórica para dos años del período de estudio: 2003 y 2005. En esta ocasión, se comparan los ingresantes al primer año de EGB3 o del secundario con los egresados del nivel medio. De este modo, puede constatarse que solo un 33 % de los que ingresaron en 2003 egresaron en

2009, y un 34 % de los que ingresaron en 2005 egresaron en 2011. Este resultado es, en cierta medida, teórico, pues no considera un conjunto de variables que son convergentes. Sin embargo, tomado de esta manera resulta desalentador pensar que uno, de cada tres ingresantes a la educación secundaria, logra efectivamente finalizar.

Al diferenciar por sector de gestión, la desigualdad no tarda en hacerse notar: solo el 25 % de la cantidad de ingresantes en la gestión estatal egresa, contra un 50 % del sector privado respecto del número de ingresantes. El panorama se complejiza si se consideran los procesos de *migración por pase*¹³ de escuelas privadas a públicas, que produce una reducción de egresados en las últimas.

Según datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (Ministerio de Educación de la Nación), en las escuelas privadas más de la mitad de los alumnos “sale con pase” a otra escuela, a diferencia de las estatales, donde esto ocurre sólo para un 29 %. Este proceso de selección (y exclusión) sería afín a lo analizado por otros autores y colabora en producir segmentación y diferenciación de circuitos educativos (Isla y Noel, 2007).

En 2011 el sector estatal atiende a un 60 % de la matrícula con un 50 % de establecimientos. Traducido a números absolutos: mientras cada unidad educativa estatal atiende a una ratio promedio de 462 alumnos, un privado gestiona en promedio a 305 alumnos. Ello pone de relieve que las instituciones educativas estatales son en promedio más voluminosas que las privadas. Son unidades educativas que además suelen trabajar con niños en condiciones desfavorables para el aprendizaje: NBI, desgranamiento, sobre-edad, deserción (Gutiérrez, 2013).

Sin embargo, cuando se considera que el Estado invierte en los salarios de los docentes y en infraestructura en el sector privado, según el indicador de Asignación de Recursos Provinciales por Alumno (ARPA), se puede ver que un alumno en 2011 en el sector privado (\$7.060) tiene un costo más elevado para la provincia que un alumno en el estatal (\$6.839) (Gutiérrez, 2013). Así se comprende la ganancia que produce la ecuación de más alumnos por sección, menos docentes y más recursos.

De este modo, se puede constatar en términos estructurales que la situación educativa de las instituciones de gestión estatal es desigual respecto de las instituciones de gestión privada. Ello da por resultado que muchas familias de Córdoba opten por pagar y trasladar a sus hijos a instituciones privadas de enseñanza con el objetivo de apostar por una educación de mayor calidad, que redunde en una mejor inserción laboral o en un mejor acceso, permanencia y terminalidad de sus estudios.

¹³ La *migración por pase* refiere a los alumnos que, por cuestiones económicas, académicas, de conducta o de otra índole, se cambian de las escuelas privadas a las públicas. Este fenómeno tiene arraigo en disposiciones de los agentes o de las instituciones para preservar el buen clima institucional, la homogeneidad de los grupos, las leyes de convivencia, entre otras cuestiones.

LAS CLASES SOCIALES PARA ANALIZAR LA DESIGUALDAD EN CÓRDOBA

El análisis de datos se enfocó en las estrategias de reproducción social de las familias de Gran Córdoba en el período comprendido entre 2003 y 2011¹⁴. En dicho marco, se han estudiado un conjunto de prácticas, entre las que se incluyen las educativas, laborales, habitacionales y de consumos culturales. El estudio implica una articulación teórico-metodológica y compromisos ontológicos y metodológicos que llevan a estructurar el análisis en tres momentos: a) un primer momento cuantitativo, en el que se construyen de modo relacional las clases y fracciones de clase en Córdoba, b) una segunda etapa en la que se seleccionan referentes de hogar y se realizan entrevistas en profundidad e historias de vida¹⁵ y c) una tercera etapa que consiste en relacionar las condiciones estructurales con los sentidos vividos y las prácticas concretas de las familias entrevistadas.

En este artículo se hace foco en el primer punto, a partir de una clasificación social compleja que permitió diferenciar las familias de Gran Córdoba en relación con sus condiciones objetivas. Para su construcción, se ha empleado la fuente secundaria de datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) para el tercer trimestre de 2003 y 2011 como insumo para la construcción del espacio social. De este modo, se reconstruyeron las relaciones objetivas que componen el espacio social cordobés a través de la utilización de métodos de estadística descriptiva multidimensional y de un *software* específico (SPAD 5.0 de DECISIA). El *software* prevé la aplicación conjunta de métodos factoriales —análisis de correspondencias múltiples (ACM)— y métodos de clasificación (Gutiérrez y Mansilla, 2015).

El espacio social construido¹⁶ es un espacio pluridimensional de relaciones, donde las posiciones de los agentes están definidas en función de un sistema de coordenadas cuyos valores se corresponden con las categorías de las variables activas seleccionadas por el equipo de investigación. Son fundamentalmente variables de capital económico, cultural y de inserción en el mercado de trabajo. En este espacio, los agentes se distribuyen según el volumen de capital global, la estructura de su patrimonio y la trayectoria social (Bourdieu, 1998).

¹⁴ Esta elaboración ha sido construida en el marco del proyecto Secyt 2012-2013: “Las clases y su reproducción en el espacio social cordobés (2003-2013)”. Directora Alicia Gutiérrez, codirector Héctor Mansilla, CIFYH - UNC.

¹⁵ Por esta razón, en una segunda etapa de la investigación se han realizado 43 entrevistas en profundidad a familias que se corresponden con las características de las clases y fracciones de clases construidas con el espacio social. Aquí no se analizan estos datos, pues este artículo se centra en la distribución del capital cultural institucionalizado y no en las lógicas de acumulación al interior de las familias.

¹⁶ El espacio social es una herramienta construida por el investigador, así como las clases sociales que se recortan en él. Se ha utilizado el resultado del *software* como principio heurístico para la captación del volumen y la estructura de capital y, de este modo, atender “al peso de las demás relaciones que ‘arrastra’ consigo cada relación” (Baranger, 2012, p. 145). Esto permitió identificar las proximidades y distancias en el espacio social para establecer las clases como sectores del espacio en los que se comparten propiedades similares. A partir de estas propiedades, se pueden establecer hipótesis acerca de prácticas diferentes en cada región del espacio construido.

Para la fuente de información utilizada (EPH), la unidad de observación que se aproxima más al concepto teórico de familia es el de *hogar*. La naturaleza intrínseca de la EPH como fuente secundaria cuantitativa, la hace relativamente inadecuada para la operacionalización de categorías teóricas que impliquen información de tipo cualitativo (Capdevielle y Giovine, 2015), por lo que se diseñó la segunda etapa de la investigación mencionada más arriba. No obstante, al tratarse de una fuente secundaria, también fueron necesarias algunas modificaciones sobre la base misma, que estuvieron guiadas por la perspectiva teórica y los objetivos de esta investigación¹⁷.

Desde esta perspectiva, el espacio social, en tanto espacio de relaciones, es ontológica y epistemológicamente anterior a la formación de las clases, que se entienden como clases teóricas o probables. En palabras de Bourdieu (1998), se trata de “la clase objetiva, como conjunto de agentes colocados en condiciones de existencia homogéneas (...) que producen sistemas de disposiciones homogéneas” (p. 112). La construcción de clases a partir de la representación de los espacios sociales a través de los planos factoriales y clasificación jerárquica ascendente (CJA) proporciona una herramienta que permite a la vez superar el “análisis estándar de variables aisladas, como la reducción indiscriminada de la complejidad social a factores estadísticamente contruidos” (Baranger, 2012, p. 148-149). Desde esta especie de distribución multidimensional de recursos, en esta investigación se han considerado cuatro clases para Gran Córdoba: clase baja, clase media-baja, clase media-alta y clase alta. A continuación, se describen brevemente.

La clase baja cuenta con un bajo volumen total de capital, que se traduce en una gran proporción de referentes de hogar (RH) con el primer decil de ingreso y pocos años de escolarización formal (primaria incompleta). Sus posiciones se asocian con trabajos precarios: la mayoría no pagan ni le descuentan cobertura médica o aportes jubilatorios. Son RH asociados a ocupaciones de servicio doméstico (si son mujeres) o en la construcción (si son varones), y la calificación de sus empleos es no-calificada. En cuanto a las configuraciones domésticas, se trata de hogares con muchos miembros y con pocas habitaciones exclusivas para dormir.

En la región intermedia del espacio social se diferencian dos grupos, denominados clase media-baja y clase media-alta. La primera se asocia a posiciones que venden su mano de obra en el comercio y en la industria, con baja calificación. Sus referentes están asociados a deciles bajos de ingreso (entre el segundo y el quinto) y a una escolarización que no completa la educación obligatoria (nivel primario completo y secundario incompleto en su mayoría). La clase media-alta, en tanto, cuenta con mayor volumen de capital global que la clase media baja, pues aparece asociada a un mejor ingreso (entre séptimo y noveno decil) y a mayor cantidad de años de estudio formal (nivel educativo universitario incompleto y completo). Los empleos de esta clase se vinculan con una

¹⁷ Una de las modificaciones introducidas en la base de datos de la EPH consiste en seleccionar un referente de hogar, que puede o no coincidir con el jefe autodesignado, en función de un conjunto de criterios teórico-metodológicos que lo hacen representativo de las estrategias del hogar.

mayor calificación (técnica) y se desarrollan predominantemente en la enseñanza, los servicios sociales y de salud, y la administración y gestión jurídica. Son trabajos que gozan de una mayor estabilidad (antigüedad en el trabajo) y posesión de obra social.

Por último, la clase alta es la que presenta mayor acumulación en todos los capitales. Los RH de esta clase se asocian a altos ingresos (décimo decil en las tres variables que lo captan), a trabajos de mejor calificación (profesional) y a una mayor cantidad de años acumulados en educación (universitario completo). La jerarquía predominante para los RH es de jefes y directivos. Los hogares se caracterizan por tener pocos miembros por ambiente exclusivo (menos de 1 en 2003 y entre 0,5 y 1 en 2011) y muchas habitaciones.

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL MERCADO LABORAL

La construcción del espacio social brindó un instrumento de clasificación relacional y complejo de las familias de Gran Córdoba. A partir de este insumo puede observarse el acceso, la permanencia y la terminalidad del nivel medio por clase social. Por otra parte, el análisis de algunas variables laborales posibilita observar el *rendimiento* que tiene la titulación secundaria en lo que refiere a las retribuciones que se obtienen en el mercado de trabajo para las diferentes clases sociales.

Finalización del secundario por clase social

En la construcción del espacio social elaborada a partir de metodología estadística, el nivel de instrucción apareció como una de las variables con mayor peso para la configuración de las relaciones significativas a la hora de recortar las clases sociales (por detrás de las variables económicas como ingresos o calificación ocupacional; Gutiérrez y Mansilla, 2015). En efecto, la acumulación de años de escolaridad (relacionada con los momentos históricos en que esto ocurre) está relacionada con el nivel socioeconómico, como han mostrado varias investigaciones (Rivas et al., 2010; Tiramonti, 2011).

En la tabla 4 se muestra la polarización que adquiere la distribución de *no terminalidad* del secundario entre las diferentes clases sociales, pues para el año 2011 se sitúa aproximadamente en un 70 % en la clase baja y se encuentra próxima a cero en la clase alta (3,3 %). En tanto, en las dos clases medias, también incide directamente la no terminalidad del secundario en sus posicionamientos relativos: para la clase media-baja es de más de la mitad y para la clase media alta de menos de un 15 %.

A pesar de estas diferencias, es destacable el aumento de la proporción de individuos que ha finalizado el secundario completo para todas las clases sociales construidas entre 2003-2011. Ciertamente, este crecimiento puede estar asociado a la obligatoriedad del nivel, las políticas públicas y la inversión por parte del Estado de recursos económicos, como se desarrolló anteriormente. Es desalentador notar, no obstante, que los que se *apropiaron* del crecimiento en la finalización del nivel medio no son los miembros de la clase baja, sino más bien los de la clase media y alta.

Tabla 4. Distribución de individuos (18 a 65 años) con y sin secundario completo (SC) por clase 2003/2011 (%).

Año	Clase baja		Clase media-baja		Clase media-alta		Clase alta	
	2003	2011	2003	2011	2003	2011	2003	2011
Sin SC	71,0	69,9	67,3	56,0	18,9	14,4	10,7	3,3
Con SC	29,0	30,1	32,7	44,0	81,1	85,6	89,3	96,7
2003/2011	—	-1	—	-11	—	-4	—	-7

Fuente: Elaboración propia con datos de la EPH 2003-2011.

Comportamiento del nivel secundario en el mercado laboral

La participación e inserción en el espacio laboral permite identificar ciertas posiciones ocupacionales con *paquetes de recompensas* (económicas, poder, prestigio, capital cultural; Benza, 2014) y a partir de esto el acceso a las oportunidades materiales de vida. De este modo, se puede tomar dimensión de las implicancias que tiene la finalización del nivel medio en las familias de Córdoba luego de las transformaciones que ha sufrido el mercado escolar.

Cuando se analiza la condición de actividad de los individuos de 18 a 65 años, según hayan finalizado el secundario, se ve que la ocupación para 2003 era relativamente la misma si se poseía este nivel completo o no (60 %). Sin embargo, en 2011 es posible que se haya producido una mayor relación entre la culminación del secundario y la ocupación, pues la actividad en favor de los que poseen el secundario completo es superior (70 %) que la de quienes todavía no lo han finalizado (59 %), como se aprecia en la tabla 5.

Tabla 5. Condición de actividad de los individuos (18 a 65 años) con y sin secundario completo (SC) 2003/2011 (%).

		2003		2011	
		Sin SC	Con SC	Sin SC	Con SC
Condición de actividad	Ocupado	60,2	61,3	59,3	70,0
	Desocupado	12,3	8,0	4,3	6,2
	Inactivo	27,5	30,6	36,4	23,8
Total		100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la EPH 2003/2011

Adicionalmente, el porcentaje de inactivos crece de un modo notable entre los que no tienen secundario completo en 2011 (9 puntos) y disminuye en los que sí lo tienen (7

puntos). Este fenómeno lleva a indagar por el porcentaje de inactivos con y sin secundario completo. Los resultados muestran un gran porcentaje de inactivos sin secundario completo en la categoría de amas de casa (alrededor del 50 % de los inactivos en 2003 y desciende 5 puntos en 2011). Cuando se observan los que tienen secundario completo, ese porcentaje se reduce en 20 puntos (en torno al 30 %). En este caso, se puede pensar la finalización del secundario como un factor relevante (entre otros, pues la finalización del secundario es también producto de condicionamientos socioeconómicos y culturales de origen) para la inserción en el mercado de trabajo de estas mujeres.

Otra dimensión de la inactividad está relacionada con la condición de estudiante, es decir, aquellos individuos que continúan sus estudios y no están trabajando ni buscando trabajo. En este caso las diferencias son más notables aún. Los inactivos que no tienen el secundario completo y solo estudian son el 17 % (porcentaje que se sitúa en el 15 % en 2011). Por el contrario, los inactivos que cuentan con el secundario completo y solo estudian son el 56 % (47 % en 2011). Por otra parte, de los inactivos jubilados-pensionados con menos de 65 años, son más los que no tienen el secundario completo (30 % en 2011) que los que sí lo tienen (16 % en 2011). Esta categoría creció mucho de 2003 a 2011.

En suma, dentro de los inactivos que no tienen el secundario completo, la categoría más frecuente es la de ama de casa. Aquí es posible que la variable género o posición en el hogar se sitúe como explicativa de la desigualdad social educativa de los hogares, algo que por motivos de espacio aquí no se desarrolla¹⁸. En cambio, entre quienes tienen el secundario completo, la categoría más frecuente es la de estudiante. En este último caso, posiblemente se trata de agentes que se encuentran en proceso de acumulación de credenciales educativas postobligatorias (máxime teniendo en cuenta que la EPH capta individuos que residen en el hogar, lo que sugiere estrategias domésticas de solidaridad intergeneracional para lograr estudios).

Si se toma un indicador de estabilidad laboral, como puede ser poseer obra social en el trabajo, puede verse que los datos marcan una desigualdad importante entre los que terminan el secundario y los que no. Los ocupados que tienen el secundario terminado tienen un 67 % (en 2003) y 78 % (en 2011) obra social en el trabajo, en cambio entre los que no finalizaron el secundario cuentan con este beneficio un 22 % (en 2003) y un 51 % (en 2011). A pesar de la disminución de la informalidad, producto de algunos esfuerzos por parte del Estado por mejorar el empleo en blanco, las diferencias entre los que terminan y no terminan el secundario siguen siendo significativas en 2011.

Otra dimensión que se explora es la calificación laboral. En el sistema estadístico argentino, la calificación en el empleo alude al grado de complejidad de las tareas

¹⁸ En otro trabajo se ha analizado la desigualdad de capital cultural que se traduce en la posición en el hogar como referentes o cónyuges de las clases media alta y alta. Aunque en general se observa cierta *homogamia* educativa en las parejas, en la clase alta se produce cierta *hipergamia* educativa a favor de cónyuges. Es decir que quienes se sitúan en la posición de cónyuges en esa clase tienen más credenciales educativas que los referentes de hogar, al margen del sexo de estos (Jiménez Zunino y Giovine, 2016).

desarrolladas en una ocupación. Si bien esta calificación no se traduce automáticamente del nivel educativo de las personas, implica un componente cultural en su naturaleza que se encuentra asociado, a su vez, a una mayor retribución económica. Algunos autores han mostrado que, dado el avance en los años de escolaridad de la población, este tiene efectos sobre la devaluación de las titulaciones o la demanda espuria de los niveles educativos en el mercado de trabajo (Filmus et al., 2001; Ferreyra, Peretti y Carandino, 2001; Filmus, 2010).

Cuando se considera a los individuos que tienen entre 18 y 65 años en relación con la finalización del secundario, se encuentra una incidencia significativa en la calificación de los trabajos obtenidos. Eso quiere decir que los que no tienen el secundario completo acceden en solo un 7,2 % en 2003 y 4,5 % en 2011 a las calificaciones más altas (profesional y técnica). En cambio, los que completan el secundario están presentes en proporción mayor en esas categorías (36,5 % en 2003 y 41,8 % en 2011). Estos resultados son sugerentes para comprender algunos efectos que tiene la finalización del secundario en el mercado de trabajo. Como se puede observar en la tabla 6, en el período de análisis el acceso a las mejores calificaciones aumentó en los individuos que poseen el secundario completo y disminuyó en los que no lograron finalizar el nivel.

Tabla 6. Calificación ocupacional de los individuos (18 a 65 años) con y sin secundario completo (SC) 2003/2011 (%)

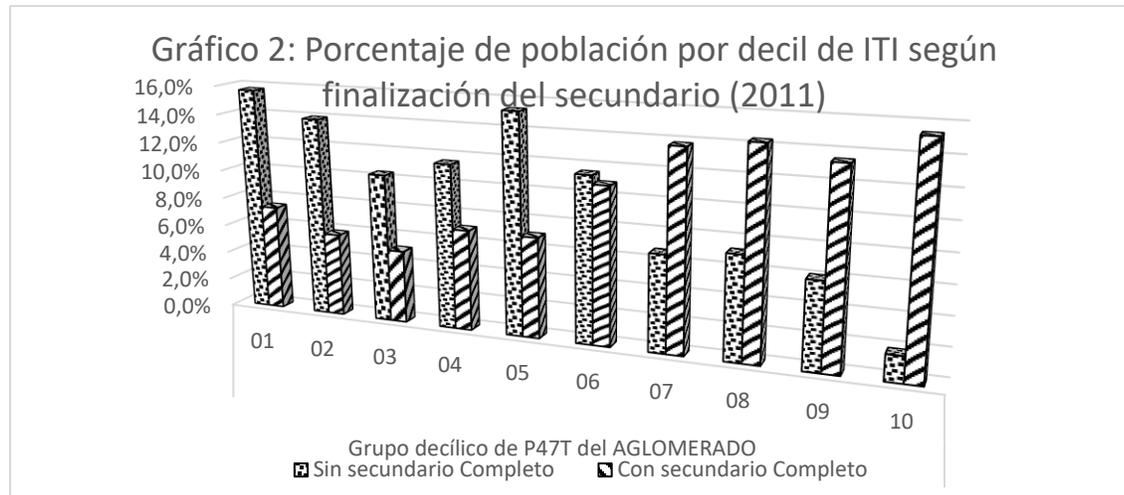
		2003		Total	2011		Total
		Sin SC	Con SC		Sin SC	Con SC	
Calificación ocupacional	Profesional	1,3	12,3	7,4	0,5	18,3	11,8
	Técnica	5,8	24,4	16,2	4,0	23,5	16,4
	Operativa	53,7	42,7	47,5	63,5	44,1	51,2
	No Calificado	39,3	20,6	28,8	32,1	14,0	20,6
Total		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia con datos de la EPH 2003/2011.

Por rama de actividad, el análisis sugiere diferencias por sectores en las inserciones de quienes terminan el secundario y los que no. Los que no terminan el secundario se ocupan predominantemente en la construcción, el servicio doméstico y la industria manufacturera. En cambio, los que terminan el secundario se emplean en las ramas de servicios privados, enseñanza y salud; el comercio, la administración pública, los servicios públicos y comunitarios son sedes proporcionalmente similares para ambos grupos.

Por último, se analizan los resultados en cuanto a ingreso total individual (ITI) según finalización del secundario de la población entre 18 y 65 años con ingresos. Este

último tal vez sea uno de los cruces más reveladores. Como los datos para 2003 y 2011 son similares, se toman solo los de 2011. Como se puede ver en el gráfico 2, los ingresos totales de los individuos con y sin secundario completo en Córdoba difieren de forma notable.



Fuente: Elaboración propia con datos de la EPH 2003/2011

Se observa un gran porcentaje de individuos sin secundario completo para los primeros deciles de ITI, con un 68 % de los casos en los primeros cinco deciles. En cambio, entre quienes han finalizado el secundario, se ve que la mayor concentración se ubica en los deciles más altos, con un 67 % en los últimos cinco. Estas desigualdades en términos de ingreso ponen a las claras las diferencias en términos estadísticos de la *rentabilidad* económica que los individuos con y sin secundario obtienen en el mercado de trabajo por sus empleos¹⁹.

No es posible establecer una relación causal entre nivel educativo e ingreso sin más, aunque esta relación sea estadísticamente significativa. Hay un gran conjunto de variables que operan simultáneamente para que esta relación sea posible y en estos términos, como se ha mostrado antes con el espacio social y las clases sociales construidas. El gráfico no hace más que mostrar una de las dimensiones en que la desigualdad educativa se relaciona con el empleo en el mercado de trabajo.

El análisis presentado hasta aquí no profundiza en el conjunto de condicionamientos que están asociados a la finalización del secundario, pero ha puesto de relieve algunas de las correlaciones que se pueden observar entre los que terminan el secundario y los que no lo hacen en Gran Córdoba. Este análisis buscó reconstruir a grandes rasgos las desigualdades que se relacionan con la finalización del secundario, pero que hay que comprender en el marco del conjunto de variables que forman parte

¹⁹ Esta división podría ser matizada también por otros niveles educativos como, por ejemplo, los que no finalizan el primario o los que tienen títulos universitarios, lo que ayudaría a comprender las diferencias dentro de los grupos.

de la construcción del espacio social. Asimismo, hay que considerar las fluctuaciones de la demanda de empleo, que no es lineal, y la existencia de mercados de trabajo segmentados y duales, con sectores que demandan alta calificación (*islas de productividad*; Filmus et al., 2001) y sectores que no requieren más que mano de obra barata y no calificada (Salvia y Vera, 2016).

REFLEXIONES FINALES

Se ha analizado cómo se distribuye un atributo social, como es el de tener finalizados o no los estudios secundarios, para una muestra representativa de la población. La dicotomización de esta variable, si bien permite ver una distribución general, oculta las diferencias entre los niveles postsecundarios (que aquí se adicionan). La lectura que se realizó tampoco ha de llevar a equívocos acerca de la causalidad de esta variable, pues esta opera (y es operada) por un *pool* de atributos o variables, como las utilizadas en la construcción del espacio social de Gran Córdoba.

El aumento de la tasa neta de escolarización en los últimos 30 años (27,2 %) exige considerar múltiples desafíos. Estos versan sobre la infraestructura, la calidad educativa, el presupuesto docente y la retención de la matrícula secundaria. Solo de este modo el aumento de matrícula se transformará en respectivos egresos, sobre todo considerando que los nuevos alumnos que se incorporan al sistema escolar, y antes quedaban excluidos, son los que se encuentran en situación de mayor precariedad.

Se vio que el gasto en educación se ha mantenido en aproximadamente el 7 % del gasto corriente, con grandes fluctuaciones a lo largo del período. Por otra parte, se observó que el aumento del volumen de alumnos no ha implicado un crecimiento de nuevos ingresantes y ha significado una relativa estabilidad en los egresados del nivel medio. En otras palabras, debe pensarse en un nivel medio que retiene por más tiempo a los alumnos, pero no logra todavía efectivizar esa permanencia hasta el egreso. Se pudo analizar que, al tomar una cohorte teórica, uno de cada tres alumnos que ingresan logra egresar del nivel medio. Este dato de por sí ya es significativo, pero se hace más desalentador cuando se constata que el sector de gestión privada duplica la tasa de egreso respecto del sector de gestión pública, con todas las complejidades que esto implica: *mejores* alumnos, circulación privado-público de los alumnos que no se adecúan a la exigencia o a las pautas de convivencia y las dificultades en términos de masividad y estructurales que afronta el sector de gestión estatal.

En este escenario, los no titulados en el secundario tienen una distribución muy desigual en el espacio social, y este atributo ejerce un efecto multiplicador sobre los posicionamientos de los más desaventajados. Ello se constata en el *rendimiento* en el mercado de trabajo, donde los que han finalizado la educación media acceden a los mejores puestos de trabajo, con mayor formalidad laboral —obra social—, mejores calificaciones y jerarquía y mayores ingresos.

Sin embargo, es difícil establecer que la finalización del secundario sea garantía para obtener trabajo en mejores condiciones y con mayor remuneración. Esto se debe a

que se está frente a una retroalimentación múltiple y fluctuante entre mayores niveles de escolarización y oportunidades en el mercado laboral. Ciertamente, no se puede llegar a una conclusión de este tipo, en la medida en que hay una complejidad que acciona por detrás de las variables que se han mostrado en este artículo. De todos modos, el análisis de los datos y de las políticas públicas está señalando un leve mejoramiento en las condiciones de acceso y permanencia en el nivel medio en las últimas décadas, y una necesidad de atender de modo diferencial a las clases menos favorecidas, que asisten principalmente a la educación pública.

El desafío de las políticas públicas que apuntan al nivel medio hoy va en dos direcciones bien marcadas: una hacia adentro y otra hacia afuera de las instituciones educativas. Por un lado, las políticas públicas aplicadas a mejorar el acceso y la permanencia en el nivel medio, que han tenido efectos directos sobre la población escolarizada en general, deben concentrar sus esfuerzos en el acceso de la población con menores recursos, que es la que, en comparación, ha podido aprovechar en menor medida el crecimiento de la oferta. Por otra parte, es necesario potenciar el efecto positivo del crecimiento de la matrícula con la finalización de los estudios secundarios. Este es un efecto de desigualdad al interior de las instituciones educativas que afecta en especial a las familias de clase media-baja. De este modo, se garantizaría no solo el crecimiento en el acceso y la permanencia dentro de las instituciones educativas, sino también los beneficios que puedan redundar de la finalización del nivel.

REFERENCIAS

- Abratte, J. P. (2010). Reforma del Estado y reforma educativa en la provincia de Córdoba (1984-1999). Del bienestarismo al horizonte neoliberal. En G. Vidal, y J. Blanco (Coords.), *Estudios de la historia de Córdoba en el Siglo XX. Tomo II* (pp. 145-166). Córdoba, Argentina: Ferreyra.
- Baranger, D. (2012). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu* [Libro electrónico]. Recuperado de https://www.academia.edu/2220733/Epistemolog%C3%ADa_y_metodolog%C3%ADa_en_la_obra_de_Pierre_Bourdieu
- Benza, G. (2014). El estudio de las clases medias desde una perspectiva centrada en la perspectiva de la desigualdad de oportunidades de vida. *Cuadernos de Investigación en Desarrollo*, 4. Recuperado de http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_300.pdf
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, España: Taurus.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Capdevielle, J., y Giovine, M. (2015). Desigualdad y espacio urbano: las condiciones objetivas de las clases sociales en el gran córdoba. *Cardinalis*, 3(4), 66-90.
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Decreto N° 1602. (29 de octubre de 2009). Presidencia de la Nación. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/155000-159999/159466/norma.htm>

- Fagioli, H. A. F., Carandino, E. A., Provinciali, D. M., Peretti, G. C., Rimondino, R. E., Eberle, M. J., y Salgueiro, A. M. (2006). Educación media en Argentina: ¿el problema de los problemas?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(4), 1-19.
- Feldberg, N. (2011). *Estado de situación social del Gran Córdoba*. Recuperado de: http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/Estado_de_situacion_social_del_Gran_Cordoba1.pdf
- Ferreira, H. A., Peretti, G. C., y Carandino, E. A. (2001). *Los problemas de la educación media en la Argentina*. Córdoba, Argentina: Universidad Católica de Córdoba.
- Filmus, D. (2010). La educación y el trabajo para la inclusión social de los jóvenes. *Revista de Trabajo*, 6, 177-198.
- Filmus, D. (2015). La universalización del secundario en América Latina. En A. Miranda (Ed.), *Sociología de la educación y la transición al mundo del trabajo: juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea* (pp. 103-116). Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- Filmus, D., Kaplan, C., Miranda, A., y Moragues, M. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Foglino, A. M., Falconi, O., y López Molina, E. (2008). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. *Cuadernos de Educación*, 6, 227-243.
- Gallart, M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?*. Montevideo, Uruguay: Cinterfort-OIT.
- Giacobbe, C. y Brígido, A. M. (2013). La reforma curricular de la enseñanza media en Córdoba (Argentina): análisis crítico de su "discurso pedagógico" desde la perspectiva de B. Bernstein. *Revista Latinoamericana de Educación*, 4, 3-17.
- Giovine, M. A., y Jiménez Zunino, C. (2016). Transformaciones del mercado escolar en el espacio social de Gran Córdoba. 2003-2011. En A. Gutiérrez, y H. Mansilla (Comps.), *El espacio social de las clases y los instrumentos de reproducción Social: Dinámicas del mercado de trabajo, el mercado de las políticas sociales, el mercado escolar y el mercado habitacional. Gran Córdoba. 2003-2011* (pp. 149-206). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Gordillo, M. (2012). Introducción. En M. Gordillo, M.E. Arriaga, M.J. Franco, L. Medina, y C. Solís (Eds.), *La protesta frente a las reformas neoliberales en la Córdoba de fin de siglo* (pp. 9-24), Córdoba, Argentina: Ferreyra.
- Gutiérrez, A., y Mansilla, H. (2015). Clases y reproducción social: el espacio social cordobés en la primera década del siglo XXI. *Política y Sociedad*, 52(2), 409-442.
- Gutiérrez, G. (2013). *El derecho social a la educación en la provincia de Córdoba (2003-2013): Historia reciente de su dinámica, obstáculos y desafíos*. Córdoba, Argentina: Alaya editorial - UEPC.
- Isla, A., y Noel, G. (2007). Escuela, barrio y control social. De la condena a la demanda.

- Jacinto, C. (2010). Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias. En C. Jacinto (Comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 15-45). Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- Jiménez Zunino, C. y Assusa, G. (en prensa). ¿Desigualdades de corta distancia? Trayectorias y clases sociales en Córdoba. *Revista Mexicana de Sociología*.
- Jiménez Zunino, C., y Giovine, M. (2016). ¿Desigualdad por sexo o por posición? Capital escolar de referentes y cónyuges de las clases dominantes del Gran Córdoba 2003-2011. Trabajo presentado en las *I Jornadas Nacionales de Investigación en Ciencias Sociales de la UNCuyo*, Mendoza, Argentina.
- Kessler, G. (2015). Desigualdad en América Latina ¿un cambio de rumbo?. *Carta mensual INTAL*, 221, 7-18.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. (14 de diciembre de 2006). Congreso de la Nación Argentina. Recuperado de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Ley Federal de Educación N° 24.195. (29 de abril de 1993). Congreso de la Nación Argentina. Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html
- Ley N° 8525. (28 de diciembre de 1995). Legislatura de la Provincia de Córdoba. Recuperado de <http://web2.cba.gov.ar/web/leyes.nsf/85a69a561f9ea43d03257234006a8594/8457c0892af302020325723400646420?OpenDocument>
- Ley N° 9870. (15 de diciembre de 2010). Legislatura de la Provincia de Córdoba. Recuperado de http://dges.cba.infed.edu.ar/sitio/upload/LEP_9870.pdf
- Llinás, P., y Velea, C. (2012). *Políticas provinciales de redistribución de la oferta educativa*. Recuperado de <https://issuu.com/cippec/docs/dt105>
- Longo, J., Deleo, C., y Adamini, M. (2014). "Buen empleo" en cuestión. Sentidos y estrategias de los jóvenes. En P. Pérez, y M. Busso (Coords.), *Tiempos contingentes: inserción laboral de los jóvenes en la Argentina posneoliberal* (pp. 21-32). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Martino, A. (2010). Pasajes, tensiones y quiebres en la escolarización de alumnos de segundo año en una escuela pública del Gran Córdoba. *Cuadernos de Educación del CIFYH*, 8, 193-203.
- Miranda, A. (2008). Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI. *Revista de Trabajo*, 4(6), 185-198.
- Nosiglia, M. C. (2007). El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas. *Praxis Educativa*, 11, 113-138.
- Otero, M. (10 de marzo de 2013). Bancos hay, pero no donde se quiere. *La Voz*. Recuperado de <http://www.lavoz.com.ar/cordoba/bancos-hay-pero-no-donde-se-quiere>
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, 146, 90-101. *Revista Propuesta Educativa*, 27, 29-36.
- Rivas, A., Vera, A., y Bezem, P. (2010). *Radiografía de La Educación Argentina*. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC.

- Salvia, A., y Vera, J. (2016). Calidad del empleo en Argentina (2004-2011). Una crítica al enfoque de las credenciales educativas. *Revistas de Ciencias Sociales*, 29(38), 37-58.
- Tenti Fanfani, E. (2015). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- Tiramonti, G. (2003). *De los segmentos a los fragmentos: la nueva configuración del sistema educativo*. Ponencia pronunciada en el encuentro "Desafíos de la enseñanza secundaria en Francia y los países del Cono Sur", Buenos Aires, Argentina.
- Tiramonti, G. (2011). Educación secundaria Argentina: dinámicas de selección y diferenciación. *Cadernos de Pesquisa*, 41(144), 692–709.
- Torrado, S. (1998). *Familia y diferenciación social. Cuestiones de método*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Torres, M., y Andrada, M. (2013). Herencia social y logros educativos en Argentina. ¿Meritocracia o herencia social?. *Revista Complutense de Educación*, 4(2), 421-442.
- Veleda, C. (2003). Mercados educativos y segregación social. Las clases medias y elección de la escuela en el Conurbano Bonaerense. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC.
- Ziegler, S. (2011). La era de los exámenes: Bachillerato Internacional, regulaciones Posburocráticas y trabajo docente. *Propuesta Educativa*, 2(36), 45–57.