



La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires

Dinámica de la matrícula y desafíos institucionales para la inclusión

Informe Final • Octubre 2011

Equipo de trabajo:

Marisa Coler
Melina Con
Diana Lacal
Lina Lara
Sonia Susini

Coordinación:

Juana Canevari,
Silvia Catalá y
Nancy Montes

ÍNDICE:

Introducción	3
Resumen Ejecutivo	5
1. Objetivos y organización del trabajo	6
2. La dinámica de la matrícula en los últimos años	10
2.1. ¿Cuáles son algunas de las causas de disminución de la matrícula?	12
2.2. Indicadores de rendimiento: repitencia y sobreedad en escuelas estatales	21
2.3 ¿Qué ocurre con la promoción, el abandono y la retención?	23
3. Algunas características de las escuelas secundarias visitadas	29
3.1. Descripción de las escuelas: qué dicen los números y cómo las caracterizan los diferentes actores	29
3.2. El sentido de la escuela y los objetivos institucionales	30
3.3. Acerca de los alumnos: expectativas y lugar en la escuela	34
4. El primer año de estudios: un lugar común caracterizado como problemático	40
5. Los docentes y la figura del asesor pedagógico	44
6. La dimensión vincular: convivencia, tomas, autoridad	49
7. El abandono: percepciones sobre sus causas y estrategias implementadas para modificar las trayectorias de los estudiantes	55
8. Conclusiones del trabajo	61
8. Bibliografía consultada	63
Anexo información por establecimiento	65
Anexo protocolo de entrevistas	74

“...Hoy más que ayer este sistema debe soportar el peso de las expectativas, los fantasmas, las exigencias de toda una sociedad para quien la educación es la última reserva de sueños a la que desearíamos poder exigirle todo...” (Chevallard, 1997).

INTRODUCCIÓN

La escuela secundaria está hoy en el centro de la definición de políticas que deben avanzar en varias direcciones, particularmente en el aumento de la cobertura y en el mejoramiento de la calidad de la propuesta en términos de producir aprendizajes relevantes para todos los estudiantes que a ellas concurren.

Los indicadores habitualmente utilizados para describir a este nivel de enseñanza, dan cuenta de diversos problemas en las trayectorias de los alumnos que hoy se reflejan en altos niveles de repitencia, sobreedad y abandono, baja retención, baja promoción y dificultades en la tasa de egreso, entre otros.

A las demandas históricas realizadas a este nivel de enseñanza se agregan demandas nuevas en la medida en que se amplía el reconocimiento del derecho de todos por más y mejor educación. La educación debe dialogar con los jóvenes y la cultura de hoy, adecuar los contenidos y las competencias a los requerimientos de la educación superior, a los avances y condiciones del campo laboral y a los desafíos de los cambios científicos y tecnológicos.

Las leyes sancionadas recientemente, la definición de metas educativas y la tematización de los jóvenes como grupo a reconocer en sus aspectos culturales, en su diversidad y en sus formas de vincularse con el conocimiento, enmarcan un piso mínimo y un horizonte de posibilidad a partir del cual organizar las acciones y las políticas en educación.

El Anuario Estadístico Panorama Social y Económico 2008 producido en la Ciudad por la Dirección de Estadística y Censos toma a los jóvenes como tema transversal en el panorama social y económico, como población objeto de interés para describir su peso y sus condiciones de vida. El último Informe de Desarrollo Humano que se elaboró desde PNUD (2009), escoge un territorio, el MERCOSUR y un grupo poblacional, los jóvenes, bajo el título “Innovar para incluir”. Ambos trabajos toman al grupo de 15 a 29 años. Los jóvenes son entonces objeto de la mirada social y son también protagonistas de nuevas formas de manifestación y expresión política que en los últimos meses recorren varias ciudades capitales (Londres, Madrid, Santiago de Chile, Ciudad de Buenos Aires) con diferente intensidad y con diferentes reclamos, muchos de los cuales tienen como eje la demanda del cumplimiento de derechos sociales y educativos.

La Ciudad de Buenos Aires fue la primera jurisdicción en el país que planteó la obligatoriedad del nivel con la Ley N° 898/02. A nivel nacional, esta meta se sancionó con la Ley Nacional de Educación N° 26.206/06. El documento del Consejo Federal de Educación aprobado en octubre del año 2009, consensuando los principales lineamientos para este nivel de enseñanza con todos los ministros de educación del país (Res. 84/09), establece como base de su diagnóstico la condición de fragmentación institucional, la persistencia de situaciones de vulnerabilidad y de exclusión social y el carácter selectivo de una escuela que no fue pensada para todos. También propone una reorganización institucional atendiendo a las trayectorias de los estudiantes.

En particular, este último punto parece relevante toda vez que la escuela actual da cuenta de problemas que persisten para procesar la incorporación de quienes aún no acceden a la escolarización y de retener y promover de un ciclo a otro, a quienes logran ingresar.

Este trabajo de investigación, cuyo trabajo de campo alcanzó a ocho establecimientos estatales de nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires durante el año 2010, da cuenta de las

variaciones en la matrícula de toda la educación secundaria entre los años 1998 y 2010 y del comportamiento de un conjunto de indicadores, haciendo referencia también a la dinámica demográfica del grupo poblacional vinculado al nivel a la vez que interrogando procesos anteriores y actuales propios de esta jurisdicción en la voz de quienes hoy transitan las instituciones educativas. Algunas de las preguntas que organizaron el trabajo son las siguientes: ¿Qué obstáculos enfrentan hoy los sistemas educativos para aumentar la cobertura en el nivel secundario? ¿Qué situaciones describen hoy los indicadores que dan cuenta de problemas persistentes que aún requieren una intervención de otro tipo? ¿Cuál es la percepción de esta situación en las escuelas? ¿Qué puede hacerse para revertir el abandono?.

Se cumplieron ya diecinueve años desde la transferencia de las escuelas secundarias nacionales a la Ciudad de Buenos Aires. Los años transcurridos han sido de reformas, cambios en la población que llegan a las escuelas, dificultades y avances en el logro de las metas sociales y educativas establecidas, todo lo cual se encuentra presente en los discursos de los entrevistados que han podido sortear con más o menos éxito los problemas que se les presentaron.

La Ciudad ha sido testigo de la implementación de Ley Federal de Educación con la fragmentación de propuestas a nivel nacional a partir de los nuevos niveles definidos, EGB y polimodal; si bien esta jurisdicción decidió mantener la primaria y la secundaria, se vio afectada por un conjunto de políticas y por el debilitamiento de la educación técnica en los años '90, con propuestas que instalaron otras lógicas en los diferentes niveles del sistema educativo.

Esta jurisdicción ha asumido la creación de las EMEM hace 20 años, escuelas medias municipales en los lugares más vulnerables de la Ciudad, atravesando diferentes procesos para funcionar en edificios propios y fortalecer sus propuestas. El impacto de la crisis de inicios de los 2000 y su repercusión en las escuelas también está reflejado en las estadísticas que se analizaron. Más recientemente, la segunda parte de la década trajo nuevos marcos legales (antes señalados) para superar las fragmentaciones existentes y encarar nuevos procesos de recuperación que en la región han sido conocidos como de recentralización estatal (ver redacción de este párrafo). También ha avanzado en la creación de otro tipo de instituciones, las escuelas de reingreso y la organización de programas que atienden problemáticas específicas de los estudiantes y de las instituciones.

No obstante, la escuela secundaria, frente a la exigencia de la obligatoriedad y de condiciones para la búsqueda de igualdad e inclusión de todos, presenta dificultades que es necesario identificar y conocer para buscar soluciones. Si bien las tasas de escolarización aumentan en forma sostenida y muestran avances en la inclusión, persiste un conjunto de problemas, en particular, el del abandono y la baja retención. Este informe se propone avanzar en la caracterización de algunos de estos temas.

RESUMEN EJECUTIVO

El trabajo de investigación realizado en ocho escuelas estatales de nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires durante el año 2010, permite afirmar que, en la percepción de directivos, docentes y estudiantes el abandono no es señalado como la principal preocupación. Esto hace que todavía persistan algunas prácticas que distan de incorporar otras dimensiones de la inclusión educativa que impactan en el retraso de los cambios que deben implementarse para promover mejores aprendizajes o prácticas de relevancia social y cultural.

El sesgo selectivo de la educación secundaria no ha sido conmovido en la opinión de muchos de los actores involucrados cotidianamente en la tarea de enseñanza, en los dispositivos de evaluación, en las instancias de apoyo que se organizan. También los estudiantes han naturalizado un recorrido fallido y encuentran más explicaciones para ello en sus propias biografías que en la propuesta institucional, pedagógica, educativa, seguramente influenciados por la forma en que la escuela explica la dificultad estructural para modificar las trayectorias.

Aún así, un conjunto de escuelas, directivos y docentes ensayan otros modos, otras formas para albergar a los jóvenes y producir, en conjunto, mejores cosas. Estas acciones también dan cuenta de lo que se puede hacer aún en contextos atravesados por dificultades. Completan el paisaje con otras posibilidades que lograron vencer resistencias profesionales, personales, culturales, corporativas.

El análisis de la información estadística producida desde la Dirección de Investigación y Estadística dependiente de Dirección General de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en el período que va de 1998 a 2010 da cuenta de que:

- Para el año 2010 la matrícula total de nivel medio común de la CABA es de 187.851 alumnos. En el período 1998-2010 la matrícula disminuyó un 6 % en el sector estatal y un 9 % en el privado.
- Los distritos del sur del sector estatal: el 19, 13, 18 y 21 aumentan su matrícula en más del 10% mientras que la mayor parte de los otros pierden alumnos en el período analizado.
- A pesar del descenso de matrícula se observa un incremento en las tasas de escolarización: según la Encuesta Anual de Hogares, la tasa de escolarización de los jóvenes de 13 a 17 años asciende a 94,1 % para el año 2010, mientras que la tasa neta de asistencia al nivel secundario es de 89,1 %. La contracara es que un 5,9 % de jóvenes de este grupo etáreo no asiste a ningún nivel de enseñanza.
- Se mantiene en aumento la tendencia por la que adolescentes y jóvenes domiciliados en el Gran Buenos Aires asisten a escuelas estatales de la Ciudad: en el año 2008 había 18.732 alumnos domiciliados en el GBA, un 20 % del total de matriculados en escuelas estatales. Son 4.500 estudiantes más en el período analizado.

Principales argumentos que explicarían la disminución de matrícula en la Ciudad de Buenos Aires:

- Las proyecciones de población muestran una tendencia a la disminución del grupo de 13 a 17 años. El censo realizado por el INDEC durante el año 2010 así lo confirma.
- Se verifica el pasaje a la educación de adultos de estudiantes con 17 años y menos.
- La repitencia y la sobreedad han aumentado: esto opera sosteniendo situaciones de fracaso escolar que impactan en el incremento del abandono (aunque temporario) de los estudios, o inducen al pasaje a otra modalidad: la sobreedad aumentó un punto en el período analizado: de 47 a 48 %; la repitencia aumentó dos puntos: de 14 a 16 %.
- Todos los años alrededor de 9.000 alumnos dejan de asistir sin pedir pase a otro establecimiento a lo largo del ciclo lectivo. La mayor pérdida se registra en el 1º año.

La escuela secundaria, frente a la exigencia de la obligatoriedad y de condiciones para la búsqueda de igualdad e inclusión de todos presenta a su vez dificultades que es necesario identificar y conocer para buscar soluciones. Si bien las tasas de escolarización aumentan en forma sostenida y muestran avances en la inclusión, persiste un conjunto de problemas. Este informe se propone avanzar en la caracterización de algunos de estos temas.

1. OBJETIVOS Y ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO

La Ley N° 898/02 de la Ciudad de Buenos Aires, las últimas leyes nacionales de educación y las Resoluciones N° 79/09 y 84/09 del CFE refrendadas por todas las jurisdicciones, constituyen el marco normativo del nivel secundario.

La ley de la jurisdicción establece la necesidad de “...la realización de informes... para dar cuenta de los avances en el cumplimiento de la obligatoriedad del nivel y el mejoramiento de la calidad educativa... (art. 6° de la ley 898/02)”. Este documento pretende responder a ese requerimiento.

Por otro lado, la explicitación de aspectos conceptuales que interrogan el formato escolar en su matriz tradicional o las posibilidades y límites de las escuelas y de los programas y políticas implementados en los últimos años, son el marco de referencia y el escenario de preocupaciones y análisis que guió el armado de este proyecto de investigación.

En los últimos años el término “inclusión” atravesó y organizó las políticas y los discursos. Si bien se reconocen avances importantes en la cobertura de este nivel de enseñanza, en particular en la Ciudad de Buenos Aires que por su concentración geográfica tiene una situación ventajosa respecto de otras jurisdicciones del país, permanecen muchos obstáculos para resolver. Uno de ellos es qué implica hablar de inclusión y cómo se define su sentido. En palabras de Flavia Terigi, por ejemplo, podría enunciarse así: “... *inclusión implica que todos y todas asistan a escuelas donde ciertas calidades básicas estén aseguradas, que se garantice una formación compartida, independientemente de las condiciones de crianza, que la formación compartida no arrase con la cultura local ni codifique una única cultura como “la cultura”, que no se condicione la trayectoria posterior y que estemos atentos (como estado) a la remoción de cualquier barrera que pueda surgir...*” (Terigi, 2009).

La complejidad de esta referencia, en tanto implica diferentes niveles de intervención para producir cambios en las escuelas, en los jóvenes y en los docentes, orienta en términos de interrogar a la gestión educativa, a los sistemas escolares y a los actores institucionales sobre lo que aún resta por hacer. En este sentido, la percepción de quienes trabajan y estudian en las instituciones en torno a estas temáticas resulta un tema relevante toda vez que es allí donde se realiza o no, de muy diferentes maneras, el derecho a la educación.

La obligatoriedad de la educación secundaria impone por lo menos dos cuestiones a atender para la política educativa: cómo lograr una completa cobertura y cómo mejorar los niveles de retención garantizando niveles de calidad en los aprendizajes. La Ciudad de Buenos Aires, aún habiendo extendido gradualmente la escolarización de adolescentes y jóvenes, parece haber encontrado un límite para producir otros avances. Esta propuesta de trabajo se organizó en dos etapas o momentos. Inicialmente se elaboró un diagnóstico sobre la evolución de la matrícula del nivel medio por sector de gestión y distrito escolar. A partir de la disminución de la matrícula que se evidenciaba en los relevamientos de los últimos años, el eje ha sido identificar posibles causas o explicaciones de este comportamiento, analizando diferentes variables y diversas fuentes de información estadística: evolución de los alumnos provenientes del conurbano, merma de la población del grupo con edad teórica para asistir al secundario, pase de alumnos antes matriculados en educación común a educación de adultos entre las principales. Luego, en la segunda parte del año 2010 se realizaron entrevistas a directivos, asesores pedagógicos, preceptores y estudiantes de seis escuelas secundarias, seleccionadas por pertenecer a las áreas geográficas en las que los indicadores dan cuenta de la persistencia de problemáticas en términos de evolución de la matrícula y de los principales indicadores y de dos que, en cambio, fueron elegidas por haber modificado esa tendencia generalizada para poder analizar otros desempeños (ocho escuelas en total). En esta etapa el objetivo ha sido el de indagar cómo se produce el abandono en las escuelas secundarias, quiénes abandonan, en qué momentos y por qué motivos desde la perspectiva de quienes transitan las instituciones de manera cotidiana. Conocer cómo perciben las escuelas el problema del abandono, qué estrategias se llevan a cabo para resolverlo y qué resultados alcanzan, permitiría definir políticas más acertadas para el

nivel, toda vez que estas percepciones influyen sobre los cambios que, de acuerdo a las políticas implementadas, deberían producirse.

Conjuntamente con el análisis de la evolución de la matrícula, se trabajó con una serie de indicadores que complementan la caracterización del abandono en el nivel secundario. Se indagó así la evolución de la repitencia, la sobreedad, la retención y los salidos con y sin pase de las escuelas estatales secundarias dependientes del Ministerio de Educación. Se analizó una serie larga de tiempo (años 1998 a 2010) de manera que un subproducto de este proyecto es la puesta en disponibilidad en la página web institucional de una batería de indicadores que permite, además de las lecturas incluidas en el armado del proyecto, otras miradas y utilizaciones.

Los criterios definidos para la selección de las escuelas fueron los siguientes: que pertenecieran a los distritos que tenían los indicadores educativos más comprometidos, es decir, que en los últimos años no hubieran presentado una evolución favorable¹ en términos de evolución de su matrícula y del comportamiento de sus indicadores, que hubiera diferentes tipos de establecimientos: escuelas técnicas, colegios, escuelas de comercio, EEM y que estuvieran reflejados los diferentes turnos, para evitar sesgos en el tipo de población que asiste.

Se decidió incorporar en el conjunto dos establecimientos que hayan tenido una modificación favorable en términos de: crecimiento de su matrícula y/o disminución de la repitencia, sobreedad o abandono. De esta manera se podría conocer, a través de las entrevistas, qué estrategias implementaron en los últimos años para cambiar la tendencia a la disminución de matrícula que se evidencia de manera generalizada en la mayor parte de los distritos de la Ciudad.

Durante el mes de agosto de 2010 se elaboraron los instrumentos correspondientes a cada actor a entrevistar y se confeccionó para cada establecimiento una hoja de cálculo con los principales indicadores analizados para un período de tiempo que se estableció en nueve años (2000 a 2008), siendo consistente con la serie de tiempo trabajada en el informe diagnóstico elaborado².

Las entrevistas realizadas se organizaron en torno a las siguientes dimensiones de análisis³:

- a) Caracterización de la escuela: presentación de la institución, momento fundacional, historia, momentos importantes, dificultades, crisis. Imagen de la escuela en la comunidad, prestigio. Vínculo de cada entrevistado con la escuela, descripción de tareas y funciones, antigüedad en la institución, organización del trabajo del equipo directivo.
- b) Características de los alumnos, padres y docentes: variaciones en el tiempo, ¿qué le demandan a la escuela?. Los padres, realidad económica: inquietudes, preocupaciones, ¿qué valoran de la escuela? Caracterización del equipo docente.
- c) Pérdida de matrícula, características: quiénes, en qué momento, causas. Existencia de espacios de apoyo. ¿Se puede prevenir el abandono? ¿Qué se hace habitualmente? Aspectos que inciden (temas socioeconómicos, culturales, ausentismo, sobreedad, judicialización, embarazos, dificultades en la promoción y con los aprendizajes). La voz de los estudiantes sobre los motivos de abandono y el lugar de la escuela en el desarrollo de estrategias que acompañen las trayectorias educativas.
- d) Objetivos de la escuela, fortalezas. Propósitos de la formación. Actividades extracurriculares.

¹ Esta identificación se hizo en base al trabajo diagnóstico realizado en la primera parte del año.

² Al momento de concurrir a las escuelas se trabajó con esa serie de tiempo. Para la escritura de este informe hemos agregado la información correspondiente hasta 2010, última información disponible.

³ Ver anexo protocolo de Entrevistas

En los meses de agosto y septiembre 2010, en algunas escuelas, grupos de alumnos realizaron tomas de establecimientos como forma de protesta en reclamo de mejoras edilicias. Esto demoró el comienzo del trabajo de campo, ya que la resolución del conflicto era prioritaria para la dirección del nivel y no resultaba un momento propicio para iniciar una instancia de trabajo de investigación en los establecimientos.

De reuniones mantenidas con la coordinación de estadística y con la dirección de la DOIE se decidió concurrir a los establecimientos con producciones propias y entregar a los entrevistados diferentes materiales:

- ✓ La hoja de cálculo con la información producida para cada escuela, comparando la situación local con los indicadores del distrito escolar en el que está ubicado el establecimiento y con el promedio para la Ciudad⁴
- ✓ El Panorama Educativo 2008, con la información estadística publicada para toda la Ciudad, para ambos sectores de gestión y todos los niveles de enseñanza.
- ✓ El libro “*La escuela media en foco*”, compilación de las investigaciones realizadas en el marco del Proyecto Áreas de Vacancia con financiamiento de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

La distribución de estos materiales tuvo por objetivo dar a conocer el tipo de producciones que se realizan en la Dirección. De hecho, en algunas entrevistas apareció de manera explícita la pregunta sobre el sentido de esta investigación: ¿para qué sirve preguntar a las escuelas cómo observan a sus propias instituciones? ¿qué hacemos con esta indagación? Que estas preguntas se formulen y que se deba explicar o responder de alguna manera a este requerimiento da cuenta de que queda un trabajo por hacer en la difusión del sentido de estas producciones y de la necesidad de reflexionar sobre el sistema, con quienes están en las escuelas, acerca de cómo se trabaja y de los límites y las posibilidades para producir cambios.

En las palabras de una de las entrevistadas:

“...Ahora, una preguntita. El estudio que ustedes hacen, después, ¿cuáles son los beneficios dentro de la escuela? Por ejemplo, nosotros vemos faltante de cargos en la institución. Nosotros tenemos un solo preceptor con dos divisiones, por ejemplo, de treinta chicos. Porque no se da abasto. Entonces, si esto sirve para decir bueno... y ver cuál es la realidad de estas escuelas, porque una cosa es lo que se dice y otra cosa es lo que se hace viviendo dentro de la escuela...” (Directora)

Se elaboró y presentó en cada escuela un cuadro comparando y graficando información de matrícula e indicadores estadísticos relacionados con el abandono de la Ciudad, el distrito y la escuela visitada, en todos los casos se mostraba la evolución entre los años 2000-2008. Este trabajo se realizó a partir de los cuadernillos de estadística que completan las escuelas todos los años, esta devolución y sistematización del trabajo de todos fue muy bien recibida. En todas las escuelas hubo un momento para mirar la información y para organizar claves de lectura que permitieran entender y luego explicar el comportamiento que los indicadores describían. En algún establecimiento incluso, un dato que para nosotros aparecía como “poco explicable” (el abandono se redujo a un tercio) fue interpretado-explicado por el asesor pedagógico por el trabajo sostenido para retener a los alumnos que la escuela y su equipo directivo realiza hace 5 años.

En la mayoría de las escuelas no hubo problemas para el ingreso, excepto en dos que requirieron una autorización por escrito o el aval de la inspección o de la dirección de nivel. Así, a partir de octubre se comenzó el trabajo de campo, que se extendió hasta noviembre y durante el mes de diciembre se inició la tarea de desgrabación de las entrevistas. En dos de las escuelas, parte del trabajo de campo se completó en marzo 2011.

⁴ Ver anexo con información por establecimiento. Se preserva la identidad de las escuelas pero, al mismo tiempo, se pone en disponibilidad la información que valida el análisis realizado.

Para el caso de las entrevistas a estudiantes, se organizó una instancia grupal con 6 estudiantes de 3º y 5º año, en un solo grupo o en 2 grupos de 3 estudiantes por escuela. En el trabajo con los alumnos se agregó un eje sobre la descripción de la trayectoria escolar (situaciones previas de abandono, de repitencia).

Otro de los objetivos de este trabajo ha sido el de actualizar-complementar una producción anterior de la entonces Dirección de Información y Estadística, “*El nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires*” publicada en 2007⁵, agregando información estadística de los últimos años y algunas de las discusiones sobre el tema para producir un material de lectura para decisores, funcionarios, investigadores, directivos, docentes y público en general.

La ley de la Ciudad que estableció la obligatoriedad del nivel medio (Ley 898/02) define en los artículos 3 y 4 que el Gobierno de la Ciudad debe dar “*asistencia técnica y pedagógica para aumentar la retención y reducir la tasa de repitencia*” y “*efectuar los estudios técnicos y garantizar las previsiones presupuestarias para el cumplimiento gradual de la presente ley*”. Si bien no se ha logrado aún el fin principal de la ley, que fijaba para fines del año 2007 “*haber logrado el cumplimiento pleno de la obligatoriedad*”, entendemos que estudios de este tipo contribuyen a profundizar el conocimiento de la gestión y de diferentes actores acerca de la magnitud y la intensidad de algunos de los problemas que persisten en este nivel de enseñanza.

Dado que muchas de las políticas implementadas en los últimos años han tenido como prioridad la inclusión social y cultural efectiva de todos los adolescentes, jóvenes y adultos para dar cumplimiento al derecho de todos a la educación, resulta necesario diagnosticar sus avances y las limitaciones que subsisten.

Identificar los principales problemas permitirá encontrar propuestas institucionales que promuevan mejoras en las trayectorias de los alumnos para el desarrollo de una ciudadanía activa, para la continuidad de los estudios y para establecer relaciones con el mundo del trabajo.

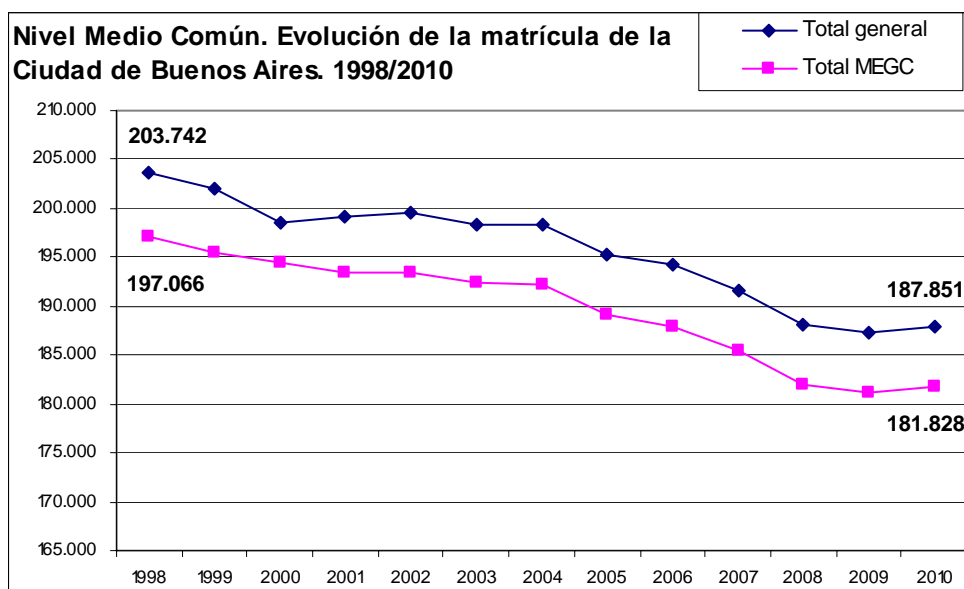
⁵Disponible en http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/publica_estadistica/el_nivel_medio_parte1.pdf

2. LA DINÁMICA DE LA MATRÍCULA EN LOS ÚLTIMOS AÑOS

Las tasas de escolarización en el nivel secundario aumentaron en nuestro país de manera gradual. En el año 1950 un tercio de la población en edad escolar asistía a escuelas de nivel medio. Treinta años más tarde la mitad de la población de 13 a 17 años se encontraba en esa situación. La última información censal disponible, correspondiente al año 2001⁶, indica que el 71,5% asistía a ese nivel en ese grupo de edad. A partir de la Ley Federal de Educación N° 24.195/93, con la extensión de la obligatoriedad hasta el segundo año del nivel secundario se produjo un importante incremento de la escolaridad en el ciclo básico. La Ciudad de Buenos Aires, con su dinámica social y demográfica había ya incorporado en el año 2001 al 84,3% de los jóvenes de ese grupo de edad, porcentaje sólo alcanzado en el país por Tierra del Fuego.

Aún con estos incrementos relativos (se trata de tasas de escolarización), entre los años 1998 y 2010 la matrícula total del nivel medio común de la Ciudad de Buenos Aires disminuyó un 8%. Las escuelas dependientes del Ministerio de Educación del GCBA, que concentran aproximadamente el 97% de la matrícula total de la ciudad registran esa misma disminución.

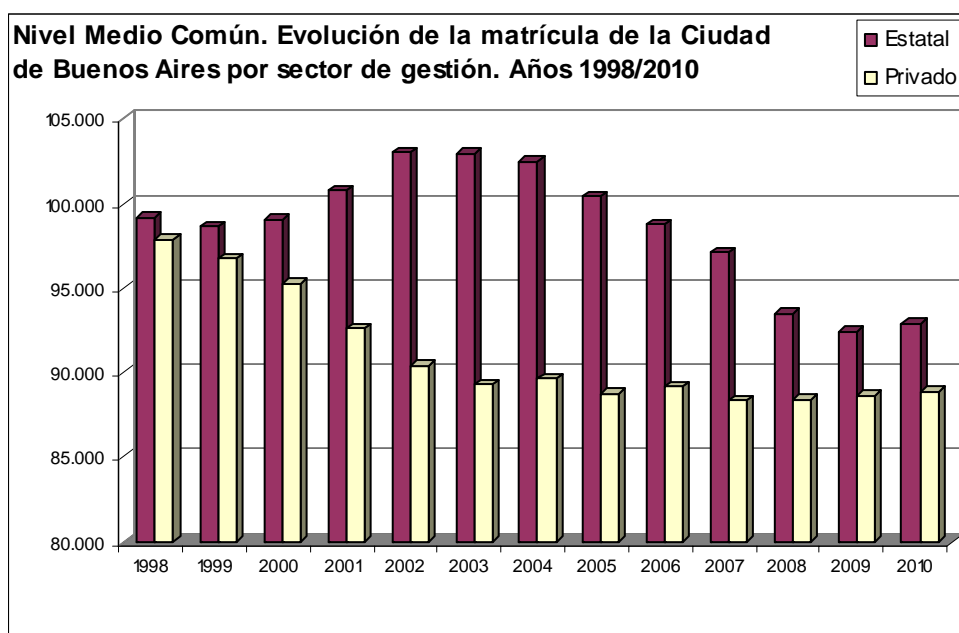
Esto debe ser leído considerando varios aspectos: en primer lugar, la estructura demográfica presenta un descenso de la población de 13 a 17 años de acuerdo a la información disponible, que opera de manera estructural disminuyendo la demanda; en segundo lugar el pasaje de los estudiantes que cursan en escuelas de educación común a escuelas de modalidad adultos y, por otra parte, la persistencia del abandono que evidencia una disminución de la capacidad de retención de las escuelas, que se agravó en los últimos años. La Ciudad tiene una dinámica particular en su continuidad geográfica con el conurbano de la provincia de Buenos Aires. Un número importante de jóvenes domiciliados en esa jurisdicción asisten a escuelas estatales y privadas de la Ciudad de Buenos Aires. Esta situación también impacta en el aumento o disminución de la matrícula, sobre todo considerando que es el nivel secundario el que capta el mayor porcentaje de estos estudiantes.



Fuente: Relevamientos Anuales 1998 a 2010

Si se acota el universo de análisis a las escuelas dependientes del Ministerio de Educación, puede apreciarse que la pérdida de matrícula es mayor en el sector privado: disminuye un 9% mientras que el sector estatal baja un 6%.

⁶ A octubre de 2011 no se han publicado los datos referidos a la asistencia escolar del censo realizado en 2010.



Fuente: Relevamientos Anuales 1998 a 2010

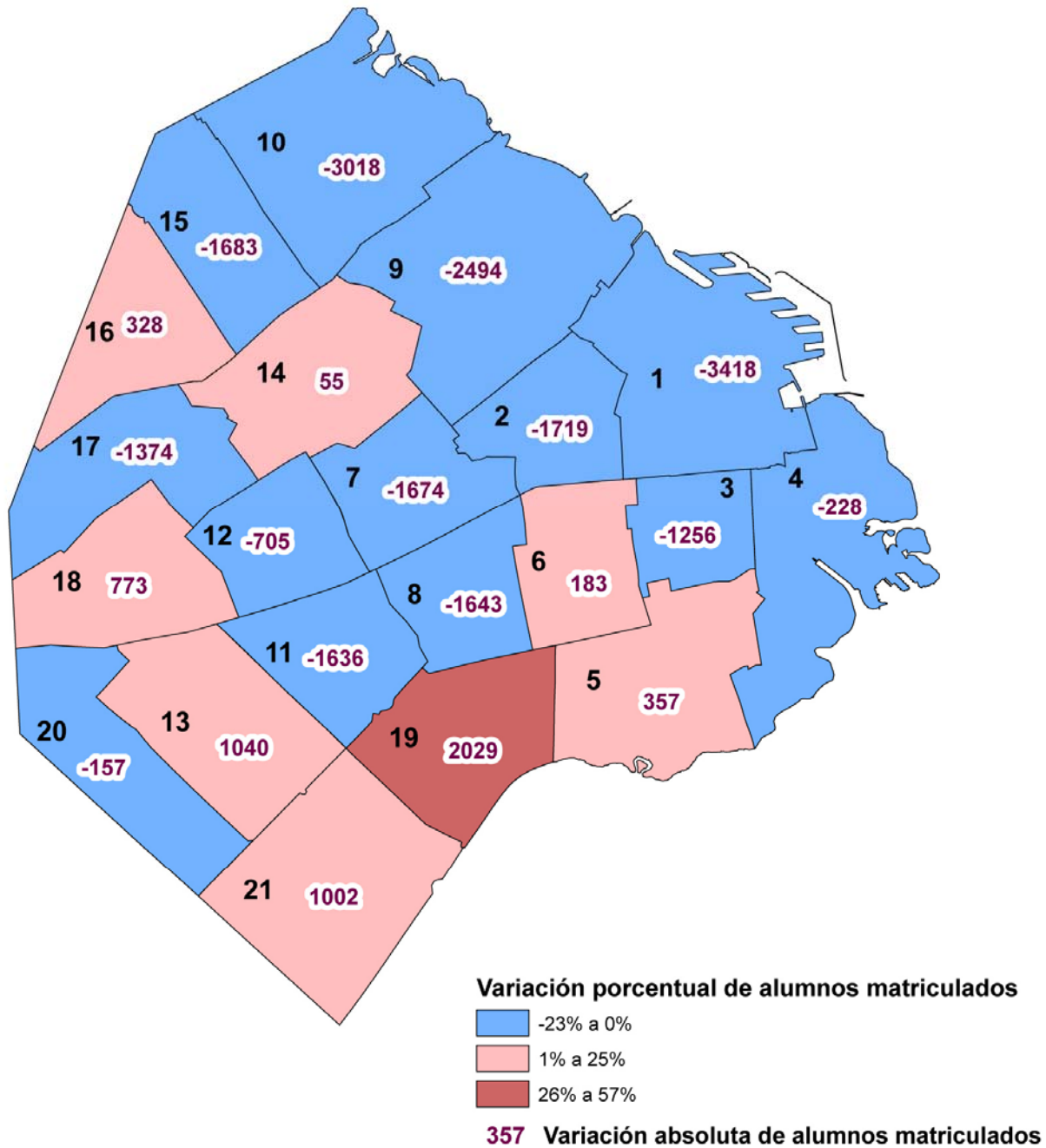
El gráfico anterior permite inferir la incidencia de la crisis económica y política de los años 2001 y 2002 en la disminución de matrícula en el sector privado, el pasaje al sector estatal y el achicamiento paulatino de la diferencia entre ambos sectores en los últimos años. Para el año 2010 ambos sectores tienen menos alumnos que en el año 2001.

Al analizar la información por distrito se observa que mientras la mayoría de los distritos pierden matrícula, los únicos que aumentan el número de estudiantes son casi todos los situados en la zona sur de la Ciudad y el 18, en parte porque estaban más rezagados en términos de tasas de escolarización (tenían entonces más margen para su crecimiento). En el lado opuesto, los distritos 1, 7, 9, 10 y 11 son los que mayor cantidad de matrícula pierden (15.630 alumnos en conjunto). Les siguen los distritos 2, 3, 4, 8, 12, 15, 17 y 20 (10.305 alumnos menos); mientras que en el otro extremo, los distritos 5, 6, 13, 16, 18, 19 y 21 incorporan durante ese período 5.214 alumnos en total. Para el distrito 14 no se observan cambios significativos.

El crecimiento de matrícula en la zona sur se produce en establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA, y mayoritariamente en el sector estatal. Esto parecería indicar que la matrícula no crece en zonas donde está relativamente universalizada y en donde hay un mayor envejecimiento poblacional. Por el contrario, se incrementa en algunas de las zonas pobres de la ciudad donde la cobertura era menor y donde también fue mayor el crecimiento de la población y de los jóvenes en los últimos años. El mapa que se presenta a continuación resume esta dinámica en cada distrito de la Ciudad.

Educación Común. Nivel Medio. Ambos Sectores

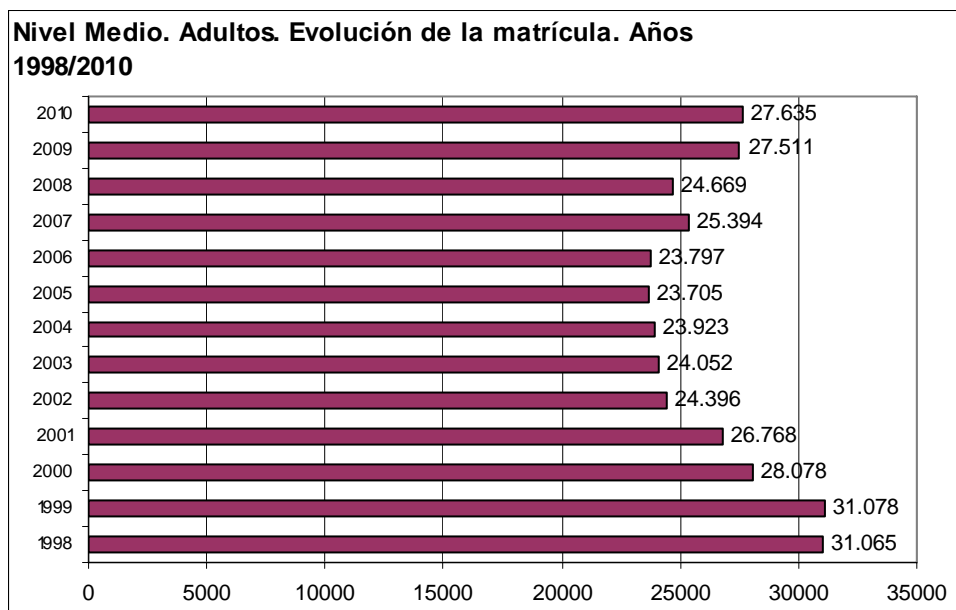
Evolución de la matrícula por Distrito Escolar 1998 - 2011



Fuente: Dirección de Investigación y Estadística, sobre la base de RA 1998 - 2011.

2.1.¿CUÁLES SON ALGUNAS DE LAS CAUSAS DE DISMINUCIÓN DE LA MATRÍCULA?

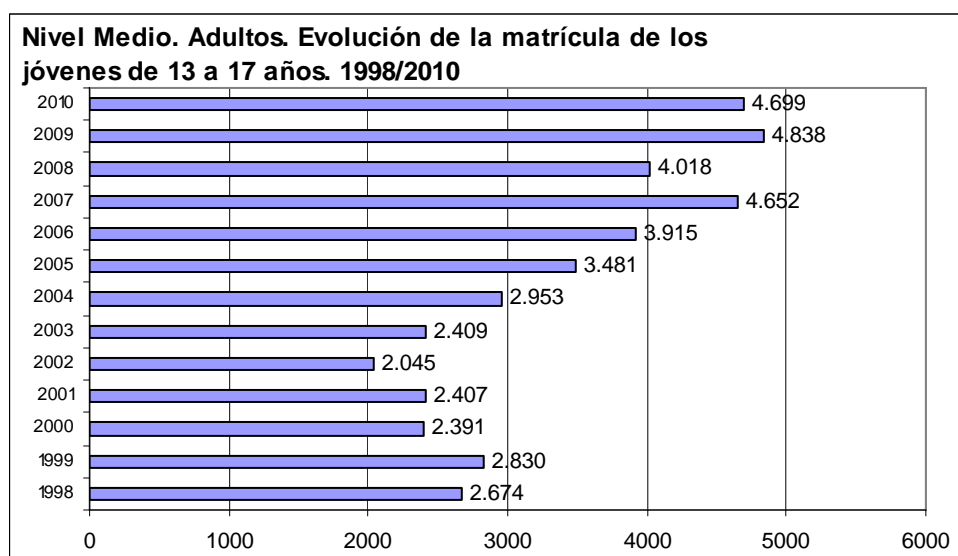
Se han manejado varias hipótesis que intentan explicar la merma de matrícula en el nivel medio común. Una de ellas es que parte de los alumnos de modalidad común se estarían trasladando a la educación de adultos. Esta modalidad incluye los planes de estudio de tres y cuatro años de duración (ex CENS, Comerciales Nocturnos y Escuelas de reingreso) de cursada presencial y otras ofertas de carácter semipresencial (por ejemplo, Adultos 2000). Si se observa una serie de la evolución de la matrícula del nivel medio de educación de adultos puede verse que también se verifica una disminución de alumnos en este tipo de educación.



Fuente: Relevamientos Anuales 1998 a 2010

Esta serie no incluye los alumnos del programa Adultos 2000, el cual registra alrededor de 18.600 inscriptos para el año 2010. No se incluyó para no homologar ofertas presenciales con semipresenciales y porque no se registran inscriptos en ese programa con 17 años o menos.

Sin embargo, aunque la matrícula de la educación de adultos disminuye, se incrementó la participación de los matriculados de 17 años y menos en esta modalidad. Puede verse a lo largo de esta serie de tiempo que, en estos planes de estudio, hay 2.025 alumnos más de menos de 17 años, casi duplicando el valor de los primeros años analizados. Entre los años 2001 y 2002 se verifica un descenso importante del número de alumnos, probablemente acompañando la situación de crisis mencionada anteriormente, asumiendo que se trata de sectores de mayor vulnerabilidad social que se encuentran asistiendo a estos establecimientos.



Fuente: Relevamientos Anuales 1998 a 2010.

En las entrevistas realizadas en los establecimientos, el asesor pedagógico de uno de ellos traía el siguiente relato:

“... A: Viene una mamá con una chica de veinte años, y era la tercera vez o la cuarta vez que repetía segundo año. “No, pero yo quiero que venga acá”, dice la madre. “Pero señora, ella tiene veinte años, fíjese que nosotros, evidentemente, no hemos podido acertar con lo que ella necesita, porque si repitió cuatro veces segundo año acá, quiere decir que nosotros no estamos dando con lo que ella necesita, suponga que le va bien, que ella ahora entra y termina a los veinticuatro, veinticinco. El CENS son tres años, es menos carga horaria, hay materias que ya no tienen, como el caso de Educación Física.

E: Quieren venir acá porque valoran esta escuela, la reconocen como buena.

A: Claro, pero me imagino también que tiene que ver con que ir al CENS o ir a Reingreso, es como la opción del perdedor. “No, yo quiero que termine acá porque los hermanos se recibieron acá y no tuvieron ningún problema”. Bueno, pero ella no y evidentemente, nosotros no hemos podido acertar, no le hemos podido dar el formato que le interesaba. Entonces, a veces le recomendamos ir a Reingreso, vemos el perfil. Si vemos que tiene chances de escolarizarse en el sentido tradicional, y que puede cumplir un horario, que por ahí fueron circunstancias que pudo superar, pero si vemos que la cosa viene movida, entonces, se lo mandamos al lado, que además, como estamos al lado, la asesora pedagógica viene y me pregunta y le comentamos, te vamos a mandar un chico así... Pero en general, nos ha servido mucho un cambio, o los CENS, o los de Reingreso, que tienen otros formatos, por ahí vimos que a algunos les fue bien...” (Asesor Pedagógico).

Esta dinámica de no resolución de las dificultades en las trayectorias escolares de los estudiantes por parte de la escuela común evidencia la tensión que subsiste respecto de las alternativas que se crean desde los propios sistemas educativos para remediar la situación de salida de modelos más tradicionales y menos permeables a la presencia de estudiantes con diferentes edades, diferentes recorridos, otro vínculo con el estudio que los estudiantes típicamente esperados, generando diferentes tipos de instituciones para diferentes públicos. En los últimos años, la implementación del plan FinEs también vino a resolver la condición de los estudiantes que habiendo llegado a los últimos años del nivel secundario no conseguían convertirse en egresados, cautivos de sistemas de evaluación que todavía no han modificado ciertas prácticas arraigadas en las instituciones que, por otra parte, no asumían ningún papel activo para acompañar a esos estudiantes que habían casi finalizado el nivel. Estrategias de este tipo generan siempre una discusión que se reedita acerca de la “calidad” de los

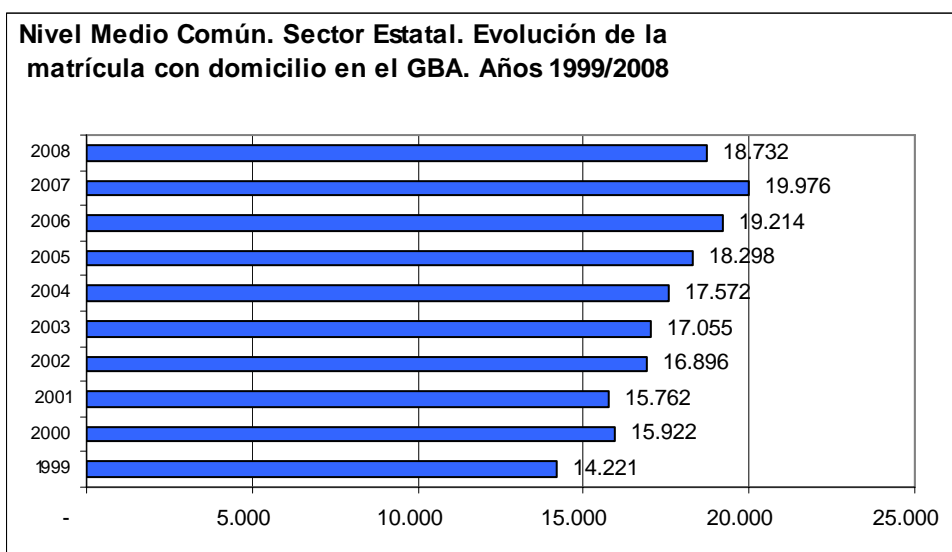
aprendizajes certificados o de la nueva oferta propuesta. Discusión que va más en esa dirección y no tanto a problematizar las prácticas institucionales y profesoras que producen estas “trayectorias fallidas o no encausadas” o a las condiciones propias del formato escolar que hoy requieren ser repensadas (Terigi, 2008; Tiramonti, 2011). La baja retención de este nivel de enseñanza, tema que se abordará más adelante también explica la fragilidad de la matrícula que ingresa.

Al interior del sistema se ha naturalizado la estructura piramidal del conjunto de divisiones por cada año de estudio y el efecto de “decantación” que parece producirse por efecto de un destino ya prefijado e indiscutido:

“... cuando empezamos la secundaria yo no me voy a olvidar nunca la clase (sic) del preceptor general del colegio, fue muy clara: “Esto es como una cancha de fútbol o un equipo de fútbol que vamos a armar. Empiezan un montón de chicos y después de un cierto tiempo, los que llegan realmente a primera son muy pocos. Y bueno, acá adentro es así...” (Estudiante de 4º año).

Otra de las hipótesis que debe señalarse al observar la dinámica de la matrícula es la que da cuenta de la presencia de estudiantes provenientes del conurbano bonaerense que asisten al nivel medio en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. La participación de esta población no ha descendido sino que en los últimos años se incrementó.

Entre los años 1999 y 2008, lejos de disminuir la cantidad de alumnos que provienen de la Provincia de Buenos Aires, éstos se incrementaron. Entre 1999 y 2008 hay 4.011 alumnos más en esta situación. En el año 1999 los alumnos del Gran Buenos Aires representaban un 14% de la matrícula del nivel medio de sector estatal, mientras que en 2008 ascienden a 20% del mismo universo. Es probable que esta proporción disminuya con los nuevos inscriptos de los próximos años porque a partir de la LNE/06, la Provincia de Buenos Aires dejó de lado los tres ciclos de la EGB y adoptó 6 años de primaria y 6 de secundaria como estructura. A partir de este cambio, un alumno que termina la primaria en PBA, debe inscribirse en 1º año secundario de PBA o en 7º grado de CABA antes de comenzar la secundaria en la CABA. Dos cambios institucionales son un motivo de disuasión para las familias y en muchos casos, probablemente, optarán por quedarse en territorio bonaerense, salvo los que ya estén cursando en primarias de la ciudad. Es por ello que será necesario realizar un seguimiento de los alumnos domiciliados en PBA dado que es probable que se revierta esta tendencia y seguramente tendrá algún impacto en el rediseño de políticas, en particular en las zonas y escuelas con mayor presencia de alumnos de la provincia vecina.



Fuente: Matrícula Inicial 1999 a 2008

Otro argumento para explicar la disminución de matrícula se encuentra en la dinámica demográfica. Esto requiere analizar la evolución de la población con edad teórica para asistir al secundario. El cuadro que sigue se refiere al universo de alumnos y población con la edad teórica para asistir al nivel medio (13 a 17 años). En el mismo se presenta el total de alumnos y luego, el nivel y tipo de educación en que se encuentren matriculados: nivel medio (común y de adultos), nivel primario (común y de adultos), educación especial. También se presenta información sobre proyecciones de población de ese grupo etario.

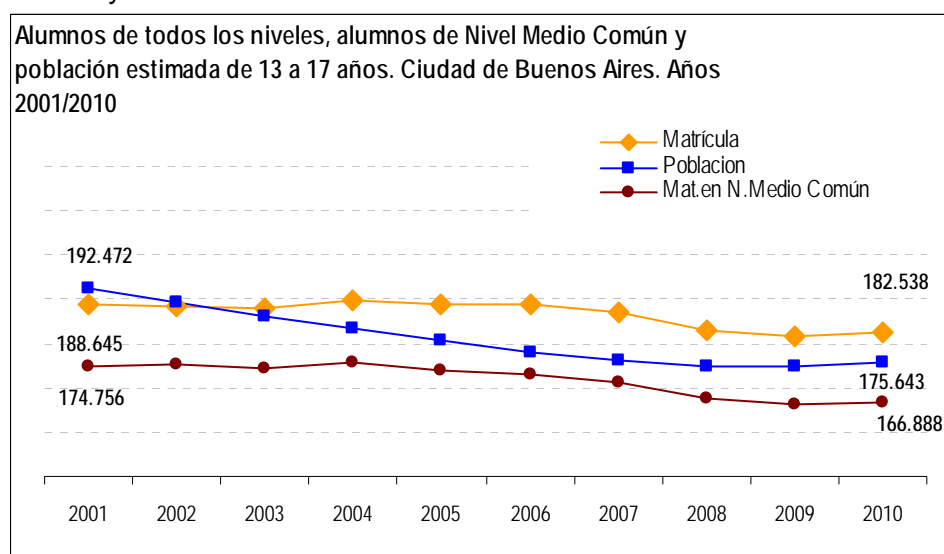
Tal como puede observarse, si bien hay entre los años extremos (2001 y 2010) una merma de 6.107 alumnos, es mucho mayor la reducción de población de ese grupo de edad: 16.829 jóvenes menos en el período bajo estudio.

Alumnos de 13 a 17 años por tipo y nivel de educación a la que concurren y población de 13 a 17 años. Ciudad de Buenos Aires. Años 2001/2009

Años	Total alumnos 13 a 17	Alumnos 13 a 17 NMC común	Alumnos 13 a 17 NMA Adultos	Alumnos 13 a 17 con sobreed en Prim Común	Alumnos 13 a 17 en Prim Adultos	Alumnos 13 a 17 en SNU	Alumnos 13 a 17 en Educ Esp	Poblacion 13 a 17
2001	188.645	174.756	2.407	7.289	2.464	363	1.366	192.472
2002	188.284	175.278	2.045	6.998	2.159	502	1.302	189.196
2003	187.858	174.512	2.409	7.160	2.001	420	1.356	186.342
2004	189.978	175.742	2.953	7.408	1.906	620	1.349	183.658
2005	188.856	173.849	3.481	7.398	1.958	850	1.320	180.911
2006	188.966	173.210	3.915	7.634	2.010	772	1.425	178.229
2007	187.255	171.448	4.652	6.961	2.144	693	1.357	176.115
2008	182.973	167.626	4.018	7.279	2.047	692	1.311	174.952
2009	181.685	166.319	4.838	7.934	1.814	645	135	174.767
2010	182.538	166.888	4.699	7.208	1.883	500	1.360	175.643

Fuente: Relevamientos anuales 2001 a 2010 para información de matrícula, y proyecciones de población de elaboración propia siguiendo el método Sprague.

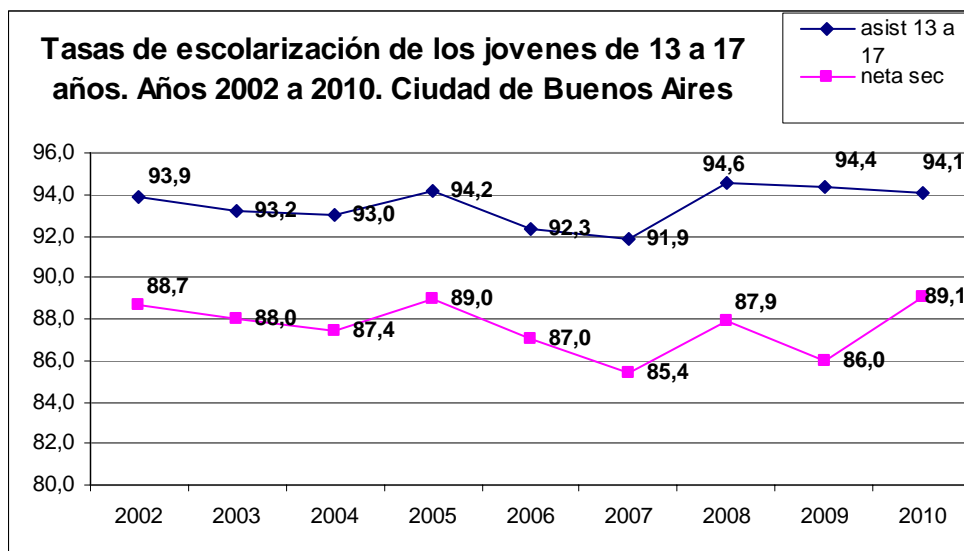
En el gráfico que sigue puede verse cómo en el año 2001 era menor la población escolarizada (matrícula de 13 a 17 años) que la población de esa edad, lo que indicaba claramente que parte de la población de esa edad se encontraba fuera de la escuela. A partir del año 2004 la matrícula supera a la población. Esto puede deberse a los alumnos domiciliados en el GBA que tienden a aumentar y en la actualidad son alrededor de 19.000 en el nivel.



Fuente: Relevamientos anuales 2001 a 2010 para información de matrícula y proyecciones de población de elaboración propia siguiendo el método Sprague.

¿Cómo impactan los fenómenos descritos en las tasas de escolarización? La información proveniente de la Encuesta Anual de Hogares de la Dirección de Estadística y Censos del GCBA respecto a la asistencia de los jóvenes residentes en la ciudad a algún establecimiento educativo permite afirmar que la Ciudad mantiene altas tasas de escolarización y de asistencia neta al nivel secundario⁷.

Como se observa en el gráfico siguiente, durante el período 2002 a 2010 se mantienen estables las tasas de escolarización de los jóvenes porteños de 13 a 17 años (de 93,9 a 94,1%).



Fuente: Encuesta Anual de Hogares, años 2002 a 2010.

Que las tasas netas de escolarización rondan el 88% quiere decir que la mayoría de los jóvenes se encuentran cursando el nivel secundario. La leve oscilación de las tasas netas (entre 88,7% en 2002 y 89,1% en 2010), no permite sacar otras conclusiones. Dado el carácter muestral la variación está dentro del margen de error. La contracara de esta información es que entre un 5 y 6% de los jóvenes con edad de asistir al nivel medio se encuentra fuera de la escuela. Estos números muestran que si bien la ciudad tiene una situación ventajosa respecto de otras jurisdicciones del país que tienen territorios más extensos y complejos y está más cerca de alcanzar la meta de cobertura del nivel, falta aún incorporar a los jóvenes que están fuera del sistema.

¿Cuál es actualmente la oferta de nivel secundario en la Ciudad de Buenos Aires y cómo está organizada su gestión?

Unidades Educativas, alumnos, divisiones y promedio de alumnos por unidad educativa por sector según Dependencia General y tipo de educación. Año 2010.

Dependencia General y tipo de educación	Unidades Educativas			Alumnos			Divisiones			Relac alumnos x UE		
	Total	Estatal	Privado	Total	Estatal	Privado	Total	Estatal	Privado	Total	Estatal	Privado
Total	645	271	374	234.399	138.431	95.968	8.430	4.737	3.693	335	444	257
Medio común	486	150	336	187.851	97.977	89.874	7.730	4.268	3.462	387	653	267
Medio adultos	159	121	38	46.548	40.454	6.094	700	469	231	177	182	160
Total Dep Gral Nacional	8	7	1	6.290	5.311	979	216	184	32	786	759	979
Medio común	6	5	1	6.023	5.044	979	210	178	32	1.004	1.009	979
Medio adultos	2	2	-	267	267	-	6	6	-	134	134	-
Total Min de Educación	637	264	373	228.109	133.120	94.989	8.214	4.553	3.661	329	435	255
Medio común	480	145	335	181.828	92.933	88.895	7.520	4.090	3.430	379	641	265
Medio adultos	157	119	38	46.281	40.187	6.094	694	463	231	177	183	160

(1) Incluye 18.646 inscriptos en Adultos 2000, de modalidad no presencial. Gran parte de estos no son alumnos activos. La matrícula y la UE de Adultos 2000 fueron excluidas del cálculo de la relación alumnos por unidad educativa.

Fuente: Relevamiento Anual 2010, datos provisorios.

⁷ La escasa variación entre los años presentados puede explicarse por la condición de relevamiento muestral que tiene esta fuente de datos.

El cuadro muestra el peso de la educación común y de la educación de adultos (esta última representa al 20% sobre el total del nivel secundario) en la Ciudad y la participación de cada sector en el sostenimiento de estas ofertas. Con el 57% de los establecimientos de nivel secundario, la educación privada atiende al 40% de la matrícula, lo cual da cuenta al mismo tiempo de la situación diferencial respecto del tamaño de los establecimientos. En promedio, el sector estatal tiene establecimientos de educación común que supera los 600 alumnos y que toda vez que se trate de establecimientos nacionales ese promedio alcanza a los 1.000 estudiantes. En cambio, en el sector privado el tamaño promedio de las instituciones es mucho menor, por debajo de 300 estudiantes, excepto que se trate de establecimientos privados de dependencia nacional, también numerosos. Por otra parte, a esta descripción se agrega la que da cuenta de cómo se organiza la gestión de las instituciones educativas. Existen siete áreas y direcciones que tienen a su cargo la conducción educativa en el espacio geográfico de la Ciudad que se organiza a su vez en dos dependencias generales, una del Ministerio de Educación del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y otra de dependencia nacional, que incluye instituciones dependientes de universidades o de otros ministerios diferentes del de educación, como el ministerio de defensa.

Unidades Educativas, alumnos, divisiones y promedio de alumnos por unidad educativa por sector según Dependencia General y Funcional. Año 2010.

Dependencia General y Dependencia Funcional	Unidades Educativas			Alumnos			Divisiones			Relac alumnos x UE		
	Total	Estatal	Privado	Total	Estatal	Privado	Total	Estatal	Privado	Total	Estatal	Privado
Total	645	271	374	234.399	138.431	95.968	8.430	4.737	3.693	335	444	257
Dependencia General Nacional	8	7	1	6.290	5.311	979	216	184	32	786	759	979
Total Min de Educación	637	264	373	228.109	133.120	94.989	8.214	4.553	3.661	329	435	255
Dirección General de Planeam	5	-	5	569	-	569	16	-	16	114	-	114
Dirección de Educación Media	107	107	-	54.688	54.688	-	2.308	2.308	-	511	511	-
Dirección de Educación Técnica	38	38	-	32.893	32.893	-	1.464	1.464	-	866	866	-
Dirección de Formación Docente	14	14	-	8.997	8.997	-	348	348	-	643	643	-
Dirección de Educación del Adulto y	93	93	-	33.407	33.407	-	277	277	-	160	160	-
Dirección de Educación Artística	12	12	-	3.135	3.135	-	156	156	-	261	261	-
Dir Gral de Educ de Gestión Priv	368	-	368	94.420	-	94.420	3.645	-	3.645	257	-	257

(1) Incluye 18.646 inscriptos en Adultos 2000, de modalidad no presencial. Gran parte de estos no son alumnos activos.

La matrícula y la UE de Adultos 2000 fueron excluidas del cálculo de la relación alumnos por unidad educativa.

Fuente: Relevamiento Anual 2010, datos provisorios.

Este cuadro permite ver también que la gestión responde más a la organización de modalidades de educación y de sector (escuelas estatales y privadas) que a las características de la oferta. Por otra parte, se puede inferir la complejidad de organizar políticas para un nivel de enseñanza que se distribuye a su vez en lógicas históricas, en patrones culturales, administrativos e institucionales muy diferentes. Además de la variedad que el propio nivel tiene en términos de las modalidades que ofrece (bachilleres, comerciales, normales, técnicas, artísticas, adultos) y considerando que éstas no han sido conmovidas en los últimos años por la ley federal en el territorio de la Ciudad, proceso que sí operó en otras jurisdicciones, hay que agregar la variedad que imprime la estructura de gobierno. La educación privada, por su parte también opera como otro universo de sentido que pocas veces las gestiones logran conmovier, alcanzar, impactar. Mas bien, lo que se visualiza es la tensión o disputa de diferentes lógicas que pugnan por no ser modificadas.

Esta situación, que además está fijada en los organigramas de los ministerios, moldea a su vez el horizonte de posibilidad de las políticas y las propuestas diseñadas para este nivel de enseñanza. Los nuevos lineamientos definidos a nivel nacional para la educación secundaria (Res. 84/09 del Consejo Federal de Educación), las posibilidades de capacitación, la definición de los planes de mejora, el diálogo con otros actores (locales, nacionales, empresariales, del mundo de la cultura, de la tecnología), todo esto está mediado de manera diferencial para cada subuniverso de escuelas. Sin embargo, esta es una dimensión no siempre contemplada como interviniente en los procesos de cambio. Muchas veces se pensó (y se analizó) al cuerpo de inspectores o de supervisores como refractario a la implementación de cambios y reformas y, en ese sentido, se trabajó cercanamente con estos actores para lograr impactar el gobierno de la educación⁸ pero las áreas intermedias del gobierno central pocas veces han sido objeto de una

⁸ Ver la sistematización de las reuniones realizadas durante 1995, a propósito de la definición de la nueva estructura propuesta por la Ley Federal de Educación en Seminario Taller de supervisores: la transformación educativa.

mirada más crítica. Probablemente la organización por comunas que la Ciudad se debe, pueda conmovir algo de este armado en el gobierno del territorio.

Hay otra pregunta obligatoria que suele hacerse en el ámbito de la gestión sobre ¿cuántas escuelas deberían crearse para que la educación secundaria sea un derecho realizable? ¿Es necesario crear más establecimientos o es suficiente el número de establecimientos existente para atender la demanda de educación de la población adolescente? Estas preguntas esconden otras que no siempre se formulan y que tienen que ver con el tamaño ideal de las instituciones, con la posibilidad de organización de esos tamaños y también, con la libertad que deben tener los estudiantes para “elegir” a qué institución quieren ir.

La resolución 84/09 del Consejo Federal de Educación establece un conjunto de dimensiones que deben ser revisadas, una de ellas hace referencia al tamaño de los establecimientos:

“...Poner en marcha políticas que contribuyan con una reorganización de las escuelas que se encuentren sobredimensionadas por la gran matrícula de alumnos, en unidades educativas de un tamaño menor a los efectos de mejorar el gobierno institucional, el trabajo colectivo de los docentes y la atención a los alumnos...” (Art. 9 de la Res. 84/2009).

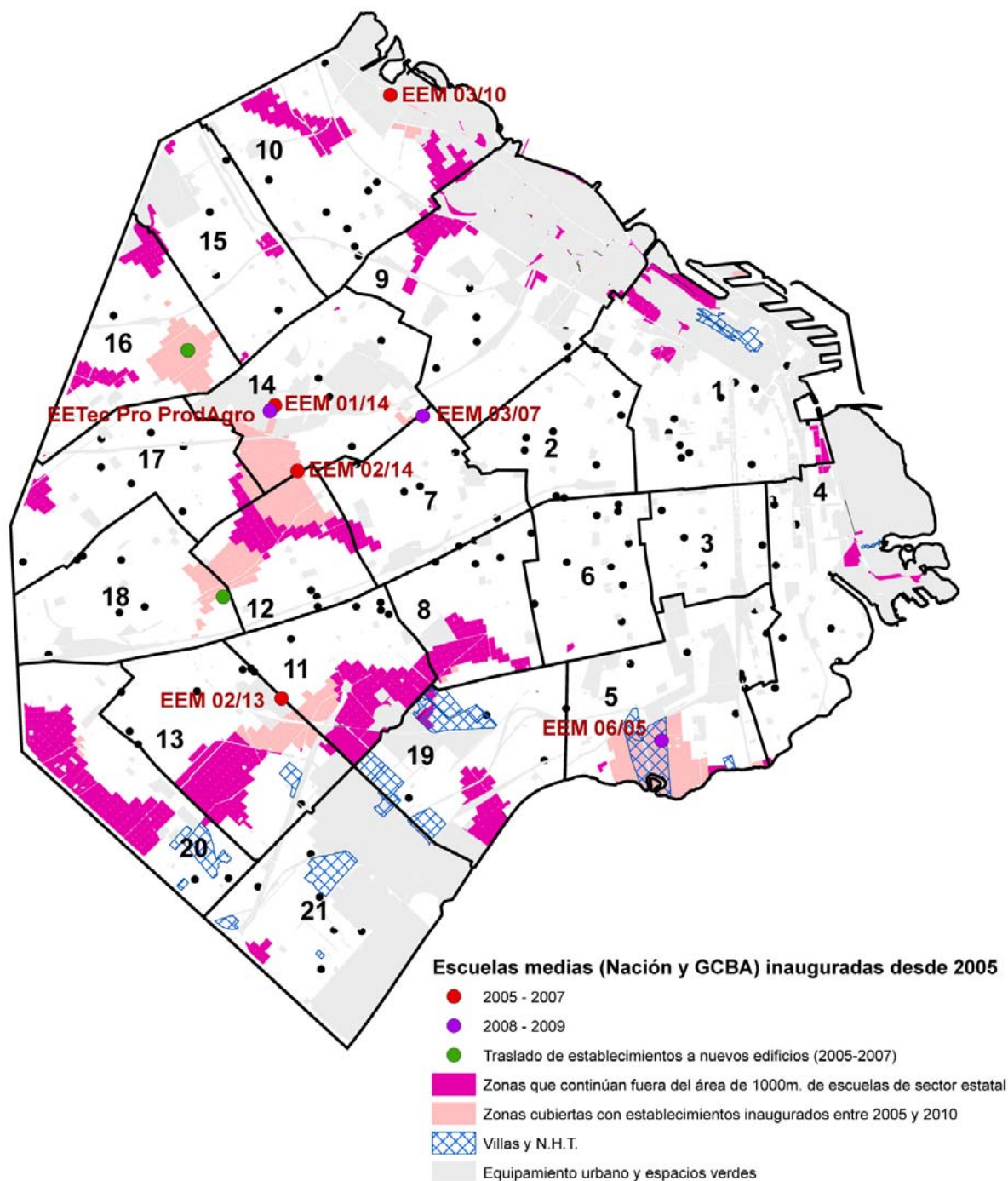
Sobre la elección de las escuelas es necesario señalar que la existencia de un límite a la inscripción, dada por la disponibilidad de vacantes no permite que las familias o los jóvenes “elijan” a qué escuela van a concurrir. Suele suceder que las escuelas con más prestigio o con las modalidades más requeridas, no tienen la posibilidad física de incorporar a todos, de manera que lo que ocurre, es que opera sobre las familias un conjunto de opciones limitadas (a escuelas no deseadas, a orientaciones poco atractivas) que el propio sistema no ha resuelto aún de manera adecuada. El procedimiento implementado para la asignación de vacantes tampoco cuenta con una planificación muy instalada entre las escuelas. El procedimiento de “reubicación” utilizado ya hace varios años puede “predecir” el efecto de asistir a escuelas no elegidas, sobre todo cuando además se encuentran a una distancia considerable del domicilio de los estudiantes. En condiciones adversas, cuesta sostener la asistencia durante todo el año.

Sin duda, esta asignación arbitraria de los alumnos a las escuelas en la que puede advertirse una mutua no elección termina incidiendo en la permanencia y en el vínculo con la institución y con los compañeros. También desde las instituciones, como se presentará en los apartados correspondientes se percibe cierta “extrañeza” al recibir matrículas que consideran “de paso”. En la voz de directivos se recoge esta situación y la frustración que genera:

“...Nosotros aumentamos la matrícula en un 35% porque le dimos la vacante a todo el mundo. Ahora tenemos chicos que vienen de la periferia, de zonas bastante alejadas del colegio... 1º y 2º parece población golondrina... Nos dimos cuenta que así como logramos incorporar pibes, no logramos mantenerlos como queremos que se mantengan, con ciertos parámetros, entonces nos preguntamos, ¿vale la pena?...” (Director).

Para finalizar este apartado, se presenta un mapa de la Ciudad que da cuenta de los avances en la cobertura de este nivel de enseñanza en el período 2005 a 2010 y de las áreas que aún quedan por fuera del alcance territorial de los establecimientos. De todas maneras, corresponde señalar que, a diferencia de los niveles inicial y primario la escuela secundaria es elegida por otras razones que no priorizan necesariamente la cercanía territorial, aunque ésta es una variable muy presente para algunos sectores, en particular, los más desfavorecidos.

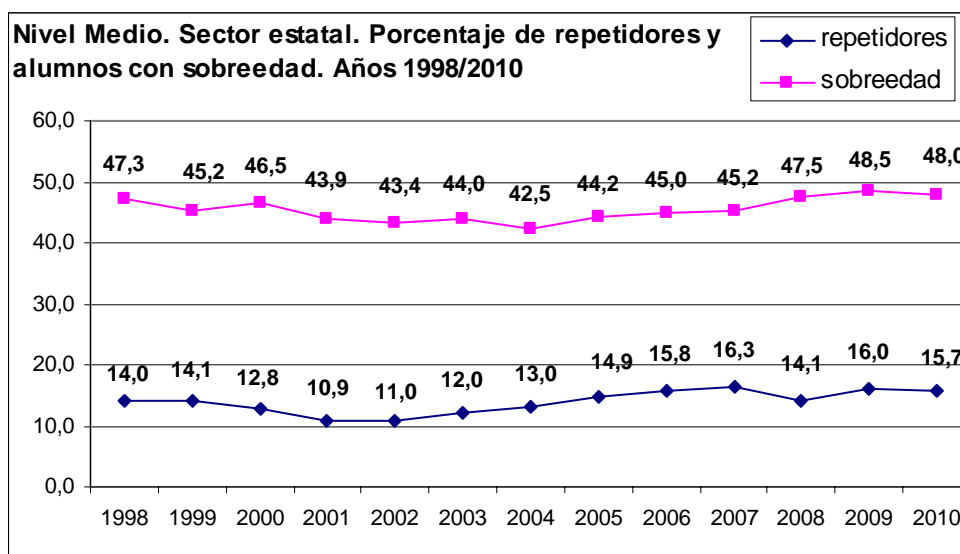
Ampliación de cobertura territorial con escuelas de gestión estatal 2005-2011



Fuente: Relevamiento Anual 2005-2010 y Bases Georreferenciadas de Establecimientos, Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación GCBA.

2.2. INDICADORES DE RENDIMIENTO: REPITENCIA Y SOBREEDAD EN ESCUELAS ESTATALES

Investigaciones que han analizado lo que se denomina “fracaso escolar” describen la persistencia de situaciones de repitencia y sobreedad como anticipatorias del abandono de los estudios⁹. Cuando la sobreedad alcanza niveles críticos, dificulta la integración de los alumnos mayores en cada división por la estructura graduada del sistema y la edad considerada teórica o ideal para asistir a cada año de estudio. Lo mismo sucede con la repitencia por la sensación de fracaso personal e imposibilidad frente a los aprendizajes que transmite, aunque también es necesario advertir que altos porcentajes de sobreedad o de repitencia también pueden dar cuenta de escuelas que siguen incluyendo a adolescentes y jóvenes con trayectorias de intermitencia en el cursado del nivel¹⁰.



Fuente: Relevamientos anuales 1998 a 2010

El gráfico anterior presenta información del nivel medio para el sector estatal y muestra que tanto la repitencia como la sobreedad aumentan en el período analizado, en particular la repitencia, que aumenta dos puntos porcentuales.

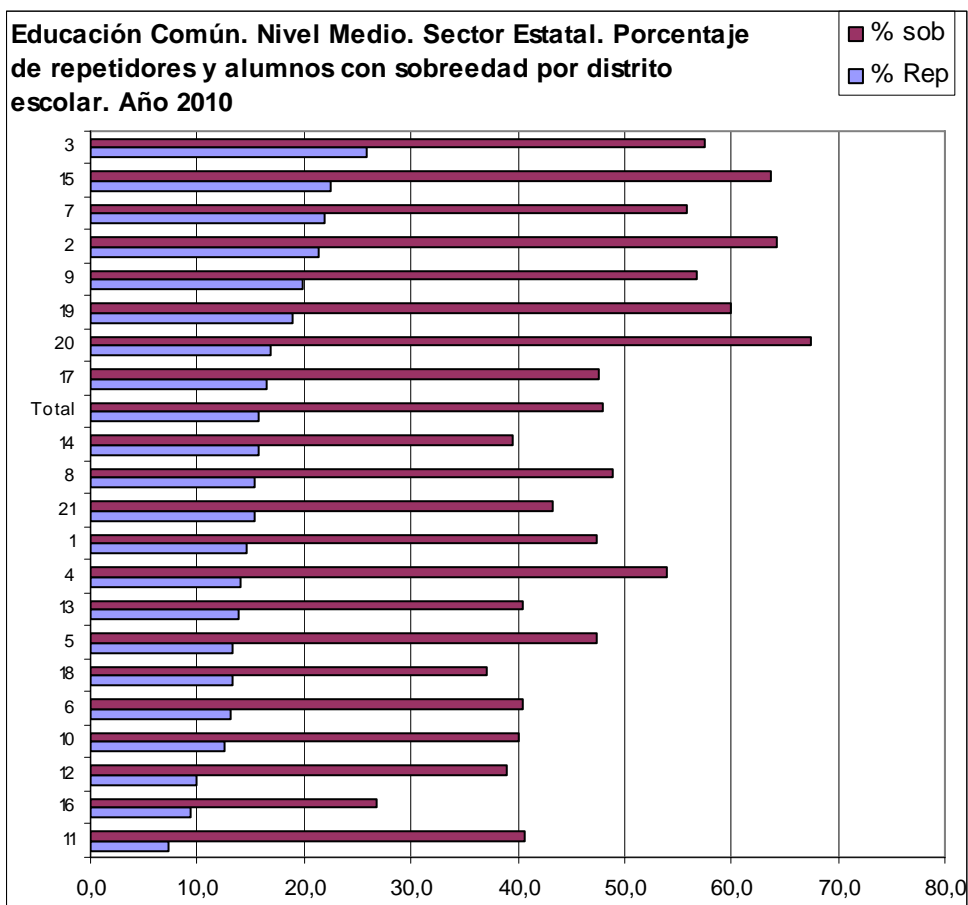
Al analizar la información por distrito se encuentran importantes diferencias territoriales en la evolución de estos indicadores. Exceptuando siete distritos escolares, en el resto la repitencia aumenta (particularmente en los distritos 7, 9 y 20).

En el caso concreto de la sobreedad es menor la cantidad de distritos en los que el problema se agrava (entre otros, los distritos 2, 7, 9 y 16). En nueve distritos la sobreedad disminuye, destacándose el distrito 21, en el que la sobreedad disminuye del 63 al 43%.

Sin embargo debe tenerse en cuenta que hay diferencias entre los dos fenómenos: la repitencia puede disminuir por políticas que mejoren los aprendizajes o que favorezcan que los alumnos promuevan; la sobreedad es imposible de reducir de un año al otro. En tanto los alumnos con sobreedad aumentan de 1º a 3º año, una reducción en este indicador puede indicar más que una mejora en la situación, un abandono de la escuela o un pase a educación de adultos de quienes acumularon más atrasos en su trayectoria escolar.

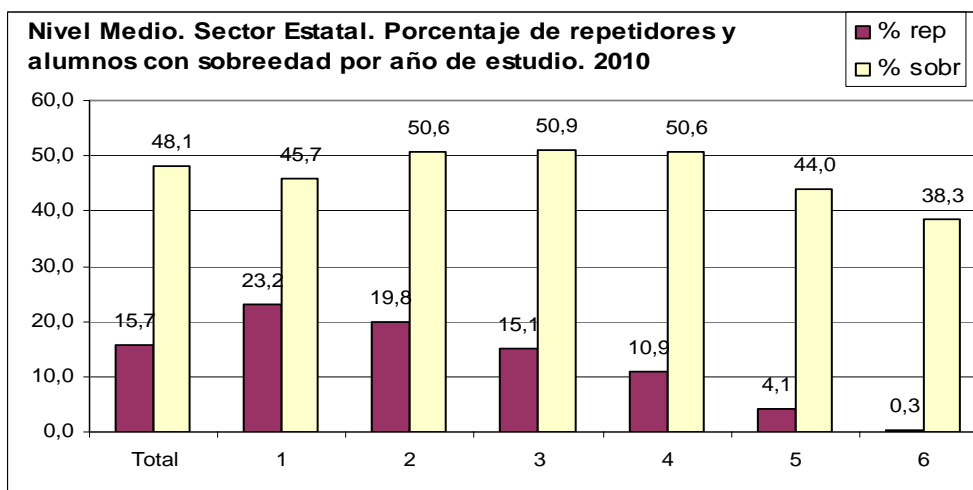
⁹ OEA. *Políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar* (2003 a 2007); Kantor, D. y otros. *La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias inconclusas*. DGPL, Ciudad de Buenos Aires (2002); *Estudio muestral sobre alumnos salidos en Provincia de Buenos Aires* (2009), DGCyE.

¹⁰ Se puede indagar más en esta línea en un documento recientemente publicado por CTERA, “*Nadie aprende repitiendo*”, del año 2009 y en el clásico texto de Philippe Perrenoud, *La construcción del éxito y del fracaso escolar* (Morata, 1995).



Fuente: Relevamientos anuales 1998 a 2010

Si se observan estos indicadores desagregados por año de estudio puede verse que ambos registran comportamientos distintos. El porcentaje de repitencia disminuye a medida que se incrementa el año de estudio. Así es como pasa de un 23,2% en el 1º año al 4,1% en el 5º año. Los problemas de repitencia en el primer año evidencian claramente el desajuste que se produce para los estudiantes al pasar de dos maestros de grado (estructura por áreas para los últimos años del nivel) a 10 a 13 profesores por asignatura. Esto remite también a la incorporación de otro calendario y otras prácticas para la evaluación, no siempre explicitadas claramente por los docentes ni comprendidas por todos los estudiantes. En los años superiores también ocurre que los estudiantes, en lugar de repetir se quedan con materias adeudadas que irán rindiendo en sucesivos turnos de exámenes, sobre todo en el último año del nivel.



Fuente: Relevamiento anual 2010

La sobreedad en cambio, se incrementa entre 1º y 3º año (de 45,7% a 50,9%), y disminuye progresivamente en los años siguientes. Como se dijo anteriormente, eso no implica una mejoría, sino que está indicando que a partir de 4º año inclusive, una parte de los alumnos con sobreedad pasan a la educación de adultos o dejan de asistir a la escuela secundaria.

En el año 2009 aumentan la sobreedad y la repitencia en todos y cada uno de los años de estudio pero en el año 2010 hay un muy leve descenso de ambos. Como muestra el gráfico anterior, entre los años 2000 y 2004/2005 se registra una mejoría de ambos indicadores, fenómeno que podría tener que ver con el traspaso de alumnos del sector privado al sector estatal registrado en ese período como consecuencia de la crisis social y económica. En los últimos años de la serie, con la reactivación de la economía se registra un empeoramiento, explicable en parte por el fenómeno inverso, es decir el retorno de alumnos al sector privado y la incorporación de nuevos sectores en las escuelas estatales.

Conviene señalar también que altos porcentajes de repitencia y/o de sobreedad, en algunos casos pueden estar dando cuenta de escuelas receptoras de alumnos repetidores, mientras que, valores más bajos podrían indicar en algunos casos mecanismos de selección: los exámenes de ingreso, las pruebas de nivel de idioma, la asistencia a cursos introductorios también pueden operar seleccionando el alumnado que ingresará al establecimiento, operando allí un primer filtro que puede dejar afuera a sectores socioeconómicos desfavorecidos. El cuadro que sigue presenta la información por tipo de establecimiento permite observar algunas “tradiciones” que también se visibilizan en el comportamiento de los indicadores.

Porcentaje de Repetidores de nivel secundario según tipo de establecimiento
Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
Sector Estatal

Turno	% REP												
	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Total	14,0	14,1	12,8	10,9	11,0	12,0	13,0	14,9	15,8	16,3	14,1	16,0	15,7
Liceos	14,7	16,7	15,4	15,7	13,8	14,0	18,5	18,0	19,5	19,1	16,0	19,7	17,9
Colegios	20,8	21,2	19,2	16,2	15,4	17,6	15,4	22,3	24,3	24,5	20,7	22,2	22,2
Esc de Comercio	16,2	16,2	16,3	12,5	13,5	13,9	17,6	18,0	19,1	19,7	15,6	18,0	19,0
Esc de Educación Media	12,9	14,3	10,6	10,7	10,7	14,0	11,9	16,5	17,0	17,5	16,4	16,1	16,3
Esc Técnicas	11,9	11,5	10,1	9,0	9,1	10,1	10,7	12,1	12,9	13,2	12,0	14,6	13,2
Esc Normales Sup	7,4	6,2	5,1	4,0	4,5	4,5	6,2	6,2	6,1	7,6	8,2	7,7	8,3
Institutos de Educ Sup de Form Docente	3,5	4,5	5,1	2,9	4,9	5,3	2,3	4,7	3,5	5,5	4,1	5,4	3,9
Esc de Danzas	3,6	7,6	7,4	6,9	6,0	5,3	6,5	8,0	8,3	8,5	9,9	11,2	8,7
Esc de Cerámica	18,0	13,2	8,3	11,1	7,5	9,7	6,3	9,2	9,3	7,1	7,0	8,0	7,9
Esc de Bellas Artes	5,4	5,2	4,4	5,1	6,2	4,1	4,8	4,3	8,7	5,3	4,4	3,9	5,3
Esc de Música -Art-	0,0	7,1	16,4	5,1	3,5	2,0	8,7	2,8	4,3	3,8	5,4	8,2	18,2

Fuente: DlyE sobre la base de RA 1998/2010

2.3. ¿QUÉ OCURRE CON LA PROMOCIÓN, EL ABANDONO Y LA RETENCIÓN?

En este apartado, para examinar las trayectorias educativas a lo largo de todo un ciclo lectivo, se utilizará el Relevamiento Anual que –además de la información sobre matrícula al 30 de abril– recoge cada año información sobre lo ocurrido en el ciclo lectivo anterior. El universo de análisis continuará siendo el de los establecimientos estatales dependientes del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Se compararán dos ciclos lectivos: el ciclo lectivo 2001 y el ciclo lectivo 2009.

En el cuadro que sigue puede analizarse la información sobre el total de la matrícula del sector estatal al 30 de abril y la matrícula a fin de año, así como los promovidos, los salidos con y sin pase y la retención, todo desglosado por año de estudio, en números absolutos y relativos.

En el mismo puede observarse que entre abril de 2001 y abril de 2009 hay una reducción de más de 8.000 personas en la matrícula del sector estatal del nivel medio. En el ciclo lectivo 2001 dejaron de asistir alrededor de 9.000 alumnos entre abril y diciembre, por lo que la retención fue

del 91,2%, y en el ciclo lectivo 2009, si bien baja la matrícula, alrededor de 7.000 estudiantes no consiguen llegar a finalizar el año, por lo que la retención intraanual del sector es de 92,3%.

En ambos ciclos lectivos la menor retención (es decir, la situación más grave) se registra en el primer año de estudio, y luego se va incrementando paulatinamente. El porcentaje de salidos sin pase es similar en el ciclo lectivo 2009 y en el 2001, y también se produce una disminución a medida que se incrementa el año de estudio. Es también similar el porcentaje de los promovidos entre 2001 y 2009. En ambos ciclos lectivos el porcentaje se incrementa con el año de estudio entre 1º y 4º año, disminuyendo levemente en el último año de estudio.

Nivel Medio Común. Sector estatal. Información sobre trayectoria según año de estudio
Ciudad de Buenos Aires. Ciclos lectivos 2001 y 2009

Año de estudio	Ciclo lectivo 2001						Ciclo lectivo 2009					
	Alumnos Total	Matrícula Final Total	% Promovidos	% de scp	% ssp	% de retención	Alumnos Total	Matrícula Final Total	% Promovidos	% de scp	%ssp	% de retención
Total	100.783	91.875	72,3	2,9	8,2	91,2	92.659	85.500	73,4	2,1	7,2	92,3
1	25.406	22.041	70,2	3,4	11,9	86,8	25.283	22.448	68,7	2,8	10,4	88,8
2	21.930	19.875	68,3	3,6	8,2	90,6	20.379	18.766	71,7	2,5	7,2	92,1
3	18.987	17.370	72,0	3,3	8,0	91,5	16.970	15.667	75,3	2,3	7,1	92,3
4	16.706	15.248	78,2	2,6	7,2	91,3	14.524	13.516	80,9	1,8	6,5	93,1
5	14.115	13.781	75,0	1,1	4,2	97,6	12.118	11.793	74,2	0,7	2,9	97,3
6	3.639	3.560	72,4	0,9	2,4	97,8	3.385	3.310	71,7	0,4	2,2	97,8

Fuente: DlyE sobre la base de RA 2001/02 y 2009/2010

La información de las trayectoria de los grupos de alumnos (no se dispone de información por alumno), desagregada por distrito escolar muestra grandes diferencias. Se registran en algunos situaciones críticas: baja retención (DE 2, 3, 15 y 20 en 2009), pocos promovidos (2, 3, 15, 17, 19 y 20) y muchos salidos sin pase (2, 3, 4, 15 y 20). También hay variaciones entre los dos períodos de tiempo. Como se ve, parecen concentrarse situaciones problemáticas respecto al abandono en los distritos 2, 3, 15 y 20.

Nivel Medio Común. Sector estatal. Información sobre trayectoria según distrito escolar
Ciudad de Buenos Aires. Ciclos lectivos 2001 y 2009

DE	Ciclo lectivo 2001							Ciclo lectivo 2009						
	Matrícula a abril	Matrícula Final	Salidos sin pase	% Promovidos	% de sal con pase	% de sal sin pase	% de retención	Matrícula a abril	Matrícula a Final	Salidos sin pase	% Promovidos	% de sal con pase	% de sal sin pase	% de retención
Total	100.795	91.875	8.237	72,3	2,9	8,2	91,2	92.659	85.500	6.684	73,4	2,1	7,2	92,3
1	8.485	7.730	698	74,2	3,9	8,2	91,1	7.560	6.943	593	75,5	1,7	7,8	91,8
2	7.577	6.652	973	66,8	3,7	12,8	87,8	6.801	5.899	728	66,8	4,9	10,7	86,7
3	3.449	2.990	340	53,0	2,1	9,9	86,7	2.871	2.442	407	67,6	2,5	14,2	85,1
4	6.225	5.269	689	69,6	4,3	11,1	84,6	5.904	5.368	599	74,9	1,8	10,1	90,9
5	5.204	4.720	443	73,5	1,9	8,5	90,7	5.141	4.883	283	77,3	1,7	5,5	95,0
6	7.563	6.989	544	79,1	2,8	7,2	92,4	7.095	6.602	465	70,6	1,3	6,6	93,1
7	6.267	6.038	408	77,5	3,0	6,5	96,3	5.698	5.257	441	72,6	1,2	7,7	92,3
8	4.491	4.127	319	76,7	1,6	7,1	91,9	3.936	3.653	271	73,6	1,8	6,9	92,8
9	4.539	4.092	488	71,7	4,3	10,8	90,2	3.451	3.126	289	70,2	3,0	8,4	90,6
10	8.567	8.105	345	78,1	2,5	4,0	94,6	6.659	6.319	276	75,4	2,3	4,1	94,9
11	4.713	4.328	302	71,3	2,7	6,4	91,8	3.669	3.489	172	81,4	2,3	4,7	95,1
12	3.067	2.906	247	62,7	1,3	8,1	94,8	2.465	2.253	210	81,7	1,7	8,5	91,4
13	6.965	6.352	549	69,8	1,8	7,9	91,2	7.245	6.810	375	73,2	1,5	5,2	94,0
14	2.189	2.023	127	73,6	3,0	5,8	92,4	2.453	2.293	147	77,6	1,6	6,0	93,5
15	3.325	2.998	399	64,8	2,7	12,0	90,2	2.484	2.174	301	69,8	3,1	12,1	87,5
16	410	412	1	64,1	0,5	0,2	100,5	793	774	29	83,1	0,6	3,7	97,6
17	5.144	4.709	391	76,7	1,9	7,6	91,5	4.116	3.840	271	69,7	1,7	6,6	93,3
18	5.938	5.594	302	79,5	2,8	5,1	94,2	6.413	6.060	287	76,7	2,0	4,5	94,5
19	2.023	1.813	238	69,6	5,0	11,8	89,6	2.865	2.629	230	65,2	3,9	8,0	91,8
20	556	500	29	84,6	3,4	5,2	89,9	873	765	92	68,8	4,4	10,5	87,6
21	4.098	3.528	405	58,2	2,9	9,9	86,1	4.167	3.921	218	71,5	1,6	5,2	94,1

Fuente: DlyE sobre la base de RA 2001/02 y 2009/2010

Los mismos indicadores desglosados por tipo de establecimiento, muestran que en general los establecimientos dependientes de educación artística, los institutos superiores y escuelas normales superiores presentan indicadores de trayectoria significativamente mejores que los del resto de los establecimientos (menor proporción de salidos, mayores porcentajes de retención y

de promovidos). Se trata, como decíamos anteriormente, de establecimientos que tienen algún mecanismo de selección para el ingreso. En las antípodas, los colegios presentan los indicadores más desfavorables.

Nivel Medio Común. Sector estatal. Información sobre trayectoria según tipo de establecimiento
Ciudad de Buenos Aires. Ciclos lectivos 2001 y 2009

Tipo de Establecimiento	Ciclo lectivo 2001							Ciclo lectivo 2009						
	Matricu la abril	Matricu la Final	Salidos sin pase	% Promovidos	% de sal con pase	% de sal sin pase	% de retención	Matricu la abril	Matricu la Final	Salidos sin pase	% Promovidos	% de sal con pase	% de sal sin pase	% de retención
Total MEGC	100.795	91.875	8.237	72,3	2,9	8,2	91,2	92.659	85.500	6.684	73,4	2,1	7,2	92,3
Liceos	7.342	6.687	682	69,9	2,0	9,3	91,1	6.411	5.879	515	74,1	2,3	8,0	91,7
Colegios	15.543	13.597	1.783	68,2	3,0	11,5	87,5	13.144	11.429	1.603	69,6	3,4	12,2	87,0
Esc de Comercio	23.023	21.129	1.816	69,4	3,4	7,9	91,8	19.469	17.857	1.642	69,9	2,1	8,4	91,7
Esc de Educación Media Historicas	6.438	5.920	583	73,6	3,1	9,1	92,0	8.899	8.278	635	74,8	2,9	7,1	93,0
Esc Técnicas	36.008	32.438	2.989	72,6	2,8	8,3	90,1	33.045	30.689	2.082	73,9	1,7	6,3	92,9
Esc Normales Sup	9.444	9.316	296	81,2	2,2	3,1	98,6	8.264	8.121	106	78,8	1,1	1,3	98,3
Otros Inst Sup	849	803	1	90,4	5,2	0,1	94,6	781	770	5	81,2	0,8	0,6	98,6
Esc de Danzas	680	603	17	85,6	2,5	2,5	88,7	882	841	11	87,9	3,4	1,2	95,4
Esc de Cerámica	395	368	23	70,9	1,3	5,8	93,2	543	512	23	71,5	1,5	4,2	94,3
Esc de Bellas Artes	875	830	40	80,1	1,7	4,6	94,9	942	863	46	81,9	3,5	4,9	91,6
Esc de Música -Art-	198	184	7	78,3	2,0	3,5	92,9	279	261	16	83,5	0,7	5,7	93,5

Fuente: DlyE sobre la base de RA 2001/02 y 2009/10

Salidos sin pase y retención interanual en establecimientos de ambos sectores de gestión

Finalmente, volviendo al análisis del tema central de este trabajo, se verá para el conjunto de escuelas medias de la ciudad (incluyendo al sector privado y a escuelas de dependencia nacional), la retención interanual y la dinámica de los salidos sin pase (indicador proxy de abandono) desagregados por año de estudio y por distrito escolar¹¹.

En el cuadro que sigue se ve esta información desagregada por año de estudio. Puede corroborarse ahí que alrededor de un 4% de los matriculados totales al 30 de abril de cada año salen sin pase de la escuela. En números absolutos esto equivale a alrededor de 8.000 jóvenes que cada año dejan el nivel medio en la ciudad de Buenos Aires. Cabe suponer que gran parte de estos jóvenes vuelven a inscribirse al año siguiente o en otro año, porque si fueran abandonos permanentes, en 10 años se perdería (o se hubiera perdido) casi la mitad de la matrícula de la ciudad (alrededor de 80.000 salidos sin pase en 10 años).¹²

La mayor cantidad y proporción de salidos sin pase se registra en primer año, tendiendo a reducirse su proporción a medida que se incrementa el año de estudio, con excepción del 6º año, en que –respecto a 5º- se registra un alza de salidos sin pase.

La retención también se incrementa conjuntamente con el año de estudio. La retención total del nivel ronda en 95%. Este número está indicando que un 5% de los alumnos inscriptos en abril no se encuentran en la escuela al fin del ciclo lectivo¹³.

¹¹ En esta parte del trabajo se considera el universo completo como forma de poder analizar la pérdida real de matrícula que se registra en toda la ciudad (sin considerar el pase entre un sector y otro o una dependencia y otra). Sólo quedaría sin considerarse (y no hay posibilidad de que así sea pues no se releva de ese modo) el pase entre jurisdicciones, particularmente hacia el conurbano bonaerense.

¹² No hay forma de demostrar esta hipótesis más que con ese argumento lógico. El relevamiento estadístico no recoge más información sobre reinscripción (alumnos que vuelven a inscribirse en un curso en el que ya han estado inscriptos y no lo hacen en calidad de repetidores, sino por haberse ido).

¹³ En el último ciclo lectivo del que se dispone información (2009) se percibe una sensible mejoría de los indicadores de trayectoria respecto al ciclo lectivo anterior (2008).

Nivel Medio Común. Información sobre trayectoria según año de estudio
Ciudad de Buenos Aires. Ciclos lectivos 2001 y 2009

Año de estudio	Ciclo lectivo 2001						Ciclo lectivo 2009					
	Alumnos 30 abril	Matrícula Final Total	Salidos sin pase	% Promovidos	%ssp	% de retención	Alumnos 30 abril	Matrícula Final Total	Salidos sin pase	% Promovidos	%ssp	% de retención
Total	199.118	188.278	10.124	83,0	5,1	94,6	187.737	178.967	7.774	81,2	4,1	95,3
Otras dependencias	5.688	5.532	47	94,9	0,8	97,3	6.761	6.732	74	90,1	1,1	99,6
Total MEGC	193.430	182.746	10.077	82,6	5,2	94,5	180.976	172.235	7.700	80,9	4,3	95,2
1	44.397	40.548	3.526	80,5	7,9	91,3	45.147	41.795	2.949	77,8	6,5	92,6
2	41.377	38.910	2.230	80,3	5,4	94,0	39.179	37.175	1.755	80,4	4,5	94,9
3	37.528	35.546	1.857	83,3	4,9	94,7	34.999	33.382	1.385	83,0	4,0	95,4
4	34.061	32.393	1.488	87,6	4,4	95,1	30.473	29.242	1.072	86,9	3,5	96,0
5	30.511	29.890	807	82,9	2,6	98,0	27.310	26.857	454	78,5	1,7	98,3
6	5.381	5.297	169	79,8	3,1	98,4	3.868	3.784	85	72,2	2,2	97,8

Fuente: DlyE sobre la base de RA 2001/02 y 2009/10

En el cuadro siguiente se observa que para el año 2009 los distritos con mayor proporción de salidos sin pase y menor retención son los DE: 2, 3, 4, y 19. En el otro extremo, los distritos 10 y 16 tienen una elevada retención, cercana al 100%. lo que podría indicar que posiblemente capten alumnos de otros distritos o del conurbano.

Nivel Medio Común. Ambos sectores. Información sobre trayectoria según distrito escolar
Ciudad de Buenos Aires. Ciclos lectivos 2001 y 2009

DE	Ciclo lectivo 2001						Ciclo lectivo 2009					
	Alumnos 30 abril	Matrícula Final Total	Salidos sin pase	% Promovidos	%ssp	% de retención	Alumnos 30 abril	Matrícula Final Total	Salidos sin pase	% Promovidos	%ssp	% de retención
Total general	199.118	188.278	10.124	83,0	5,1	94,6	187.116	178.284	7.743	81,3	4,1	95,3
Otras dependencias	5.688	5.532	47	94,9	0,8	97,3	6140	6049	43	92,2	0,7	98,5
Total MEGC	193.430	182.746	10.077	82,6	5,2	94,5	180.976	172.235	7.700	80,9	4,3	95,2
1	17.131	16.155	788	84,7	4,6	94,3	14.747	14.001	665	82,9	4,5	94,9
2	12.969	11.798	1.031	78,4	7,9	91,0	11.855	10.858	777	76,9	6,6	91,6
3	7.552	7.051	1.126	74,6	14,9	93,4	6.958	6.379	514	79,8	7,4	91,7
4	7.857	6.967	727	73,2	9,3	88,7	7.634	7.040	633	75,9	8,3	92,2
5	7.307	6.739	458	79,1	6,3	92,2	7.172	6.886	298	79,4	4,2	96,0
6	12.373	11.449	595	83,9	4,8	92,5	12.235	11.649	481	77,3	3,9	95,2
7	12.525	12.348	463	86,2	3,7	98,6	11.387	10.909	496	83,2	4,4	95,8
8	9.140	8.822	355	86,6	3,9	96,5	8.180	7.851	305	83,8	3,7	96,0
9	11.869	11.179	541	85,7	4,6	94,2	10.318	9.939	312	83,0	3,0	96,3
10	20.187	19.657	389	88,2	1,9	97,4	18.369	17.908	337	85,9	1,8	97,5
11	9.127	8.715	375	82,3	4,1	95,5	7.790	7.514	227	84,3	2,9	96,5
12	5.629	5.379	305	75,9	5,4	95,6	5.053	4.760	261	82,2	5,2	94,2
13	9.415	8.735	576	75,7	6,1	92,8	9.573	9.092	412	77,2	4,3	95,0
14	4.215	4.011	128	83,9	3,0	95,2	4.349	4.164	169	80,1	3,9	95,7
15	7.112	6.822	408	79,8	5,7	95,9	5.787	5.407	343	80,6	5,9	93,4
16	3.428	3.381	19	90,8	0,6	98,6	3.644	3.609	42	88,6	1,2	99,0
17	9.441	8.921	595	85,7	6,3	94,5	8.333	8.017	300	80,2	3,6	96,2
18	11.053	10.437	352	86,1	3,2	94,4	11.401	10.939	364	80,3	3,2	95,9
19	4.388	4.080	332	79,0	7,6	93,0	5.512	5.118	360	72,3	6,5	92,9
20	5.228	5.518	105	90,2	2,0	105,5	5.058	4.854	173	82,8	3,4	96,0
21	5.484	4.582	409	66,0	7,5	83,6	5.621	5.341	231	76,6	4,1	95,0

Fuente: DlyE sobre la base de RA 2001/02 y 2009/2010

Retención interanual en escuelas de ambos sectores

Se presentó en el apartado anterior que al interior de cada ciclo lectivo había una pérdida de matrícula de alrededor del 7% y una cantidad de salidos sin pase de alrededor del 5%. También se señaló el supuesto de que parte de esos salidos sin pase se reinscribían, porque de otro modo sería muy inferior la cantidad de jóvenes en el sistema. En este apartado se realizarán ejercicios con cohortes para profundizar el análisis.

Es sabido que a medida que se incrementa el año de estudio disminuye la cantidad de matriculados. Que en un mismo año calendario es muy superior la cantidad de matriculados en primer año que en quinto por ejemplo, y que es muy superior por ello mismo la cantidad de secciones en los primeros años que en los últimos; el nivel secundario tiene, en este sentido una estructura piramidal que parece haberse naturalizado: seis secciones de primer año, dos del último año.

La información que se presenta a continuación sigue el método de cohortes, se trata de un análisis longitudinal aunque con la limitación de no poder seguir a cada uno de los estudiantes sino a grupos de alumnos (toda la información disponible se releva por secciones o por año de estudio).

Se compara la matrícula de 1º año de un ciclo lectivo de un año calendario determinado con la matrícula de 5º año en el ciclo lectivo de 5 años calendario después, en todos los casos excluyendo los alumnos repetidores, simulando entonces una trayectoria ideal, respondiendo a la pregunta sobre qué proporción de estudiantes que ingresan en el año x estarán en el último año del nivel en el año x+5 (considerando planes de estudio de 5 años de duración).

De este modo se organizaron cohortes 1998/2002; 1999/2003; 2000/2004; 2001/2005; 2002/2006; 2003/2007; 2004/2008, 2005/2009 y 2006/2010.

Si se considera como base 100 a la cantidad de alumnos de cada primer año de cada cohorte y se ve la proporción que sobre la misma representa la cantidad de alumnos de 5º año, 5 años después (en ambos casos excluyendo a los repetidores), puede verse que mientras en la cohorte 98/2002 los alumnos de 5º año del 2002 representaban el 75,1% de los de 1º del año 98, en la cohorte 2006/2010 los alumnos de 5º año del 2010 representan el 65,8% de los de 1º del año 2006.

Nivel Medio Común. Alumnos nuevos por año calendario según año de estudio (no se incluyen repetidores).

Cohortes 98-02/99-03/00-04/01-05/02-06/03-07/04-08/05-09 y 06-10

Año Est	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
1	40.333	40.217	40.354	39.886	40.008	39.730	40.804	40.706	39.610	38.802	38.894	38.817	38.151
2	36.703	35.916	36.636	37.153	36.599	36.373	35.909	35.657	35.465	34.206	34.328	33.562	34.780
3	33.285	34.194	34.419	34.767	35.068	33.827	33.940	32.591	32.741	32.668	31.368	30.649	32.103
4	33.268	31.551	32.128	32.541	32.304	31.447	30.687	30.236	29.707	29.591	29.415	27.998	28.410
5	30.990	31.141	29.747	30.225	30.305	29.344	28.829	27.417	27.570	26.873	26.643	26.856	26.064

AL TOTALES sin repetidores

% retención en la cohorte

98_02	99_03	00_04	01-05	02-06	03-07	04_08	05_09	06_10
75,1	73,0	71,4	68,7	68,9	67,6	65,3	66,0	65,8

Fuente: Relevamientos anuales 1998/2010

Podría pensarse que no es pérdida de matrícula ya que esta cohorte excluiría en cada año de estudio los alumnos matriculados como repetidores. Sin embargo, si se observa la misma cohorte incluyendo a los repetidores los resultados indicarían una mayor pérdida de alumnos entre 5º y 1º año. Esto se debe a que la matrícula de los primeros años (particularmente de primero) está muy abultada por los repetidores (que luego en proporción son menos) lo que hace que la diferencia entre el 5º año y el 1º sea aún mayor.

**Nivel Medio Común. Alumnos por año calendario según año de estudio.
Cohortes 98-02/99-03/00-04/01-05/02-06/03-07/04-08/058-09 y 06-10**

Año de Estudio	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
1	46.271	45.888	45.553	44.397	44.228	44.062	45.910	46.695	46.016	45.987	45.092	45.699	45.103
2	42.183	41.321	41.113	41.377	41.060	41.207	40.915	41.106	41.178	39.933	39.231	39.031	39.956
3	36.399	37.515	37.574	37.528	37.971	37.333	37.756	36.633	36.715	36.557	34.835	34.530	35.567
4	35.127	33.536	34.001	34.061	33.967	33.426	32.948	32.689	32.095	31.949	31.566	30.441	30.580
5	31.381	31.571	30.141	30.511	30.609	29.724	29.239	27.891	28.040	27.301	27.222	27.507	26.678

AL TOTALES

	98_02	99_03	00_04	01-05	02-06	03-07	04_08	05_09	06_10
% retención en la cohorte	66,2	64,8	64,2	62,8	63,4	62,0	59,3	58,9	58,0

Fuente: Relevamientos Anuales 1998/2010

Al organizar la información por cohortes incluyendo a los repetidores, se observa que los alumnos de 5º año de la cohorte 1998/2002 representan el 66,2 % respecto de los de que iniciaron el 1º año, en tanto que los alumnos de 5º año de 2010 representan el 58 % de los que iniciaron el de 1º año en 2006, lo cual evidencia una pérdida de la capacidad retentiva del sistema en el pasaje por la escuela secundaria. Esto podría deberse a las dificultades que encuentran los nuevos sectores sociales al incorporarse al nivel.

Ambos ejercicios permiten afirmar que, lejos de avanzar en mejorar la capacidad de retención de los estudiantes, las escuelas y el sistema en su conjunto no encuentran aún la manera de promover a los estudiantes al ciclo superior y de obtener mejoras en los desempeños.

3. ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS VISITADAS

3.1. Descripción de las escuelas: qué dicen los números y cómo las caracterizan los diferentes actores

Las ocho escuelas secundarias estatales que constituyeron el universo de trabajo tienen en su gran mayoría un número importante de alumnos: una tiene 1.500 alumnos, tres tienen alrededor de 1.000 estudiantes, dos tienen algo más de 700 y dos tienen menos de 300.

Se discute sobre el tamaño “ideal” que debería tener una institución en relación con el número de alumnos. Una de las EEM que incrementó mucho su matrícula cuando tuvo edificio propio y tres turnos, veía esto como un problema, ya que fueron pensadas como instituciones pequeñas:

El Decreto N° 602 4/3/91 en el que se crean las 6 primeras EMEM dice:

“...Que efectuados los relevamientos necesarios se han determinado las zonas donde la matrícula de Nivel Medio hace necesario la apertura de nuevas escuelas.

Que para ello se ha tenido en cuenta la necesidad de atender prioritariamente las necesidades educativas de los sectores menos favorecidos, incorporando al sistema modalidades innovadoras de educación que aseguren su permanencia en él.”

Se decide que las escuelas creadas deben ser pequeñas, “con una matrícula no mayor de cuatrocientos alumnos por turno...”

En verdad las EEM se mantuvieron con poca matrícula mientras compartieron edificio y funcionaron en un solo turno. La posibilidad de incorporar a cuatrocientos alumnos en dos o tres turnos es contradictoria con el mandato de ser pequeñas, una matrícula de ochocientos o mil doscientos alumnos es muy superior al tamaño promedio que hoy tienen los establecimientos estatales de la ciudad.

Es importante destacar que las escuelas estatales de nivel medio son más grandes en general y tienen en promedio más alumnos que las privadas, esto dificulta el funcionamiento y la adecuación de la propuesta a las necesidades y características de los alumnos. En la Resolución CFE N° 84/09: Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria, en el punto 2, se recomienda reorganizar “las escuelas que se encuentran sobredimensionadas por la gran matrícula de alumnos, en unidades de un tamaño menor a los efectos de mejorar el gobierno institucional, el trabajo colectivo de los docentes y la atención de los alumnos”.

En el año 2010, el promedio de alumnos de las escuelas medias estatales es de 653 alumnos, en tanto que para las privadas es de 267. Si se consideran los alumnos por sección esta relación se invierte ya que en las estatales el promedio es de 23 alumnos y en las privadas es de 26.

En el conjunto de escuelas analizadas, como ya se explicitó, dos fueron seleccionadas por haber experimentado un incremento en el número de alumnos, una importante reducción en el abandono (de 10 a 15 puntos porcentuales) y una leve disminución en el valor de la repitencia o la sobreedad. El resto de los establecimientos ha sido seleccionado porque permanecieron igual en los últimos años en términos de su matrícula o han perdido estudiantes y presentan incrementos en el porcentaje de repitencia y de abandono que va desde los 3 a los 20 puntos porcentuales. La sobreedad en general se mantuvo igual o aumentó. En algunos casos, alcanza a más del 70% de la matrícula. Dado que el tema central de este proyecto de investigación es la pérdida de matrícula y la persistencia del abandono, resulta prioritario explorar en estas instituciones la percepción de quienes las dirigen, las características de los docentes y de los estudiantes para analizar si existen estrategias específicas para trabajar esta problemática, como se abordará en el apartado siguiente.

Sólo dos establecimientos han sido seleccionados por tener un porcentaje de repitencia por debajo del 15% y una sobreedad por debajo del 40%. En ellos el abandono también está por debajo del promedio para la Ciudad, es inferior al 9%. En ambos casos se trata de escuelas de más de 1.000 alumnos. Una de ellas produjo una mejora importante en el abandono ya que redujo este indicador a la tercera parte en un período de ocho años. El resto de las escuelas tienen una repitencia que oscila entre el 20 y el 45%, una sobreedad que impacta en 6 a 9 de cada 10 estudiantes y un abandono que oscila entre el 15 y el 37%.¹⁴

En el relato de los rectores y rectoras durante las entrevistas, se perciben diferencias entre quienes hace muchos años que trabajan en esas escuelas que hoy están conduciendo y quienes tienen una inserción reciente y baja pertenencia. Algunos han sido docentes allí antes de ascender como rectores y, en dos de los casos también han sido alumnos, con lo cual hay una fuerte pertenencia institucional. Tanto las escuelas técnicas como las escuelas de educación media (hoy EEM, antes EMEM) tienen perfiles institucionales con una fuerte impronta, que se originan en sus momentos fundacionales, haber sido escuelas-fábrica, haber pertenecido al CONET, ser escuelas con una propuesta de atención a sectores más vulnerables, marcan su historia, definen cómo se organiza el relato y el trabajo en torno a los mandatos originales de las escuelas.

3.2. El sentido de la escuela y los objetivos institucionales

La incorporación de nuevos sectores sociales históricamente excluidos de las escuelas secundarias ha modificado sus perfiles y sentidos. Estos sectores no suelen contar con el capital cultural que la escuela secundaria les exige ni la estabilidad familiar para superar dificultades. Se distribuyen así los alumnos en circuitos diferenciados con disparidad y fragmentación y las grandes brechas educativas que reproducen las relaciones desiguales vigentes permanecen sin resolverse.

En este trabajo se buscó abarcar diferentes modalidades del nivel: escuelas técnicas, colegios, comerciales y EMEM. La modalidad y los momentos fundacionales dejan marcas, también los momentos políticos, la etapa de transferencia de las escuelas secundarias en 1993-94 y las leyes de educación.

“...Esta una escuela que dependía de la secretaria de transporte, allá por los años 60, no lo viví, simplemente lo tengo como historia, tenía que ver con la reparación de ferrocarriles y demás, como la vieja característica de las que hoy son escuelas técnicas, escuelas-fábrica. Escuelas técnicas había solamente 3 colegios, estamos hablando de los años 40. En ese momento había 3 escuelas técnicas, una era el Huergo en el oeste, otra era el Otto Krause y otra en Barracas. El resto eran escuelas fábrica. Todas las que hoy son escuelas técnicas eran escuelas-fábrica. La historia fue haciendo que esas escuelas en determinado momento, estoy hablando de la década del 60, no se si me equivoco, ahí es cuando las escuelas-fábrica pasan a escuelas técnicas..” (Director).

Las escuelas narran y transmiten sus historias y caracterizan su lugar en el sistema. Algunas se lamentan por el deterioro y el descenso del nivel socioeconómico de los alumnos. La pertenencia de algunos actores ayuda a la valoración y el conocimiento en profundidad :

“...La pertenencia me permite mirar la historia y decir: esto fue bueno y lo dejo, esto es malo y lo cambio...” (Director).

El momento de la transferencia fue un momento de vacío normativo para las escuelas y el tránsito de esa etapa incidió sin duda en producir fortalezas y debilidades al interior del sistema y de la trama institucional. Las escuelas pasaron de ser “nacionales” a ser recibidas por

¹⁴ En el anexo se puede acceder a la información de cada una de las escuelas.

jurisdicciones y equipos técnicos, pedagógicos y administrativos que no conocían el nivel de enseñanza ni las lógicas ni las particularidades de las escuelas que estaba recibiendo.

“...Voy a decir algo que me parece a mí. En el momento que nos transfieren, asumí la conducción de la escuela, en ese momento hubo un vacío legal, nadie nos quería, la Nación se desprendía de nosotros, el Conet se desprendía de nosotros de mala manera porque abandonó un poco las escuelas, lo técnico. Y la municipalidad no nos quería porque éramos un problema, una carga, de hecho ni siquiera conocían cuáles eran nuestras especificidades. En esa anarquía me encontré como directivo muy solo y aproveché el espacio, en vez de llorar, aproveché que no había reglas y, pude avanzar. Con la gente logramos hacer modificaciones curriculares en los espacios en que se podía. Al principio fueron mirados de reojo pero en seguida fueron tomados, pusimos a la escuela en un lugar de privilegio en cuanto a equipamiento, con ideas nuevas, total no había nada...” (Director).

Las EMEM se crearon en la Ciudad antes de la transferencia de las secundarias buscando resolver problemas de falta de oferta en zonas marginales. En ese momento no tenían edificios propios, muchas ya lo tienen y por eso han ampliado la oferta a todos los turnos. La falta de otras ofertas similares en esas zonas hace que estas escuelas, que se pensaron como instituciones pequeñas o medianas en relación a la matrícula, en la actualidad sean muy grandes. Aparece nuevamente la tensión que señalamos en el primer capítulo, cómo incluir y albergar a todos al tiempo que preservar esquemas de organización o institucionales más manejables en términos de la cantidad de alumnos a atender.

“...Para mí el peor fracaso de las EMEM es haber dejado que nos convirtieran en grandes monstruos...” (Asesor pedagógico).

El compromiso de los directores y docentes de estas escuelas y el acompañamiento de la experiencia por las autoridades de la Secretaría de Educación y por la Dirección General de Planeamiento en particular en los primeros años, facilitaron que estas escuelas tuvieran criterios innovadores y estuvieran abiertas a dar respuesta a las necesidades concretas de la población que atendían. Su pertenencia a un grupo de escuelas nuevas, experimentales y con identidad les permitió generar propuestas a partir de necesidades concretas que se adoptaron más tarde como programas de inclusión para el conjunto de las escuelas.

Las escuelas reciben también la influencia del barrio en que se asientan, algunas están en el centro, otras en zonas despobladas y humildes, algunos edificios son históricos, sólidos, valorados por la comunidad y están bien mantenidos, otros muestran deterioro de glorias pasadas con espacios importantes en desuso y baños que se inundan. Los hay nuevos y de mala construcción, con problemas de diseño y funcionamiento, algunos edificios son compartidos y no tienen resueltas condiciones básicas, están descuidados y nadie los valora. El edificio es el lugar en el que la comunidad educativa trabaja todos los días en diferentes horarios durante todo el ciclo escolar. Como se sabe, el espacio es un lugar de posibilidad para que otras cosas ocurran o no. Cuando el tiempo de trabajo de los directivos tiene que abordar la fragilidad material del establecimiento (no únicamente la de los alumnos que asisten) se agrega un elemento que distrae de otras ocupaciones y tareas.

“...Para levantar esta ventana le tengo que poner un taquito de madera porque el marco de la ventana no soporta los vidrios reglamentarios de escuelas. Porque cuando fueron hechas, utilizaron vidrios que no eran los reglamentarios en la escuela. Entonces, cuando pasó lo de la nieta de Alfonsín tuvimos que cambiar los vidrios, son más pesados y brum, se baja la ventana. Eso es un desastre. Eso es lo mínimo, nada más. Tenemos poca ventilación, no construyeron con ventilación. Aparte, llueve y entra agua por acá, por los techos, por ahí se filtra el agua...” (Directora).

“...El hecho de no tener un patio hace que los chicos estén apiñados dentro de la escuela y eso trae problemas de indisciplina...” (Rector).

Los directivos manifiestan su preocupación y la responsabilidad que implica el cuidado del edificio y su mantenimiento, tienen un ida y vuelta sobre este tema, en particular por que en algunas de estas escuelas los alumnos realizaron tomas en agosto de 2010 por reclamos edilicios.

“...No me interesa la propaganda ni la página web, he preferido una línea más lenta, más difícil pero más sólida, ir haciendo cosas que la comunidad vea, que sea la comunidad la que menta sobre las cosas.

Trabajamos en imagen, también en imagen del edificio, el edificio lo remodelamos para que en la entrada tuviera otra apertura. Si hubo algo de marketing estuvo ahí, en dos cosas que nos parecieron importantes, una fue insistir con los empleados con la atención al público, la idea es que el público no tiene por qué conocer los pormenores de la docencia, vienen acá para que les solucionemos los problemas, no para que les creemos un problema nuevo. Al principio costó porque la vieja costumbre eran los lugares de vidrios esmerilados, puertas cerradas, alumno de turno de la mañana venga por la mañana, bueno, ahora esta escuela es como si fuera un mono turno, la administración es una sola, abrimos esa ventana que es una forma de decirle al público: puede vernos, y cuando está la gente ahí vamos, la atendemos y eso tuvo un rédito que no esperaban los empleados: la gente se lo agradece, le han regalado bombones, masas por la atención, por lo que sea y la empleada se siente que está reconocida. Eso a su vez fue generando una trascendencia en la comunidad: andá a esa escuela que te atienden bien, parece mentira pero todo forma parte de lo que es institucional...” (Rector).

Esta reflexión describe la sensación que se desea transmitir a quienes ingresan a algunas escuelas, una sensación de organización en función de las tareas en la que todos circulan con autonomía responsable. También menciona el tema de los turnos, esta escuela integra los tres turnos y funciona como una única escuela. Retomaremos este tema más adelante.

Padres y alumnos eligen las escuelas que tienen reconocimiento y prestigio y esto se refleja en la cifra total de la matrícula que se mantiene estable o crece. Estos alumnos que pueden elegir, tienden a permanecer en las instituciones, esto favorece el trabajo y los títulos que obtienen son reconocidos. En otras, los directores comentan que a poco de empezar el ciclo lectivo no tienen casi alumnos inscriptos en 1º año, deben esperar a los exámenes de marzo y reciben así a repetidores o alumnos que sin elegir escuela llegan desde el “centro de distribución”. Una escuela comenta que no logra completar la matrícula de 1º año en tanto que aumenta la cantidad de alumnos en los años más avanzados en los que reciben alumnos con sobreadad y trayectorias discontinuas.

La palabra prestigio deriva del latín de prestigium que significa: ilusión, engaño. Tiene la misma raíz que prestidigitador que es quien engaña con los dedos. No obstante, el prestigio de las escuelas no cambia por arte de magia, es algo que se construye cotidianamente entre todos, incide en la conformación de la matrícula el hecho de que la escuela sea elegida y valorada o no, por padres y alumnos. Incide a su vez, en la trayectoria posterior de los jóvenes: hay títulos reconocidos que abren puertas y sus egresados son buscados para trabajar y otros que cierran posibilidades. Algunas escuelas se reconocen como poco valoradas y, en consecuencia es difícil superar la imagen de deterioro:

“...Esta es una escuela de reubicación. Somos una escuela que capta los de repitencia. Antes, hace muchísimos años, era de mucho prestigio; después, por distintas gestiones, me parece que fue bajando el nivel, porque vieron que el edificio, en tanto edificio es imponente, recuerda años gloriosos...” (Asesora pedagógica).

“...Esta escuela tiene mala fama, me tocó a mí como directora hablar con colegas y que me digan ¿cómo te animas a trabajar ahí? Creo que en esto tuvo mucha incidencia el tema de las peleas en la calle con otra escuela, los medios lo agrandaron. Yo les digo a

mis colegas, que tenemos que trabajar mucho para revertir esa imagen. Hay que trabajar muchísimo...” (Rectora).

Los alumnos tienen claro el reconocimiento de la institución y les preocupa cuando éste es negativo, tratan de revertirlo:

“...En el barrio siempre escuchás del colegio: “Ah, este colegio es esto, este colegio es lo otro”, por las cosas que te dicen siempre. Pero cuando entrás, es todo muy distinto. O sea, el mundo que se imagina afuera no es lo que hay acá. Los profesores, muchos son de nivel universitario, muchos exigen por demás, bueno, hay otros que no, como siempre, como en todas las escuelas...” (Alumno).

“...El colegio tiene una característica muy rara. Supuestamente, algunos te lo venden como que tiene reubicación, otros como que es un colegio común. En eso fue malo, porque acá viene cualquiera...” (Alumna).

En esta entrevista la alumna opina que la institución debería impedir la entrada de algunos jóvenes que ella considera “indeseables”. Merecería un capítulo aparte la idea de inclusión que manejan los propios adolescentes. Si un colegio está abierto a todos entonces *cualquiera* podría ingresar. El lugar de los alumnos en la institución, cómo interpretan los diferentes actores las leyes de obligatoriedad e inclusión, qué se representan acerca de los motivos de algunos jóvenes para asistir a la escuela y las expectativas que tienen sobre sus aprendizajes, son prioritarios en la conformación del perfil institucional:

“...Les digo “mirá, la verdad que tenés muy bajas las notas, si seguís así vas a repetir”, y la respuesta que tengo es “yo vengo porque mi mamá me obliga”. Esta escuela capta los de repitencia y vienen por la beca. Después, en septiembre se paga la segunda cuota y desaparecen. Y después, ¿qué pasa? Yo pienso que está mal, porque al chico ese, vos por ahí le preguntás o lo mirás, y ves que tiene celular nuevo, zapatillas nuevas. No sé cuánto de la beca lo usan para libros, fotocopias...” (Asesora pedagógica).

“...Yo creo que a eso todavía no se le encuentra la vuelta. Me parece que la ley de obligatoriedad, que nos llegó desde el 2002, puso una pauta difícil de proyectar, así como estábamos, así como están las instituciones, hay pibes que no, que les falta...” (Preceptor)

La puesta en práctica de una política tiene, invariablemente, una distancia respecto de los principios que la originan. Las dificultades en el proceso de implementación no pueden explicarse únicamente señalando la ideología conservadora de algunos docentes (Dubet 2011). Estamos siempre lejos de alcanzar el mito de la inclusión, la integración republicana, la aceptación del otro, la noble igualdad. La realidad nos acicatea mostrando la distancia entre el discurso y la práctica, el mito se quiebra. No obstante, parecería que es necesario que todos compartan el significado de la obligatoriedad, y se comprometan en buscar aprendizajes sustantivos para todos, respondiendo a las expectativas de los alumnos:

“...Nosotros queremos un futuro para nosotros mismos...” (Alumno).

“...Queremos formarnos, ser alguien más adelante, tener un trabajo digno...” (Alumna)

Otras escuelas piensan que las altas expectativas están en la comunidad y es importante reconocer los esfuerzos de los alumnos frente a los logros:

“...Está en el ideario de la gente, el rendimiento, la buena preparación y lo que ellos esperan de los alumnos depende mucho de los alumnos, no de la escuela. Yo digo que las mejores escuelas no hacen a los mejores alumnos. Hay algo en ellos que evidentemente traen, la escuela pone a su disposición mayor cantidad de elementos si no, todos los mejores alumnos, los premios nobel serían todos de Harvard y esto no es así...” (Rector).

Otra característica que diferencia a las instituciones y las propuestas es el turno. Algunas escuelas funcionan en los tres turnos y los tienen integrados en una unidad y logran que algunos actores le den sentido a esta unidad; en otras, los tres turnos funcionan como tres escuelas. Las que tiene sólo el turno vespertino/noche suelen tener bajo reconocimiento y problemas con el edificio que comparten. Tienen en general alumnos que trabajan, con sobreedad, ausentismo y recambio, algunos directores los caracterizan como “población golondrina”, la oferta suele ser de baja calidad,

A partir de las reflexiones anteriores queda planteada la pregunta, ¿qué es una buena escuela? ¿cuáles escuelas logran cumplir con su tarea? Algunas parecen vivir en una crisis que no logran superar, quejas, ausencia de una propuesta clara o de instancias de trabajo en equipo. Las críticas y las causas del fracaso parecen recaer en las características de los alumnos y sus familias. Otras, a pesar de trabajar con poblaciones similares explican sus propósitos y diversifican las propuestas para mejorar los aprendizajes:

“...No alcanza con la inclusión, quiero que aprendan. El criterio es no incluir a los chicos a cualquier precio sino incluirlos y que aprendan...” (Asesor pedagógico).

“...El objetivo es que la escuela tenga una mística, bastante tenía ya cuando empecé, y que la conserve. Fueron muchos años que yo estuve acá instalando esto a partir del hacer, yo creo que está y que si me voy va a seguir. También es cierto que hay quién la pueda apagar. El que es inteligente puede mirar y decir: esto está bien y lo dejo...” (Rector).

Luis Cabeda, ex director de una escuela secundaria en La Matanza propone que para lograr una buena escuela debe circular la palabra, en el disenso y en los conflictos, para sustentar posiciones y para explicitar y profundizar acciones. Y aclara:

“...¿Cuándo una escuela es una buena escuela?, ¿qué hace que una escuela haga diferencia? Sin duda no hay respuesta única. Pero aún a riesgo de cometer esquematismo, me animaré a decir que son aquellas que ponen en el centro del debate la necesidad de enseñar e intentan garantizar por los medios a su alcance que los chicos estén allí, como condición básica para aprender. Son las que pueden soñar nuevas inclusiones y permitirse el lujo de discutir con lo establecido, porque están seguras de que las formas de acceder al conocimiento son múltiples y es bueno probarlas todas (o al menos la mayoría). Son las que piensan que el disfrute no es malo; y que también vale sentarse a leer hasta entender, aunque no suene divertido. En definitiva, son las que creen que no se puede enseñar si no confiamos en los chicos y si no recuperamos la certeza de que tenemos algo para decirles a los que vienen, si no recuperamos la alegría de enseñar...”

(<http://www.me.gov.ar/monitor/nro5/dossier3.htm>)

En este sentido, las decisiones que se toman todos los días en las escuelas conforman la propuesta que se ofrece e incide en el futuro de los alumnos y de nuestra sociedad. Debemos revelarnos contra ciertos aspectos de la fragmentación educativa que, por otro lado constituye un dato de la realidad, ¿es posible hablar de inclusión y sostener circuitos devaluados que a nadie conforman? La escuela media ha sido históricamente un espacio de desencuentros entre jóvenes y adultos y esto se agudiza con la inclusión de nuevos jóvenes que no estaban considerados en el proyecto de sesgo elitista y expulsivo del secundario. Estos jóvenes con sus problemas y su cultura, necesitan que los escuchen, les enseñen, les pongan límites, los respeten y que se comparta con ellos la palabra, como de hecho demuestran cotidianamente que es posible en muchas instituciones y en algunas de las que hemos visitado en esta instancia de trabajo.

3.3. Acerca de los alumnos: expectativas y lugar en la escuela

“...Las escuelas la hacen los alumnos y su esfuerzo, nosotros acompañamos...” (Rector).

Como señala este rector, los alumnos son los protagonistas y destinatarios que dan sentido a los trabajos que se desarrollan en la institución escolar. En ella deben recibir y recrear la herencia cultural de la sociedad en una experiencia educativa relevante que les permita ampliar y enriquecer su formación para insertarse socialmente y proyectarse al futuro. Los docentes entonces, acompañan para que descubran y fortalezcan sus potencialidades en un clima de trabajo, responsabilidad y confianza para superar situaciones de vulnerabilidad y exclusión.

Todas las escuelas visitadas tienen alumnos de sectores pobres y en muchos casos se trata de la primera generación que accede al secundario o que tiene posibilidades de obtener el título. En este sentido, es claro que la educación no va a resolver por sí sola los problemas de la pobreza, pero debe hacerse cargo de la situación y las condiciones de todos los alumnos, es parte de la obligatoriedad y del derecho de todos a la educación.

“...Los padres se fijan un poco en esta historia que trasciende, la escuela tiene disciplina y creen, esta es una creencia, que no hay problemas de drogadicción o delincuencia, y la ven prolija, bien atendidos, no hay a veces en la elección de la escuela una visión de lo académico por parte de la familia sobre todo en 1º año. Hay una imagen que van a buscar. La escuela la elige la familia. Justamente una de las cosas que decimos en la reunión con los padres es que esta es una escuela pública, tiene todo lo que tiene una escuela pública, cuando hablamos con los papás en este primer día de reunión les decimos sabemos que algunos la han elegido por estas cuestiones pero que en realidad queremos que los chicos encuentren un camino, que sean felices, lo digo así tal cual porque la felicidad de los chicos está en venir a la escuela con ganas, no venir porque a los papás les pareció linda o les pareció limpia. Digo les pareció porque ni siquiera pudieron investigar, hay un impacto de primera vista que viene a veces rodeado de un juicio previo, de lo que les dijo alguien, andá a tal escuela que vas a ver que es linda, entonces viene con ojos de ver lindo, y esto también es importante bajarlo a un nivel de expectativa lo más realista posible, porque si no el papá después o la familia dice ¿cómo? Esta es una escuela pública con mezcla e niveles sociales, de etnias, con todos los problemas externos que los manejamos al estilo de esta escuela. Con chicos que vienen con códigos diferentes porque viven en lugares complejos, porque alguna vez han delinquido, porque han tenido problemas de adicción, no estamos afuera del mundo. Hay problemas y la institución los maneja de la mejor manera que puede y tal vez eso también hace una diferencia. Conversar con el papá, el manejo prematuro de la detección, por parte de los tutores, se circunscribe una acción con la familia, con el joven, que a veces da buen resultado y a veces no. El año pasado tuvimos un egresado que no pudo recibir su medalla de egreso porque estaba en un proceso de rehabilitación. Y lo habíamos detectado en 4º año que quería abandonar. Vino la mamá, habló con nosotros, lo contuvimos, sabíamos que en la escuela no se drogaba pero afuera sí. Se había rehabilitado pero en la última etapa de 6º año, por razones que desconozco, recayó. Y bueno, somos parte de la sociedad de la Ciudad de Buenos Aires. Esto es lo que tiene de complejo y de atractivo. A veces lo que uno puede criticar es la poca cantidad de herramientas para poder trabajar con eso. Trabajamos solo con la cuestión personal de llamar al padre. Cuando uno recurre a otras instituciones son lentas...” (Rector).

En algunas instituciones encontramos una organización que tiene propósitos definidos y compartidos, se hace cargo de los alumnos y trabaja con ellos reconociendo las características de cada uno; esto favorece el trabajo de todos y se obtienen mejores resultados. En la mayoría de las escuelas visitadas, no se alcanza este equilibrio y no se logran las condiciones materiales y pedagógicas básicas. Parece primar el darwinismo social y por tanto, escolar en el que sólo alcanzan la meta las mejores escuelas y los mejores alumnos.

“...Hay de todo... pero desgraciadamente en la escuela pública está, ésta y muchas, están con un alumnado con un porcentaje muy grande que no son argentinos. Y bueno, eso también hace que tengan costumbres diferentes, familiares, normas éticas completamente distintas, es una cuestión que hace a situaciones distintas y una variedad

importante con objetivos diferentes y hay chicos que por ejemplo escupir en el suelo no les resulta extraño, porque escupen en su casa; o agarrarse a trompadas con compañeros no es extraño porque se agarran con el vecino o le pegan a la madre. Ese tipo de cosas no es algo malo para ellos, no son fáciles y no todos lo entienden..." (Jefe preceptores).

Respecto del lugar de los estudiantes, hay quienes los reconocen como sujetos de derecho y los reciben, les enseñan, los acompañan en el tránsito por la escolaridad recuperando las culturas juveniles pero hay también quienes resisten y subestiman a los jóvenes por su condición social, su capital cultural, su familia, su país de origen.

"...Tenemos muchas estadísticas que hace un par de años que no hago, (muestra una carpeta prolija) la población es clase media baja, tenemos algunos hijos de industriales que son de clase media, no media alta, y en este momento tenemos un 34 % de población extranjera, pero son argentinos. Sabemos que son extranjeros por el documento de los padres, de ese 34 % el 80 % ya son argentinos. Los ciudadanos bolivianos tienen mucho respeto por lo que es la educación y la escuela, la buscan y le insisten a los hijos de una manera que no insistimos los propios lugareños. Ellos valoran mucho la educación y apoyan mucho a la escuela, no buscan facilismo ni nada, abogan por los hijos, pero viene de otra cultura con otro respeto por la autoridad. No tenemos problemas de integración con ellos..." (Director).

El lugar de los alumnos en la escuela define el posicionamiento de los otros actores. La descripción que los entrevistados realizan de los estudiantes con quienes tienen que trabajar y promover el derecho a la educación, incide en cómo serán tratados y cuáles serán también sus trayectorias posibles. Si está claro que todos ellos son el sentido de ser de la institución, irán encontrando acuerdos y formas de avanzar en el trabajo. Si lo primero que aparece es el señalamiento de un déficit o una definición negativa sobre sus familias, difícilmente puedan concretarse acciones de reconocimiento de derechos o de atención integral, como establecen los marcos normativos en relación a la enseñanza de adolescentes y jóvenes.

En todas las escuelas se menciona la problemática social y la procedencia de los alumnos. Sin desconocer la complejidad de las interrelaciones que se desarrollan cotidianamente, los jóvenes necesitan que a partir de su situación, los reciban y les enseñen sin prejuicios, con las mayores expectativas para su futuro.

"...Los alumnos provienen de hogares, por lo general, eh... de muy bajos recursos, marginados algunos, con situaciones familiares en general complicadas, con parientes, padres, hermanos, hermanas, madres, algunas veces privados de la libertad.... Algunos otros con familias constituidas pero, en general de bajos recursos, y las familias de, digamos, si hablamos de zona de desarrollo próximo, de bajos recursos de desarrollo intelectual o, moral, qué sé yo, muchos chicos que nunca fueron a un teatro, nunca fueron a determinados espacios que nos parecen tan cotidianos en la ciudad de Buenos Aires, que son tan normales." (Rectora).

"...Piden la vacante otra vez, por eso tenemos chicos de 17 años en 1º, nosotros también aumentamos la matrícula en un 35 %, porque le dimos la vacante a todo el mundo. Llevo 34 años de colegio, conozco la historia de este colegio, pasó de ser un colegio de clase media que recibía chicos de escuela privada a ser un colegio con otra población.

Entrevistador: - ¿en qué momento cambió?

Por los noventa y tantos, fines de los noventa. En una época estaba lleno de chicos coreanos, pero también se fueron, ahora van a sus propias escuelas. A fines de los 90 empezó el gran cambio. Ahora tenemos chicos que vienen de la periferia, de zonas bastante alejadas del colegio, chicos de villa de la periferia, del bajo flores, de la villa 31, población extraña y heterogénea..." (Director).

Hay también un tema que es recurrente en la caracterización y análisis que se hace sobre las becas y la existencia de subsidios que tienen como destinatario a los alumnos y sus familias. Muchos entrevistados (directivos, preceptores) sostienen que los adolescentes y jóvenes asisten a la escuela motivados por el cobro de estas asignaciones. Lo que se constituye como un subsidio que reconoce derechos a los alumnos y estudiantes de hogares más desfavorecidos socialmente, es cuestionado como productor de desinterés y de escaso impacto en las trayectorias escolares. El mismo argumento se hace extensivo a la Asignación Universal por Hijo.

“...viene por las becas, la asignación universal por hijo, los padres tienen miedo que los echen a los chicos y pierdan las becas, algunos papás no tienen trabajo, muchos cuentan con ese dinero. Hemos tenido reproches de los chicos que dicen que no ven un mango y los papás manejan ese dinero. Sería una cuestión para discutirla en otro momento pero francamente a muchos no les interesa, no digo que a la mayoría. No les interesa la escuela, vienen porque los padres los obligan por esta cuestión. Por eso digo que el saber en sí no es la búsqueda. No tiene prestigio el saber. Alguna vez también me ha dicho algún alumno: “profe, para qué me voy a ir a trabajar a un supermercado si yo en un afano hago en un ratito lo que cobro por mes”. Muchas cosas que se perdieron y que sí había en época de mis abuelos: el trabajo y la dignidad del trabajo. Es quizás el único recurso, la única alternativa que se vio, no sé como se toman esas decisiones, de dónde salen, pero mientras el valor no esté puesto en el saber y en desarrollarse intelectualmente, bueno...” (Directora).

“...Yo creo que dejan porque no ven como válida la opción del secundario, como interesante, los padres menos: para ellos la prioridad es cobrar la beca (el vice director acota que es lo mismo que él iba a decir). Podemos pensar en el referente y en el seguimiento pero la prioridad es anotar al pibe, cobrar la asignación, anotarlo para la beca que son de \$1.200 (anuales –aclaración del entrevistado-), se compra el reloj o las zapatillas que más les gusta, pero esto no lo digo para criticarlos sino como un dato de la realidad, es verdad: para sentir que se pertenece a un grupo determinado.

Entrevistador: - ¿Y al año siguiente?

Piden la vacante otra vez, por eso tenemos chicos de 17 años en 1º...” (Director).

La universalización pone en cuestión los fines de la educación secundaria y el carácter selectivo que la marcó desde el comienzo. La estructura de la actual secundaria (la organización por año de estudios, el sistema de promoción, la estructura curricular) y la normativa vigente propician trayectorias interrumpidas en la escolarización de los alumnos. Los fracasos reiterados les cierran las puertas de las instituciones prestigiosas, las oportunidades se restringen y con frecuencia se los estigmatiza. La inclusión, en el mejor de los casos es solo formal, se brinda una educación de baja intensidad que agudiza las desigualdades sociales¹⁵.

“...Tenemos muchos casos, por ejemplo, de chicos que han sido tratados en hospitales psiquiátricos por el tema de la droga, tenemos también la realidad de los primeros años, que son complejos en el sentido de que los chicos tienen muchos problemas. En realidad, esta es una escuela de reubicación. Entonces, hay muchos chicos que vienen porque, no pueden ingresar a escuelas donde pertenecían, y muchos chicos porque son repetidores, repetidores, repetidores. Entonces, la realidad es muy variada. Incluso, hasta la misma población. Vos te das cuenta de que hay chicos provenientes de diferentes culturas totalmente distintas. Vos vas a un acto, por ejemplo, viste que los ves a todos en el patio, así, formados para un acto, de todas las procedencias: paraguayos, bolivianos, coreanos, chinos. Bueno, chicos inclusive, que otras de las cuestiones es que vienen de muy lejos, hasta de zona sur de la provincia...” (Asesora pedagógica).

La preocupación de los jóvenes por aprender contrasta con muchas percepciones de otros

¹⁵ El término “trayectorias de baja intensidad” ha sido acuñado por Gabriel Kessler para hacer referencia a los jóvenes que están en la escuela pero no logran generar un vínculo con la propuesta formativa (ver Kessler, 2004).

actores que opinan que los alumnos concurren sólo para cobrar la beca o la AUH para comprar artículos de consumo. Los estudiantes entrevistados valoran el estudio y el lugar de la escuela para aprender, la importancia del secundario para su presente y su futuro, sobre todo en términos de una inserción laboral.

“...La escuela nos sirve para formarnos, para ser alguien más adelante, para tener un trabajo digno...”

“...Abre las posibilidades a otro tipo de trabajo..”

“...Sin el secundario no conseguís trabajo...”

“...Hay veces que uno ve que hay profesores que son profesores sólo por el sueldo pero no tienen ganas de enseñar, directamente van y te aprueban sin importar si sabés o no...” (Alumna)

Otra referencia frecuente es acerca de la presencia de inmigrantes de países vecinos en nuestras escuelas y sus rasgos culturales. En algunos casos se perciben actitudes de menosprecio y prejuicio ante la presencia de otro. Es bueno destacar que en 2004 se promulgó la ley N° 25.871 de migraciones que derogó la ley de la dictadura militar de 1981 que tuvo vigencia durante más de 20 años, conocida como la “Ley Videla”. Esta última estaba basada en la política de seguridad nacional, consideraba al inmigrante como peligroso y lo mantenía al margen de la ley vulnerando sus derechos y garantías básicos (Oteiza, 2006).

Durante los años 90 se señaló a la inmigración como la causante de varios males: de un brote de cólera, de problemas de vivienda, del desempleo y del colapso de los hospitales, promoviendo desde el Estado y desde los medios de comunicación discursos xenófobos y racistas. La nueva ley de 2004 recupera el mandato de la Constitución Nacional en relación al ingreso de extranjeros.

Según el censo 2010, la población nacida en el extranjero en la Ciudad de Buenos Aires representa el 13,2 % del total y en el 2001 era el 11,4%. Para el total del país es del 4,5% es decir que el tema de los extranjeros tiene especial relevancia en esta ciudad, ha ido en aumento (aunque levemente) y se encuentran reiteradas menciones en las escuelas visitadas. Una alumna peruana plantea en la entrevista algunas de las dificultades que tuvo para insertarse en la escuela por el idioma, para entender a los profesores, el trato y las peleas entre alumnos, el currículo diferente. Ella quería abandonar y la madre la impulsó a continuar.

“...A: Yo entré en este año, vine del Perú y por mis notas allá me pusieron en 3º, fue muy difícil. No entendía nada, me sentía muy rara al principio, no conocía a nadie, había peleas, al primer trimestre quería salirme, mi mamá me decía que tenía que esperar, que conozca a todos los chicos, para hablar mejor como ellos, y ahora sí, ya me estoy acostumbrando. Es muy raro no entender, preguntaba ¿qué significa esta palabra? A los profesores también, todos hablamos castellano pero no tan igual.

E: ¿y cómo te está yendo ahora?

A: Estoy bien ahora. El primer trimestre tuve un poco bajas las notas pero ya las recuperé. En Perú primaria es hasta sexto, yo allá debería estar en cuarto pero acá me bajaron a tercero porque hay hasta séptimo grado. Hay materias nuevas para mí pero las estoy llevando bien. En cuarto año se me va a complicar con historia argentina. Las canciones de acá, argentinas, el himno nacional no me los sabía al principio, la profesora me decía, haz así como cantar.

E: nos dijeron que había muchos chicos de otros países

A: En mi curso hay pero ya tienen tiempo acá. Algunos me ayudaron diciéndome qué significaban algunas palabras. Cerca de mi casa hay también otros peruanos de otra ciudad. Al principio me quería ir, pero ya no, mi mamá me decía que con el tiempo te vas a estar acostumbrando, sí, porque no la veía a mi mamá 14 años y tanto. Mi mamá me dejó cuando yo tenía 3 meses, se tenía que venir acá a trabajar. Cuando yo iba a cumplir los 15 años mi mamá viajó para allá, luego vino y a los 4 meses, yo vine para acá.

E. Siguiéndola a ella.

A: Si.

E: Una aventura y un esfuerzo. ¿Son de Lima?

A: No, de Chimbote y Buenos Aires es demasiado grande...” (Alumna)

En esta experiencia no se menciona un acompañamiento desde la institución para las dificultades de inserción, sí recuerda la ayuda de algunos compañeros ante las diferencias léxicas. Esta situación parece reflejar la falta de estrategias inclusivas hacia los alumnos extranjeros o del interior, aunque todos perciben la diversidad de culturas y las diferencias entre los jóvenes.

“...A1: Yo repetí 4º grado y 1º año, hice 1º en otro colegio y después repetí acá, entré con 15 años.

E: ¿Alguno de Uds. trabaja?

A2: Yo sí. Trabajo de 9 a 17,30 que entro al colegio...” (Alumnos 5º año)

Las entrevistas a los alumnos muestran aspectos de la diversidad de problemáticas que reciben las escuelas, en algunos casos los alumnos las transitan solos, en otros la institución logra generar instancias de acompañamiento. En el turno vespertino o nocturno aumenta la proporción de alumnos que trabajan y las dificultades horarias.

4. EL PRIMER AÑO DE ESTUDIOS: UN LUGAR COMÚN CARACTERIZADO COMO PROBLEMÁTICO

¿Cuáles son algunas de las dificultades mencionadas por los directivos? La necesidad de organizar la transición, el pasaje de la educación primaria a la secundaria: la cantidad de materias que tendrán, el nivel de los conocimientos son los primeros aspectos mencionados. Luego, la necesidad de organizar de alguna manera ese nuevo territorio: cartillas, guías de estudio para que preparen durante el verano y puedan manejar los conocimientos mínimos (sobre todo en matemática) que necesitarán para iniciar el ciclo lectivo.

Otro tema es adecuarse a la escuela “que tocó en suerte”, ya se comentó que no siempre se trata de la escuela elegida por los alumnos. La sobre elección de algunas escuelas hace que entren en funcionamiento los centros de reubicación y en general los alumnos repetidores y con sobriedad se concentran en instituciones poco valoradas.

“...anotamos en 1º año a todos los chicos que se quieran anotar. Lo que pasa es que van a un sorteo y luego hay chicos que tienen que ser reubicados. El gobierno de la Ciudad tiene un sistema de reubicación para todas las escuelas, hay un centro de redistribución. La idea es que ningún chico quede sin anotarse, en la calle...” (Director).

Las escuelas que completan la vacante con alumnos derivados de los centros de reubicación deben dedicar un tiempo para que ellos se reconcilien con la institución. En tanto que las escuelas con prestigio, con una especialidad atractiva o que están cerca de una importante red de medios de transporte, o son la única escuela del distrito, completan sin problema la matrícula de primer año. Se organizan “reuniones de ambientación” para que padres y alumnos conozcan la propuesta escolar, el esquema de funcionamiento, el trabajo de preceptores y tutores, allí se presentan las coordenadas básicas de funcionamiento del nivel.

“...usamos un método prudente, eso pasa justo en el momento del sorteo, esperamos, en marzo se reacomoda hay alguno que migra o tiene doble inscripción, se mudó y vamos acomodando, y ¿cuántos quedan? Quedaron 14 (alumnos sin incorporar) en 8 divisiones, dos más por división, los absorbemos. Hicimos algunas experiencias con 35 alumnos por aula pero no fue muy buena, los chicos de primero necesitan más atención, vienen muy desorganizados, hemos hablado mucho con el departamento de orientación, creemos que un punto crítico es la desorganización...” (Rector).

El ingreso y el primer año de estudio aparece como una bisagra entre dos mundos diferentes, la primaria y la secundaria. Es un pasaje difícil de organizar en el que los jóvenes deben aprender el oficio de ser alumnos, comprender la “gramática escolar” de la nueva institución con las normas, culturas y requisitos que se deben cumplir para alcanzar el egreso y el título. La cantidad de materias a cursar y las particularidades de cada profesor, los criterios de evaluación y los compañeros nuevos son algunas de los aspectos a transitar. En la primaria eran los más grandes de la institución y esto les permitía comprender sus características, sentirse respetados y fijar algunas reglas. En la secundaria pasan a ser los más chicos con todo por conocer, ingresan a un ámbito desconocido con mayor exigencia de estudio, autonomía y responsabilidad.

“...Cuando empecé me sentía un poco rara porque venía de la primaria y para mí era totalmente un cambio, quería volver a la primaria, si era por mí, quería volver a la primaria, yo había tenido un año bastante duro, iba a dejar ese año, había sufrido una pérdida familiar y bueno, quería dejar ese año, pero dije no, voy a seguir, tengo que ser positiva, hice 1º año y me llevé dos materias...” (Alumna)

“...No tuve problemas, es como que no veía el cambio. Yo primer año lo hice en otro colegio, un colegio privado. Y tenía chicos que eran compañeritos desde primaria...” (Alumna)

En los colegios estatales el problema se agudiza para padres y alumnos porque el cambio es sustantivo. La pertenencia a un nuevo grupo de pares en el que no se conoce a nadie luego de dejar a sus amigos de primaria es uno de los aspectos de este cambio. En ese tránsito deben definir un colegio y conseguir una vacante. Este tema también es difícil para los directivos que todos los años deben completar la matrícula nueva de los primeros años. En las escuelas que tienen mucha demanda los alumnos entran por sorteo o mediante la asistencia a cursos de ingreso. En otras, logran equilibrar la demanda con los alumnos que efectivamente ingresan y esto ayuda a conformar instituciones deseadas y valoradas por la comunidad. En otros casos no tienen definida la matrícula de primer año hasta después de los exámenes de febrero y marzo, momento en el que reciben a repetidores. La incorporación de los alumnos de primero tiene diferentes aspectos de dificultad para alumnos, padres, directivos y docentes.

“... La inscripción de esta escuela no se hace en septiembre porque al ser turno vespertino toma ciertos chicos con repitencia y los chicos vienen en febrero a anotarse. Eso es histórico y yo lo observo, en este tipo de escuelas, con este tipo de población, los años conflictivos son los primeros, en 1º, los chicos vienen muy inestables. El chico hasta que se adapta, porque el cambio al secundario le resulta muy violento, esa es la lucha del 1º año. Es el que más desgasta a los chicos. Suelen ocurrir problemas de conducta. Pero también pasa que los chicos están como perdidos. Le siguen llamando “seño” a la profesora, están como desubicados. Y eso te lleva medio año, después de las vacaciones se soluciona de algún modo. Siempre lo problemático, ya sea de convivencia o lo que sea se da en la primera mitad del año...” (Jefe de Preceptores)

Algunos entrevistados valoran y acompañan el esfuerzo que realizan los jóvenes para responder a las exigencias de esta etapa de cambios, en la que las estadísticas muestran la mayor repitencia y abandono.

“... La mayor deserción es en primer año. Vienen chicos como con todo un abanico de posibilidades. Hay chicos de 13 años –perfectos, con primaria sin repetir- pocos pero hay; está el de 16 que es su primera vez en 1er año, otro que viene que abandonó por la mitad 1er año y viene acá a cursarla por 3ra vez acá y nosotros lo tomamos y no lo conocemos. Después está el que le costó y se fue a una escuela técnica y se equivocó y no le gustó porque tenía taller a la tarde y cambia acá porque es otro plan de estudio y se engancha y avanza. Hay de todo. En general, los que se van y los que repiten son de primero, los chicos que vienen acá son chicos con 15 años y acá no los dejamos repetir. Nosotros tomamos chicos al límite, entonces, hasta acá estuviste, listo, andá a otro colegio. Eso lo fuimos corrigiendo porque en realidad al principio era más extendido el margen y ahí venían los desórdenes, pibes de 18 años con vivencias totalmente distintas...” (Jefe de preceptores)

El trabajo de los docentes es más complejo cuando la escuela inscribe alumnos con características muy disímiles ya que la formación, las trayectorias y los problemas son muy variados. Una de las escuelas visitadas en el trabajo de campo tenía el 21 % de repetidores en 2001 y pasó al 47 % en 2006, esto muestra un salto sustantivo en la matrícula, con una sobreedad que llega al 80 % cuando el promedio de nivel medio común estatal de la CABA era del 54 %.

“...Tenemos chicos de 17 años en primero, aumentamos la matrícula en un 35 % porque le dimos la matrícula a todo el mundo. Recién los que llegan a tercero son los más estables, digamos. Y ya están formados con las características del colegio, pero primero y segundo parece una población golondrina. Cuando arrancamos el año, tenemos un solo curso de chicos que acaban de terminar séptimo, o dos, y tenemos 10 primeros entre los dos turnos. Tenemos 8 cursos de pibes que van de 14, 15, el promedio de edad es 16, son chicos ya con mucho vicio. Por eso estuvimos conversando y en una reunión del consejo consultivo a partir de los resultados finales nos replanteamos ¿vale la pena? Tuvimos tanta demanda que abrimos dos cursos nuevos este año porque estaban hacinados, 40- 45 alumnos. Nos dimos cuenta que así como logramos incorporar pibes,

no logramos mantenerlos como queremos que se mantengan, con ciertos parámetros, entonces nos preguntamos ¿vale la pena?...” (Rector).

Muchas escuelas con pérdida de matrícula, inscriben alumnos repetidores y con sobreedad derivados de los centros de reubicación. En el cuadro que relaciona porcentajes de repitencia según el tipo de establecimiento (página 23), se ve que para 2009 son los colegios los que tienen mayor porcentaje de repetidores (22 %), seguidos de los liceos (20 %), escuelas de comercio (18 %), EEM (16 %), técnicas (15 %), y los porcentajes más bajos se encuentran en las escuelas normales superiores y las artísticas (entre 8 y 4 %). Puede pensarse que en general son los colegios y en segundo lugar los liceos, los que reciben mayor cantidad de alumnos derivados en la reubicación.

La mala formación y la falta de conocimientos adquiridos por los estudiantes en su paso por la primaria es otro de los problemas que señalan como causa de las dificultades.

“...También se complica por la relación con el que viene de primaria, es un desastre, yo me hago cargo de lo que digo, pero comentan los profesores que han ido a las reuniones de articulación, los profesores de matemática y nos dicen, es un desastre, no saben nada. Y no digo que nosotros logremos enseñar todo lo que nos proponemos. En las actitudes son muy infantiles, lo único que hacen es jugar, jugar y correr. El año pasado tuvimos un primero de chicos que venía de séptimo que era inmanejable...” (Director).

“...Eran inmanejables, este año, para evitar eso los pusimos cerca de la jefatura de preceptores y de vicedirección, en un aula muy separada de las demás, estuvimos encima de tal manera que logramos que estuvieran contenidos, pero en el momento que nos descuidamos: efervescencia...” (Vicedirector).

“...Tienen un gran retraso pedagógico. Yo he tenido que enseñar en lengua en 1º año el abecedario. A veces no es que confunden la J y la G sino que no las discriminan. Hacé de cuenta que el nivel es de 4º grado, les cuesta expresarse, necesitamos quitarles la inhibición. El saber no ocupa un lugar muy importante, no son chicos que van a comprar un libro a un amigo. Tienen dificultades para comprender, les faltan ladrillos para expresarse, tienen un mundo más restringido. El 1º año les cuesta un montón...” (Directora).

Ya se comentó la dificultad con los alumnos repetidores que favorece la inestabilidad de la matrícula, muchos jóvenes tienen una escolaridad intermitente.

“...A principio de año es complicado de llevar hasta que se homogeniza un poquito más la población. Porque tenemos una población absolutamente heterogénea, en donde de pronto tenés chicos de 1er año que no están psicológicamente y mentalmente preparados para estar escolarizados, chicos que en primer año empiezan y de repente se dan cuenta que empiezan mal, muy mal y después dejan. Es decir, no es un grupo de primero que llega a quinto. Es un grupo de 1ero, algunos se afianzan a la escolarización secundaria y pasan a 2do y después empiezan a llegar nuevos de otras procedencias...” (Jefe preceptores).

Las escuelas que confían en las posibilidades de los jóvenes y diversifican estrategias para superar la fragmentación educativa, logran que los alumnos deseen asistir por el valor de lo que les brindan, con actividades de interés y aprendizajes significativos, avanzan en las estrategias de inclusión.

“... Hoy en día que estoy en 5to año. Faltan 3 semanas para terminar y no quiero que termine. Ya tengo la rutina de ir a la escuela y luego a casa y no quiero que termine, tengo 20 años, tal vez sea miedo a crecer, es otra etapa distinta...” (Alumno 5º año)

La caracterización de los alumnos al ingresar, las expectativas, el trabajo que realizan las escuelas y los resultados que obtienen son diferentes y parecerían estar interrelacionados. Hay escuelas que organizan un trabajo de apoyo, de seguimiento, reducen el número de estudiantes por curso para trabajar de otra manera y buscan que lo pedagógico ocupe el centro de la tarea en la escuela secundaria. En contraste con esto, resulta llamativo que algunas categorías analíticas se confirmen de manera tan transparente: el “efecto pigmalión”¹⁶ lleva más años en la práctica docente (tal cual es expresado en la entrevista a uno de los rectores) que el reciente mandato de inclusión social y educativa. En este sentido, y en tanto los discursos aún sigan impregnados de naturalizaciones de este tipo, resta un largo camino por recorrer para promover condiciones para garantizar la obligatoriedad.

Toda vez que la pregunta no tiene respuesta respecto de lo que la institución hace para modificar “lo que es así”, la injusticia se profundiza y la escuela no cumple su mandato. En algunas instituciones sí es posible encontrar otros modos de atender las dificultades existentes. Frente al problema, encuentran una solución con los recursos disponibles.

“...No se puede trabajar con 35 alumnos en primer año. Por eso, nosotros, para el Plan de Mejora, elegimos pareja pedagógica. Y las pusimos en los primeros años. En aquellas materias donde veíamos que había más fracaso en primer año, para que así, al haber dos profesores frente al curso, la tarea se reparta...” (Asesor pedagógico).

En las entrevistas los directivos y asesores pedagógicos entrevistados también dieron cuenta de que los profesores que más rotan son los de 1º año porque el trabajo es más complejo y los profesores que pueden elegir prefieren los últimos años. En los primeros años, los de mayor dificultad, quedan paradójicamente los docentes nuevos y sin experiencia. Las exigencias son también múltiples para los docentes que se encuentran con un nuevo grupo de alumnos que debe integrarse entre sí, con experiencias y conocimientos dispares, algunos repetidores y con historias de fracasos. Deben organizar actividades para todos que despierten interés y, les permitan seguir aprendiendo y avanzar en la escolaridad (Campelo y otros 2000).

Al analizar diferentes aspectos de la distribución de la matrícula de los alumnos al ingresar en el secundario queda claro que los sorteos están muy lejos de resolver los problemas de justicia social, con los centros de distribución se logra sí que todos los alumnos tengan una vacante. Cabe pensar que en este momento de descenso de la matrícula se podrían buscar nuevas estrategias para la distribución de alumnos y la elección de escuela y trabajar con los establecimientos y los centros de distribución. Es necesario que los diferentes actores comprendan el sentido profundo de la inclusión y el derecho de todos a estudiar. Los que lo comprenden y trabajan para lograrlo, muestran avances en los aprendizajes aún en contextos desfavorables y los responsables lo expresan de modo directo:

“...Esta es una escuela que intenta ser escuela. La escuela de excelencia es la escuela que es inclusiva y logra que los alumnos aprendan en la escuela...” (Asesor pedagógico).

¹⁶ Se denomina así a las consecuencias que produce sobre los otros una descripción anticipada de sus posibilidades. Se lo conoce también como “profecía autorrealizada”.

5. LOS DOCENTES Y LA FIGURA DEL ASESOR PEDAGÓGICO

La relación entre docentes y alumnos es una relación prioritaria del hecho pedagógico, genera expectativas y también dificultades en el trabajo de todos los días. Es una relación asimétrica en la que son los adultos quienes definen las reglas de juego y los alumnos quienes deben aprender a cumplirlas y adaptarse a las propuestas cambiantes.

Por la relevancia de su trabajo en la escuela, los docentes son permanentemente interpelados ante las reformas y planes de mejora, se les reclama mayores saberes y competencias y las nuevas propuestas de evaluación docente centran el problema en los aspectos particulares de su formación.

Este trabajo de indagación permite, en parte, acercarse a la complejidad del problema y considerar la variedad de propuestas y experiencias que se llevan a cabo. Las escuelas que mostraron avances, explicitaron que organizan el trabajo institucional centrado en lo pedagógico; realizan trabajo en equipo con intercambio entre los diferentes actores, defienden y explican sus propuestas, obtienen logros en diferentes niveles.

“...Yo digo: hagamos primero lo que ningún otro, ninguna otra agencia del Estado puede hacer. Digamos, nuestro objetivo fundamental es enseñar y que los alumnos aprendan, se supone que para eso estudiamos y nos preparamos...” (Asesor pedagógico).

El tema del aprendizaje de los alumnos surge como preocupación y problema en varias de las escuelas visitadas. No obstante, algunas instituciones no logran encauzar el trabajo ni cumplir con objetivos básicos y se escuchan discursos disonantes:

“...Es como que tal vez me arriesgo mucho al decir: la educación cada vez le interesa a menos gente, casi no le interesa a nadie, no solo a los chicos...” (Preceptora).

Ante la diversidad social de quienes ingresaron a partir de las políticas de inclusión y obligatoriedad en el secundario, muchas escuelas centraron su trabajo en propuestas asistencialistas y de contención, a pesar de que los alumnos en las entrevistas destacan su deseo de aprender. En la actualidad, sin dejar de lado la atención de la complejidad de la realidad social, se encuentra la revisión de estas prácticas y la búsqueda por fortalecer las propuestas pedagógicas:

AP: “... Además, hay una modificación como impacto de este cambio de perspectiva. Por ejemplo, la asesoría pedagógica, que administra todo lo que es el tema de módulos institucionales, o proyectos de mejora, nosotros lo hemos orientado al tema de mejorar las prácticas de enseñanza.

Mientras que en el período anterior se focalizaba en programas asistenciales, prácticamente, no había... No, prácticamente no, no había ningún proyecto que apuntara a revisar las prácticas de enseñanza de los docentes o las prácticas de evaluación. Nosotros reubicamos todos esos recursos, los fuimos lentamente reubicando a esta cuestión, a revisar la enseñanza. Sin descuidar lo otro pero volviendo a lo que nos parece que es el lugar de la escuela, que es enseñar. Hay otras cuestiones que los chicos las pueden resolver en otros ámbitos. Pero lo que enseña la escuela, no se enseña en otro lado.

E: Sobre todo, aprovechar el lugar del asesor pedagógico que es un cargo que tiene distintas funciones según las escuelas.

AP: Según el asesor pedagógico...” (Asesor pedagógico)

El asesor pedagógico es un cargo clave para coordinar y gestionar mejoras en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Los nombramientos de los docentes por horas cátedra dificultan una mayor participación en la institución fuera del dictado de la hora de clase, en tanto que el asesor pedagógico es un cargo institucional no incluido en el escalafón que no integra la línea de conducción y que fue reconocido inicialmente en las escuelas que integraron el “Proyecto 13”.

Su trabajo varía mucho según la experiencia y disposición del asesor para abordar aspectos de la enseñanza, según el ascendiente sobre los docentes y la autonomía que el equipo directivo permita. Incide también en su intervención el tamaño de la escuela:

AP: "...Es muy difícil, en una escuela tan grande, y con una realidad que te supera, porque son más de dos mil chicos, más de 800 profesores.

Mi trabajo concreto, mi centro, es todo lo que tenga que ver con el fracaso escolar, todo lo que tenga que ver con la contención, el seguimiento de las materias, cómo está el alumno con un tema.

E. ¿Y cómo organizan ese trabajo siendo tantos alumnos en la escuela?

AP: Y, mirá, una de las cosas que me ayuda mucho, por ahí, es el hecho de trabajar mucho con los coordinadores de tutorías. Acá los chicos tienen coordinador de tutores. De los primeros años –primero y segundo año- y este año se hizo para tercero, cuarto y quinto..." (Asesora pedagógica).

Algunos de los entrevistados informan que en general trabajan con coordinadores de área o coordinadores de tutoría. Otro de los temas que surgió es la relación del asesor con la dirección. En varias escuelas caracterizan su funcionamiento como muy integrado con el equipo de conducción, esto puede darles autoridad para el diálogo con los profesores. En otros, la autoridad está dada por la trayectoria del asesor y el ejercicio de su rol, en esos casos prefieren tomar distancia de la dirección para que no interfiera en la confianza de los docentes ante las dificultades con los alumnos en el trabajo pedagógico.

AP: "...Yo, cuando vine acá a la escuela, lo primero que le planteé a la dirección es: yo soy asesor pedagógico, no soy ni directivo, ni ejecutor, ni tutor. Mi principal ocupación es asistir a los profesores en sus dificultades para enseñar. Lo demás es colaboración, pero mi trabajo principal es con la planificación, es ir a dar clases, sentarme con los profesores cuando te dicen "mirá, ya probé veinte maneras de enseñar esto pero los chicos no entienden". Digamos, tratar de ver si podemos encontrarle otra vuelta, si lo podés formar de otra manera, trabajar con los coordinadores de área. Pero por eso digo, no me llama la atención que hayamos mejorado la retención de la matrícula.

E: Y una pregunta, ¿Vos trabajás con los docentes de todos los turnos?

AP. Sí. Todos los cargos profesionales de las escuelas que tienen más de un turno rotamos.

E: ¿Trabajás más con los coordinadores de área? ¿Es a requerimiento tuyo, de los profes? ¿Cómo se organiza?

AP: En principio, mi trabajo directo es con los coordinadores de área, y después, con los profesores. Hay profesores que -en general son los menos- que se animan a venir y decir: "Che, mirá, esto no sé cómo trabajarlo". O si no, a veces, a pedido de la dirección de la escuela, o del coordinador de área, que dice vean que hay algún docente que un poco hace agua. O a veces, cuando se incorpora algún docente que es nuevo, no nuevo en la escuela sino nuevo en la docencia..." (Asesor pedagógico).

Mejorar las prácticas pedagógicas en el aula es una tarea prioritaria que requiere de capacitación, trabajo en equipo y problematización constante:

"...Es un trabajo muy arduo, se habla mucho, hay que trabajar, trae problemas con la misma gente porque para eso hay que trabajar entonces hay que buscar que trabajen... cuando el docente tiene determinada inercia donde trabaja de determinada manera, permanece en ese estado, y cuando se lo quiere sacar de esa inercia se resiste. Cuando salió se da cuenta que la cosa está mejor y ahí es justamente cuando empieza a funcionar..." (Asesor pedagógico).

El programa de fortalecimiento y la creación de las tutorías apuntan a acompañar las propuestas pedagógicas a pesar de que, en numerosos casos, las acciones que se llevan a cabo con los módulos institucionales del programa, se centran en proyectos asistenciales:

“...En diciembre del año pasado, me acuerdo que tuvimos una reunión de supervisión de acá de la Región, donde estuvo la gente de Fortalecimiento, y una de las cosas que planteaban era que los módulos institucionales, en un 90% estaban asignados a proyectos asistenciales, y que no había proyectos que tuvieran que ver con revisar prácticas, con revisar modelos de evaluación, de planificación. Tiene que ver con que es mejor poner el problema del lado de los alumnos, pensar que tienen problemas de aprendizaje y el docente no revisa sus prácticas. Yo sé que tiene que ver con mi profesión, pero si efectivamente hubiera tantos alumnos con problemas de aprendizaje, no sé, tendríamos un problema grave endémico en la Argentina. En realidad, es más lógico pensar que es al revés, que los problemas son de enseñanza...” (Asesor pedagógico).

Durante muchos años se interpretó el fracaso escolar como problema patológico individual. Y ante la falta de explicaciones desde la pedagogía, se convocó a la psicología para fundamentar científicamente la toma de decisiones sobre la trayectoria de los alumnos y legitimar así segregaciones de la escuela (Baquero, 2009). El cuestionamiento a estos análisis que pretendían explicar los problemas de aprendizaje en el nivel primario, es de utilidad para no caer en los mismos errores ante situaciones similares en el nivel secundario. Cuando este nivel era para una elite, las dificultades de aprendizaje se explicaban afirmando que no todos los alumnos eran “aptos para el estudio”. Es necesario pensar los problemas específicos de lo educativo en ese ámbito, ampliar y diversificar las propuestas buscando las más apropiadas para la variedad de experiencias de los alumnos.

En otro registro, algunos directivos entrevistados caracterizaron esta etapa como de recambio en el plantel docente; algunos aprovechan las jubilaciones y la incorporación de profesores nuevos para organizar mejor el trabajo. Estos momentos de nuevas incorporaciones abren la posibilidad de modificar prácticas que de otra manera no podían cambiarse. Cuando hay un proyecto institucional, un cambio es visualizado como una oportunidad.

“...Otra característica del momento es, justamente, que hay un recambio en la población docente, por la gente que se jubila; y cuando se va un docente, aparecen seis en su lugar (nota del editor: dada la acumulación de horas que tenía quien se jubila). Entonces, toman otros, pero con menos cantidad de horas. Y eso yo creo que también es una oxigenación. Por un lado, uno lamenta profesores que se fueron, pero yo les digo a los coordinadores de área: trabajen con la gente nueva, con la gente que llega para sumarlos a una línea de trabajo...” (Asesor pedagógico).

También mencionan la dificultad de cubrir las licencias y los cargos por falta de docentes, plantean que este problema se da en las diferentes zonas de la ciudad. Esto hace que asuman docentes sin experiencia y con bajo puntaje.

“...No hay docentes, te puedo mostrar los mails que manda la Junta, de las vacantes que quedan del Acto Público, y son el 90%. No hay profesores de Lengua, no hay profesores de Matemática, lo único que más o menos se cubre son los profesores de Historia...” (Asesor pedagógico).

Las dificultades que se señalaron respecto de los primeros años se agudizan con los profesores porque como el trabajo en esos años es más complejo, cuando pueden elegir, los docentes con experiencia prefieren los últimos años:

“...Los profesores con más experiencia los tenés en cuarto y quinto. En primer año, siempre tenés a gente que recién empieza. Y además, tiene más dotación de profesores. Acá, cuarto, quinto, por ahí te cambia un profesor, muy de vez en cuando. En cambio, los

de primero...sobre todo los de Lengua, Matemática, Biología. Que como esas materias se dan también en los años más altos, pueden elegir...” (Asesor pedagógico).

En las escuelas con mayores problemas institucionales el ausentismo docente aparece como problema sin control desde el equipo de conducción, en tanto que en las escuelas seleccionadas por sus logros, en términos de los indicadores seleccionados, este tema no ofrece dificultades:

“...A: El colegio está bueno, hay buenos profesores aunque a veces algunos toman licencia o faltan mucho, por alguna situación personal. A veces no avisan, hay días que no nos avisaron que iban a faltar y veníamos temprano.

E: ¿Y en hora libre que hacen? ¿Aprovechan para estudiar?

A: No hacemos nada, nunca...” (Alumnos).

El trabajo de los docentes sobre los alumnos está en el centro de la transmisión cultural, en el modo en que la escuela incorpora a los jóvenes a los conocimientos y experiencias acumulados por la sociedad (Dubet 2006, Resolución 84 del CFE). Los alumnos tienen expectativas positivas en esta relación y si bien las escuelas son muy diferentes entre sí, ellos están de acuerdo a la hora de definir a un buen docente:

“...te explica algo y que no tiene problema en explicártelo tantas veces hasta que lo entiendas. No le importa el horario, quiere ayudarte además en temas personales...”

“...Un profesor compinche, que da bien la clase, que nos da tarea, que nos da cosas para estudiar, el material, todo...”

“...Los profesores enseñan cosas y explican bastante bien. Hay algunos profesores que no tienen que dar algunos temas como por ejemplo educación sexual y te los dan porque hay muchos pibes que necesitan acá en el colegio. El caso además de los que te enseñan educación, a no faltar el respeto, solamente esos profesores te enseñan, o los que de alguna manera u otra te hacen aprender y hacen que no te lleves las materias, te hacen entretenidas las materias y te dan más ganas. Sí es así, porque hay profesores que no solamente te enseñan las materias sino que te enseñan otras cosas, como cosas que no vimos en años anteriores...”

“...Hay profesores que no sólo se basan en la materia que tienen que dar sino que te dan también educación...”

“...Un buen profesor es alguien que te explica, que no hace la materia aburrida para que puedas prestarle atención. Por ahí los profesores son buenos pero también depende de los alumnos...”

“...En algunas materias hay problemas de disciplina. Por ejemplo en Inglés, tenemos 3 horas y es un desastre. La profesora dice “te voy a sancionar” pero salís, entrás, ponés música. Depende también de los profesores. En la hora de Física, nadie sale, nadie habla, nadie molesta...”

“...Los buenos maestros ya se jubilaron. Y ahora quedaron la camada de los jóvenes que quedaron resentidos, y es como que no te dan la posibilidad, están hartos. Dicen “yo expliqué si no entendiste, buscate una particular” hacen así...”

“...En cambio hay algunos que no, algunos ya te tiran para abajo, no te da ganas, algunos maestros vos ya los tuviste y por ejemplo a algunos ya los tuviste y vos te estuviste matando y de entrada vienen y te pegan con un palo entonces no te dan ganas de seguir esa materia...”

“...Que explique bien, le ponga ganas y que sepa... que no apruebe simplemente. Que sea justo. Que ayude a los alumnos. Que sepa evaluar bien. Porque hay muchos que te

hacen una pregunta y ellos no saben contestarte, solo copian y no saben lo que están dando porque simplemente copian la materia..." (Dichos de alumnos y alumnas en los grupos focales)

En síntesis, los alumnos valoran que los profesores sean responsables, que cumplan con su deber como docentes, que expliquen con claridad y enseñen a todos, que los escuchen y comprendan, que exijan, que sean justos cuando evalúan, que conozcan a fondo su materia, que mantengan una disciplina que posibilite el aprendizaje. Los alumnos no buscan sólo la acreditación, también quieren aprender, que se respete su derecho a aprender y se los considere interlocutores adultos. No obstante, se percibe en las cosas dichas por los estudiantes la diferencia entre los que asisten a escuelas con buenas propuestas pedagógicas en las que los alumnos estudian y entregan tareas y los que asisten a escuelas en las que no están garantizadas las calidades básicas necesarias. En estas últimas describen a profesores que faltan, que no saben, que no explican, que no respetan ni son respetados.

6. LA DIMENSIÓN VINCULAR: CONVIVENCIA, TOMAS, AUTORIDAD

Para el buen desarrollo de las actividades escolares de enseñar y aprender es necesario que se respeten determinadas normas básicas de convivencia y disciplina que favorezcan el intercambio entre generaciones y entre la diversidad de culturas. El tema de la convivencia se vincula también con aspectos del abandono, tal como surge en las entrevistas y en las visitas a las escuelas.

El tema de la autoridad y el poder es un tema que excede el ámbito escolar, está relacionado con la crisis de la escuela, la legitimidad del docente y sus saberes ahora que el conocimiento circula por ámbitos cada vez más amplios y los docentes son puestos a prueba. Suele culparse a los alumnos por no aceptar las normas, pero en verdad los alumnos sorprenden con sus respuestas en las que valoran su formación y a los docentes que cumplen con las normas y las hacen cumplir, que les exigen con criterios de justicia.

Vivimos un momento de cambio y los directivos, que tenían un poder concentrado frente a la indisciplina, ahora lo comparten. La normativa que reguló este tema en las escuelas secundarias por más de cincuenta años fue el sistema de amonestaciones. En el Reglamento General de Escuelas (Decreto 150.073/43) se definía que las amonestaciones serían proporcionales a la falta cometida por el alumno. Éste disponía de un crédito de 25 amonestaciones que iba perdiendo por indisciplina hasta quedar libre o ser expulsado. Las EMEM que se crearon a comienzos de los '90, descartaron las amonestaciones como sistema de convivencia, pero fue la Ordenanza N° 51.870 de 1997 la que derogó definitivamente este sistema a partir de la propuesta de la concejala Juliana Marino. Uno de los objetivos de la derogación fue evitar las expulsiones y garantizar la permanencia de los alumnos en el sistema. En agosto de 1999 la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires sancionó la Ley N° 233 y aprobó el "Sistema Escolar de Convivencia". Se regularon así los aspectos a cumplir para que cada escuela desarrollara el "Consejo de Convivencia", conformado por profesores, asesor pedagógico, preceptores, alumnos y padres elegidos para analizar y superar los conflictos que se presentaran.

"...el consejo funciona, está compuesto por alumnos, padres, docentes y personal directivo de la escuela. Trabajamos con un régimen de convivencia, ya las amonestaciones no existen más. Instauramos un sistema de tarjetas: verde, amarilla y roja que son como en el fútbol distintos niveles de la gravedad del hecho que haya cometido el chico.

En realidad las sanciones son regidas por la Ley 223, que es para todas las escuelas. Lo que hacemos nosotros es tratar de horizontalizar las decisiones en cuanto a las sanciones. El consejo de convivencia es obligatorio según la ley, lo que hacemos nosotros es hacerlo más participativo. Tenemos un día fijo en la semana y tratamos de que siempre sean las mismas personas para que tomen similares decisiones ante hechos similares. Depende del turno en que se haga. Pero en general elegimos los mejores alumnos de los últimos años y vienen padres, preceptores, profesores, la gente del gabinete y algún directivo. Hacemos malabares para que haya algún directivo dedicado ese día, que no haga otra cosa y que no pueda suspenderse por nada. Nosotros le damos mucha importancia..." (Rector).

En las entrevistas se mencionan diferentes problemas de violencia en las relaciones interpersonales, problemas en la convivencia, dificultades en el diálogo y en el cumplimiento de pautas básicas para desarrollar el trabajo de enseñar, estudiar y aprender y para que se cumpla el derecho de educación para la inclusión educativa en un sentido amplio. Algunas escuelas piden la participación de ASE, programa de Asistencia a Escuelas Medias, frente a estos temas. Un profesional de los equipos de ASE informó en una entrevista que trabajan a partir de la demanda de alguna autoridad de las escuelas -no un profesor o un alumno-, ante una situación difícil sobre temas de violencia y convivencia. A partir del pedido, se hacen reuniones con los responsables para analizar la situación.

Un primer aspecto a destacar son las tomas de escuelas secundarias que realizaron los alumnos en los meses de agosto y septiembre del 2010 por reclamos de mejoras edilicias y ejecución del presupuesto de infraestructura. Esta modalidad de protesta retoma formas históricas de organización y participación de los estudiantes como cuestionamiento a determinados lineamientos políticos. Los centros de estudiantes y su presencia o no en las escuelas, inciden en las tomas y en el desarrollo de la protesta.

“...con la toma quedó rota la cotidianeidad, perdimos 100 chicos. Creo que perdimos por la época del año, la toma fue en agosto, el momento en que dejan porque acumulan faltas, porque empieza a decaer el envión de los chicos...” (Vicerector).

“...pasamos por la toma, cuando recuperamos el colegio, prolongamos el período escolar, del 3 de diciembre se prolongó hasta el 22 de diciembre, 12 días de clase perdidos, 12 días recuperados. Porque no estábamos de acuerdo, la comunidad emitió un acta donde decíamos que ni llamamos al centro de estudiantes porque no estábamos de acuerdo con la toma, pensábamos que el colegio había hecho muchos cambios desde lo edilicio y desde lo pedagógico y no era justo. Si lo hacían por solidaridad, lo podíamos llegar a entender pero había distintas formas de protesta, los mismos profesores que dos años atrás participaron de una toma este año dijeron: no los acompañamos...” (Rector).

“...los que motorizaron la toma son los que quedaron más expuestos porque quedaron libres todos. Y no hablemos del rendimiento escolar, todos aplazos, no estudian. Ahora les acabamos de decir a los profesores que no les permitan dormir en las aulas. Porque el profesor dice: con tal de que no me molesten...un chico de 5º año, presidente del centro que salía en la televisión diciendo que defiende la escuela pública y se las pasa durmiendo en las 6 horas de clase, es contradictorio, es paradigmático, ¿qué defendés?...”(Rector)

“...acá les damos un espacio para que tengan el centro de estudiantes...” (Rector).

Tanto las autoridades como algunos de los alumnos entrevistados muestran su disconformidad con las tomas, en parte porque tal vez, por fallas en la negociación, se extendieron por un tiempo demasiado prolongado y porque las escuelas que se tomaron no eran las que estaban en peores condiciones edilicias. En efecto, en general han participado escuelas con centros de estudiantes con tradición política, de sectores medios y no las que atienden a sectores más pobres o con mayores problemas edilicios

“... Yo creo que acá lo que no funciona bien es el edificio. Nos juega en contra, porque lo compartimos con la primaria, pero además porque está en mal estado. Muchas veces tenemos partes desactivadas. Tenemos una planta alta que no funciona. Acá funcionan dos cursos arriba, hubo veces que se inundó la parte de arriba y había que ver dónde poníamos 4to o 5to. Hay que andar dando vueltas y eso nos juega en contra.

E: los chicos tomaron la escuela?

P: No, no. Acá no hay centro de estudiantes...” (Jefe de preceptores)

Muchas escuelas no tienen centro de estudiantes y en algunos casos, aunque las autoridades lo promuevan, los alumnos no tienen interés en conformarlo. En la Provincia de Buenos Aires ha habido en los últimos años un crecimiento exponencial de los centros de estudiantes a partir de una política que impulsa la creación de los mismos en todas las escuelas secundarias.

“... desde que estoy en este colegio es lo mismo. La mayoría de los que están en el centro de estudiantes pueden hacer protestas pero buenas notas no tienen. La mayoría repetía el año. No era centro de estudiantes, para mí la palabra está mal. Centro de alumnos, de compañeros pero de estudiantes no tienen nada. Además, no es que reclaman por los estudios reclaman por el edificio...” (Alumna 5º).

La toma es una manifestación pública y política de una disputa, una confrontación en la que los estudiantes reclaman para que se cumpla el derecho a la educación en condiciones adecuadas. En esta demanda tiene incidencia el lugar de la juventud, sus posibilidades de hacerse oír y la politización de los centros de estudiantes que participan. En la voz de los estudiantes:

“...muchas alumnas dejaron porque se quedaron libres, la mayoría son del centro de estudiantes, muchos estuvieron en la toma...”

“...No todos están de acuerdo con lo que hace el centro de estudiantes. Hay quienes opinan diferente...”

“...No es algo malo ser del centro de estudiantes...”

“... Nosotras estamos a favor de un centro de estudiantes...”

“... Hay que ocuparse de la educación pública, si no mañana sólo va a existir la privada y ¿quién va a poder pagarse la privada? ¿Tendremos todos para pagar la escuela privada a nuestros hijos? Yo creo que no...” (Alumnas)

Gargarella (2005) plantea que el derecho a la protesta es el primer derecho, ya que no existe democracia si no hay libertad de disentir y manifestar la crítica o la queja ante el poder y ante el Estado. *“El derecho a protestar aparece así, en un sentido importante al menos, como el primer derecho: el derecho a exigir la recuperación de los demás derechos”*. Desde allí debe pensarse cuáles son los derechos básicos respecto de una educación de calidad que no se cumplen. En toda protesta se plantea una disputa por el sentido, ya que se hace visible lo que no se percibía, es necesario dialogar y fortalecer espacios de intercambio de posturas, pero desde los sectores en disputa debe haber una capacidad de negociación para acotar el problema y llegar a un acuerdo con la mínima pérdida de días de clase.

“...con el centro de estudiantes tenemos varios y serios problemas. Esta escuela fue la primera que fue tomada este año. Mucho conflicto con el centro de estudiantes y no está conformado entre ellos todavía.

El reclamo original fueron las estufas. Después las viandas, la instalación eléctrica, el ascensor y después, cuando estaba el gas y ya andaban las estufas dijeron que por solidaridad con las otras escuelas que todavía no las habían arreglado. Fue un año muy conflictivo

E: ¿los chicos cortaron la calle?

Los chicos cortaron la calle dos veces y tuvimos dos festivales. Uno al cierre de toma y el otro quisieron hacer una toma y no les dejamos y entonces hicieron el festival puertas afuera (Rector)...”

Las tomas tuvieron gran difusión en los medios, fueron comentadas y analizadas desde opiniones diversas. Hay otros problemas de convivencia que se mencionan en las entrevistas y también dificultan o interrumpen el trabajo.

“...algunos profesores no logran controlar la disciplina y no dan clase, dejan los alumnos con el preceptor...” (Preceptor).

“...lo que varió en el último tiempo es lo que cambió en la sociedad, en determinadas cosas sí y en otras no. Si nos remontamos a hace 20 años atrás, el docente era respetado, hoy no, pero porque también el padre en la casa se respetaba y hoy no lo es y también el policía era respetado y hoy no lo es. Entonces la pregunta mía sería “hoy ¿a quién se respeta?” En la escuela los chicos por ahí se están preguntando, ¿tenemos que respetar a alguien?...” (Rector).

Cabe preguntarse si la falta de autoridad de algunos docentes en algunas escuelas se debe a la falta de legitimidad para ejercerla. Si por incompetencia, ausentismos u otros motivos se diluye la función específica del docente y se borra la asimetría necesaria para llevar a cabo una actividad pedagógica, surge la indisciplina como válvula de escape. La

falta de autoridad y responsabilidad es un problema en las escuelas que impide generar las condiciones básicas para que el trabajo de la escuela tenga lugar.

Otro problema recurrente y difícil es el del consumo de sustancias adictivas, o temas relacionados con la violencia, la justicia, el delito y las fuerzas de seguridad. Frente a esto, las escuelas tienen pocas herramientas para dar respuestas adecuadas. En muchos casos los alumnos asisten a clase pero no están dadas las condiciones para que puedan cursar. Algunas escuelas se mimetizan de forma porosa con el afuera y no logran generar una propuesta atractiva ni valiosa.

“...alguna vez también me ha dicho algún alumno: “profe, para qué me voy a ir a trabajar a un supermercado si yo en un afano lo hago en un ratito lo que cobro por mes...” (Directora).

“... una vuelta, me pedí licencia, porque tenía mucho estrés y además, yo empecé intentando trabajar en prevención de adicciones con una inocencia absurda. Porque hace muchos años descubrí el olor de la marihuana en una escuela, yo nunca había oído, no tenía esto como parte de mi vida, entonces empecé a trabajar con un sacerdote, que trabajaba en una comunidad terapéutica y que daba charlas él, y yo hacía muestras, y material y un día, estaba dando clase, y me pongo a mirar la cara de mis alumnos, estos chicos no disfrazan, como los chicos de clase media, que por ahí se ponen colirio, no, digamos que para ellos, el tema, de mostrarse, habiendo consumido es como una cosa de pertenencia, que no se oculta, así que me puse a contar, ese día, y tenía como el setenta por ciento de los chicos que habían consumido algo, narices hinchadas, ojos enrojecidos...”

“...convivimos con esto, con papás que invitamos y les decimos las cosas, yo digo las cosas como a cualquier otro papá, aunque sea el jefe del narcotráfico, y le quiera arrancar los ojos. Pero como no me consta y esto es lo que dice la gente del barrio que por lo general sabe lo que dice, pero ya sabemos cómo es. El tema de la droga no es ninguna novedad, esa vuelta yo me pedí licencia y dije “ay, la verdad es que ya no me lo banco más, no me banco, que no se haga nada...” Es verdad que hubo momentos en que a un director que denunciara una cosa semejante se le volvía en contra. Entonces terminaba siendo acusado de “por qué en tu escuela...” Entonces, obviamente, durante años, los rectores, los directivos de las escuelas dijeron “acá no pasa nada”, porque todo lo que dijeran podía ser tomado en su contra, ahora que la cosa desbordó, quizás es una epidemia imparable, entonces ahora se puede hablar, Entonces digo, ¿quién generó y por qué esas estrategias? ¿A quién le vino bien? ¿Desde qué lugar se ayudó con este sistema y saber todo esto, y no ver a los pibes hacerse puré todos los días? enterarte que alguno murió, que otro está preso, te genera...”

E: ¿Sigue pasando?

R: Sigue pasando, sí. Da bronca, ¿no?...” (Directora)

La situación es grave en algunos barrios y la escuela es la principal y en general la única institución del Estado que permanece dando respuestas a algunas problemáticas sociales complejas y con situaciones límite, no obstante es necesario volver a lo pedagógico y no fijar la propuesta únicamente en esquemas de prevención y rescate del riesgo (Kantor, 2010) Aparece también el miedo y el peligro ante lo desconocido y diferente. La caracterización de los jóvenes como problema y amenaza parece justificar propuestas devaluadas en lo pedagógico y poco atractivas como estímulo para aprender, para incorporar temas nuevos de interés y disfrutar de la escuela.

Los espacios físicos y las puertas de acceso son un tema aparte. Un grupo de alumnos comentó que en determinado momento de bajo control, entraban jóvenes que no eran alumnos a vender droga.

“...reacomodé espacios físicos, eso ayuda muchísimo. Teníamos 2 entradas, una la dejamos como emergencia, dejamos una sola entrada para poder manejar las cosas, sacamos la biblioteca que estaba metida acá porque se escapaban por ahí. La disciplina

mejoró muchísimo, era bastante difícil al comienzo y había una postura muy facilista que la cambiamos totalmente...” (Rector).

En las entrevistas se mencionaron problemas y peleas entre alumnos que muchas veces se dan fuera de la escuela.

“...Lo que pasa es que ya hay un problema social de afuera, acá vivís las cosas como son, no te gusta algo y bueno, se busca la forma de agarrarse a trompadas afuera, acá adentro, no. Las cosas se hacen afuera; adentro somos todos amigos, no nos llevamos bien, se notan las diferencias a veces, pero en mi curso, si hay un conflicto queda entre nosotros; no se va ni a un profesor, ni a un preceptor, no. Los profesores dicen: “Ay, son el mejor curso”. Pero nadie sabe los problemas de trasfondo que hay. O sea, damos esa imagen, no es necesario involucrar a otras personas. ..” (Alumna).

El tema de las peleas es un tema antiguo, tal vez sea más nueva la agresión física entre mujeres. En este comentario, los alumnos manifiestan distancia y poca confianza con los docentes que aparentemente ignoran lo que pasa. Tal vez la mejor propuesta sea siempre el trabajo pedagógico con sentido que amplía horizontes y fortalece la formación de los jóvenes, ayuda a conocer sus intereses y preocupaciones y enriquece la capacidad de diálogo. La directora de la misma escuela, confirma que las peleas son afuera y está en conocimiento de algunos de estos temas y los trabajan con equipos externos a la institución:

“...las peleas son históricas, ellos no se pelean adentro de la escuela, se esperan afuera. La cita es afuera, nosotros intervenimos, estamos informados, se llama a la Defensoría, se trabaja con el equipo.

E: ¿Cómo dirías que es la imagen de la escuela en la comunidad? ¿Tiene prestigio?

R. Tiene mala fama. Me tocó a mí como directora hablar con colegas y que me digan ¿cómo te animas a trabajar ahí? ...” (Directora).

Como se dijo en el apartado anterior, varias escuelas comentan que los mayores problemas de conducta se dan en primer año, un jefe de preceptores resalta que el cambio es violento para los alumnos y lo analiza desde el esfuerzo que ellos deben realizar para integrarse a la escuela:

“... Eso es histórico y yo lo observo, en este tipo de escuelas, con este tipo de población, los años conflictivos son los primeros, en primero los chicos vienen muy inestables. El chico hasta que se adapta, porque el cambio al secundario le resulta muy violento, esa es la lucha del 1º año. Es el que más desgasta a los chicos, suelen ocurrir problemas de conducta. Pero también pasa que los chicos están como perdidos. Le sigue llamando “seño” a la profesora, están como desubicados. Y eso te lleva medio año, después de las vacaciones se soluciona de algún modo. Siempre lo problemático, ya sea de convivencia o lo que sea se da en la primera mitad del año...”(Jefe de preceptores)

En las reuniones del Consejo de Convivencia, los chicos que participan son los más intransigentes ante la indisciplina y son recurrentes las peleas entre mujeres:

“...son los más duros. “Sáquenlos de la institución. Acá no pueden estar”. Es tremendo. Los pibes son los peores. Hay códigos, por ejemplo, hay, muchas veces, problemas de violencia. Es una cosa muy cotidiana que dentro de la comunidad todo se arregla así, el que tiene más poder es el que por lo general, tiene mayor violencia. Y en la escuela obviamente, transmitimos otra cosa. Cuando son casos de golpes o de robo, los chicos son los primeros que dicen: “Sáquelos de la escuela. Acá no puede estar”. Los mismos chicos.

E: ¿Recordás alguna historia especial?

R. ¿De violencia? No, especial no, son cotidianas, y por lo general, la violencia siempre existe entre las mujeres. Siempre son las chicas y es por problema de algún chico. Siempre lo mismo: o porque me miró mal, que fulanita me dijo que gusta de Juan y Juancito está saliendo conmigo, siempre es la misma historia. Y se terminan agarrando y agarrando mal. Salen de la escuela, se agarran afuera, nosotros les decimos que la escuela no está ajena a lo que pasa afuera. Ayer, por ejemplo, se agarraron acá en la puerta. Salió el preceptor para separarlas y demás. Y después, como las separaron, se fueron a agarrar a dos cuadras. Y siguió, hoy estaban citados los padres de las dos chicas, acá al colegio. O sea, no es como que... “Ay, pasó a dos cuadras, pasó...” No tiene nada que ver, son alumnos de la institución, y la escuela apunta a otra cosa, al diálogo, a arreglar los problemas de otra forma. Si no, ¿para qué se está viniendo al colegio? ¿Para usar los mismos códigos que se tienen afuera? Bueno, esto ocurre. Nosotros no negamos el tema, salimos. Si pasa algo, salen los preceptores, este viernes salí yo, sale la vicedirectora...” (Directora).

En algunas escuelas se mencionan también problemas entre los adultos, éstos muestran también falta de autoridad, deterioro institucional, pérdida de la función específica de enseñar.

“...como docente vos ves una cosa, pero cuando tomé la vicedirección, me llamó la atención cómo se maltrataban; no hablaban, se gritaban entre profesionales, era terrible, no se hablaban entre ellos, se insultaban. Eso genera una situación de mucha violencia que los chicos perciben rápidamente. Por eso digo: de qué convivencia hablamos cuando nosotros no sabemos convivir...” (Directora).

El desconocimiento de las características de los alumnos, las actitudes despectivas ante padres y alumnos, la falta de expectativas frente a las posibilidades de aprendizaje, son también formas de violencia que se perciben en algunas de las escuelas visitadas.

“...una profesora una vez dijo “ay! Parecen de conventillos” y uno de los chicos le contestó “pero si vivimos en un conventillo” este tema de las miradas desde donde estás hablando, cómo ves, cómo te ven, cómo te comunicás con ellos, cuando tenés chicos con dificultades, tenés que acostumbrarte...” (Rectora)

Los problemas de convivencia, exceden el marco escolar. Las escuelas visitadas muestran grandes variaciones sobre este tema complejo y multicausal. Tal vez el tema de la autoridad es algo que se construye entre todos en la escuela, con una organización responsable, con buenos vínculos, con un edificio cuidado, en donde el ejercicio de la autoridad está respaldado por la institución. En las escuelas que lo alcanzan, se brinda una propuesta centrada en lo pedagógico con autoridades responsables, legítimas y reconocidas. En una de ellas los alumnos comentan que no tienen problemas de indisciplina porque les parece que no tienen cabida, como ya fue citado anteriormente. También en estas escuelas se reconoce que los alumnos son el centro y el sentido de la institución, reiteramos una afirmación:

“...Las escuelas la hacen los alumnos y su esfuerzo, nosotros acompañamos...” (Rector).

7. EL ABANDONO: PERCEPCIONES SOBRE SUS CAUSAS Y ESTRATEGIAS IMPLEMENTADAS PARA MODIFICAR LAS TRAYECTORIAS DE LOS ESTUDIANTES

Entre los problemas más urgentes que debe enfrentar (y resolver) la educación secundaria se encuentra la problemática del abandono. A pesar de que en los últimos años todos los indicadores (salidos sin pase, retención intra e inter anual, tasas de asistencia por edad, condición de asistencia y vínculo con el trabajo) dan cuenta de su agravamiento o de su amesetamiento (no de su mejora), resulta un capítulo poco explorado, poco problematizado por las gestiones y por las instituciones. Al contrario, la estructura piramidal de la educación secundaria (muchas secciones de primer año y pocas de 5º o 6º) parece ya parte del paisaje. En algunas escuelas, el espacio físico del aula de las secciones de los años superiores es menor, ya que están “destinadas” a albergar a menos estudiantes.

Partimos de la afirmación de que resulta difícil resolver un problema cuando se lo elude, cuando no se lo dimensiona. Con las “causas” vinculadas a esta temática también parece ocurrir eso, en general hay una responsabilidad asignada a los estudiantes y a sus familias que corre de la discusión los factores institucionales, las propuestas pedagógicas, los dispositivos de evaluación, la propia estructura selectiva del nivel secundario que persiste material y simbólicamente. Viejos problemas atendidos con las mismas herramientas que hasta ahora no lograron conmovérselos no parece ser el camino para producir los cambios que son requeridos.

La Ciudad ha transitado en los últimos años experiencias y propuestas de trabajo que han puesto el foco en las dificultades de la promoción, en generar instancias de articulación con las escuelas y los equipos técnicos que buscan instalar otras dinámicas de trabajo y que incluso han permitido crear otras alternativas de cursado, como ha sido el caso de Adultos 2000 o de las Escuelas de reingreso. Antecedentes de estas intervenciones han sido también Deserción Cero, Tu esfuerzo vale, Vuelta a la escuela, Puentes escolares, los Clubes de Jóvenes, el Programa de Fortalecimiento, el Programa de Asistencia Socio-Educativa (ASE), Alumnas Madres, Padres y Embarazadas y las Becas Estudiantiles y, más recientemente, la propuesta de FiNES para el logro de la terminalidad del nivel secundario¹⁷.

No obstante las acciones desplegadas y la voluntad política puesta en juego para mejorar las trayectorias estudiantiles, si bien es posible identificar impactos puntuales, acotados, en instituciones donde ha sido posible lograr una sintonía en el trabajo de directivos y docentes con equipos técnicos, con recursos disponibles, resulta aún una asignatura pendiente la mejora de la propuesta educativa en términos de su calidad, de sus “indicadores de logro”. La propia expansión y extensión de la escolaridad a sectores sociales que anteriormente no accedían, también colabora para que algunos cambios no puedan realizarse de manera gradual. Se ha dicho ya reiteradamente, pero lo seguimos confirmando con expresiones de los estudiantes, estamos todavía en presencia de generaciones que, respecto de la trayectoria escolar de sus familias son los primeros en acceder al nivel secundario.

“...mi mamá no tiene estudios, mi vieja no me controla. Tengo un hermano mellizo en 2º año, yo estoy terminado 5º gracias a Dios. Yo ahora estoy teniendo más de 20 faltas y mi vieja no me controla. Ahora la que se levanta soy yo y admito que si falté no es porque tengo que trabajar o problemas personales... yo me dejé repetir en 4º, yo estaba consciente que si no aprobaba esas materias repetía. La verdad, en ese momento no me hice problemas. No me gustó haber repetido, si pudiera volver el tiempo atrás haría lo posible por no repetir... por más que no tengas ayuda en tu casa la tenés acá... no te van a soltar la mano ni dejar que te caigas. Tenés psicopedagoga. Tenés todo. Tenés proyectos, tenés clases de apoyo, tenés biblioteca para estudiar si no podés estudiar en tu casa, tenés talleres...” (Alumna).

¹⁷ Ver el trabajo de investigación realizado por la Dirección de Investigación y Estadística a cargo del equipo coordinado por Marcelo Krichesky: Políticas de inclusión y gestión educativa en escuelas medias en contextos de altas vulnerabilidad. Relación entre políticas y prácticas, publicado en 2010. <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/polinclusiongestioneducativa2010.pdf>

Esta frase da cuenta por lo menos de tres cosas (además de la señalada con anterioridad respecto de las trayectorias familiares) que esperamos dejar reflejadas en este apartado. En primer lugar, que hay problemas en la trayectoria de los estudiantes que persisten. El ausentismo, el quedar libres, el repetir más de una vez, estar al borde del abandono, no poder avanzar, el trabajo para colaborar con las familias. Por otro lado, la batería de intervenciones, dispositivos y recursos con los que cuentan las escuelas para modificar estas dinámicas, para atender estos problemas y por último, la dimensión vincular que, como ya hemos señalado, es rescatada y valorada por los estudiantes, allí donde hay quien acompaña, quien sostiene, quien apoya. La escuela sigue siendo una institución que “está ahí”.

En relación a la magnitud de los problemas, ya hemos presentado en la primera parte de este informe el comportamiento de los principales indicadores (repetencia, sobreedad, salidos sin pase, retención) para dejar demostrado que ha resultado por lo menos difícil conmovier estas dinámicas y, el trabajo realizado en las escuelas explorando la percepción sobre estos problemas da cuenta de que todavía queda mucho por avanzar.

“...Arranca mucha gente y en el camino se pierden muchos chicos pero los ves al año siguiente como renovados. Pero si dejaron mucho tiempo, arrancar en 4º es difícil, se supone que uno viene con el ejercicio de haber cursado pero hace 10 años que no tocás un papel. Tardan años en poder engancharse...” (Rector).

“...A1 y A2: En 5º al principio éramos 20

A1: al principio yo tomaba los presentes. Fue una de las cosas que nos propuso el director del colegio. Éramos 20 a principio de año, después fuimos 18 y ahora somos 16. Pero descontando a dos alumnos que ya no vienen, seríamos como 14...

E: ¿qué alumnos fueron los que dejaron de venir?

A1: alumnos que trabajaban, que tenían más de 18 años y estaban en 5to año. La hermana de ella que tuvo un bebé, pero ella vino, se reincorporó

A3: ella tuvo la ayuda del colegio con el tema faltas.

E: ¿este año tuvo el bebe?

A3: sí, este año

E: ¿es más grande que vos?

A3: sí, 2 años.

A1 A1: también otras compañeras que venían de otro país, otra provincia. La mayoría que venía de otro país (Perú, Chile, por así decirlo) se acostumbraron al ambiente, les gustó y se quedaron. Pero las que venían de otra provincia, no.

A3: yo tenía una compañera que era de Jujuy y decía que era muy diferente, lo que es allá y acá. Entonces se volvió a su provincia.

A1: no es lo mismo venir de otro país que de otra provincia. Acá todos tenemos la misma característica pero cada uno es diferente. No es lo mismo La Plata que Buenos Aires.

A3: yo nunca estuve en provincia pero eso me contaba esta compañera. Ella decía que era muy diferente que allá todos eran amigos y acá cada quien en su grupo. Ella hablaba de discriminación, cada uno tiene su grupo acá... En todos lados es igual (haciendo referencia a escuelas públicas y privadas)

A1: acá se llevan mucho por el estilo, por cómo estás vestido, como sos....

A2: muchas dejaron porque se quedaron libres. La mayoría son del centro de estudiantes

A3: no todos están de acuerdo con lo que hace el centro de estudiantes.

A2: hay quienes opinan diferente.

Muchos estuvieron con la toma (en referencia a los que se quedaron libres)

E ¿Siguen teniendo contacto con alguno de los chicos que abandonan, que dejaron la escuela?

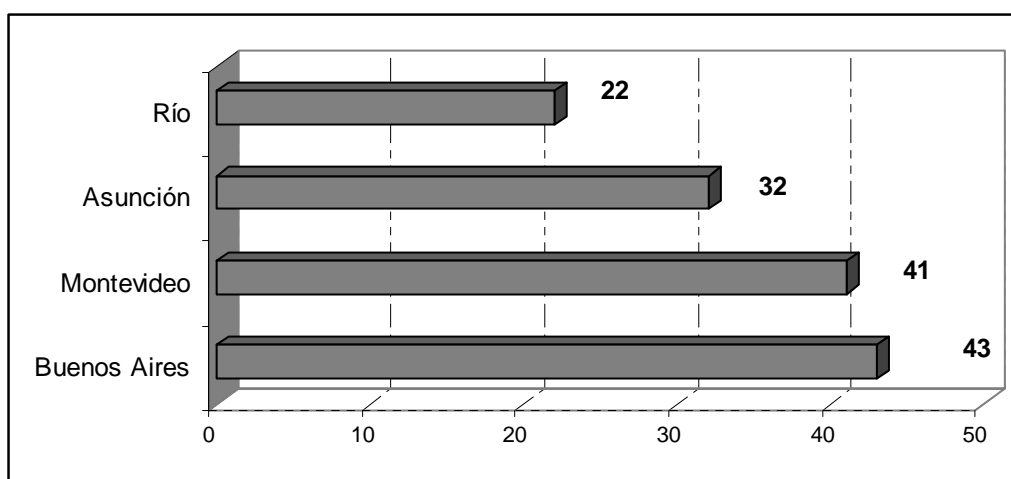
A Yo sí, veo a una chica que dejó, vive cerca de casa. Venía a la escuela y después no vino más porque tenía que laburar, cuidaba a una nena...” (Alumnos)

Estas citas agregan otro elemento que es la naturalización de algunas situaciones (“se pierden, tardan en volver a engancharse...”) tanto de parte de los directivos y de los docentes (quienes

deberían trabajar para revertir algunas de estas problemáticas) como de parte de los jóvenes, de los estudiantes (“...ella hablaba de discriminación”...). Esta situación da cuenta de otra razón u otra causa por la que a veces los jóvenes dejan una escuela y tiene que ver con cómo se sienten con el grupo de pares, con sus compañeros que, a su vez da cuenta de una dimensión poco intervenida desde las instituciones que es promover espacios de diálogo, de aceptación, de reconocimiento y respeto del otro cuando el otro tiene otra forma de ser, otras costumbres, otras pertenencias.

Un estudio reciente, citado al inicio de este trabajo, realizado por PNUD, da cuenta que, el área metropolitana de Buenos Aires es, en relación a otras ciudades capitales del MERCOSUR un territorio en el que los jóvenes declaran, con mayor asiduidad, haber sido discriminados. En el estudio sostienen que “...la percepción de la discriminación es un tema central en los jóvenes en situación de inclusión desfavorable y exclusión. Una discriminación que puede estar racializada, por ser indígena o negro, pero que es sobre todo social. Los jóvenes pobres se sienten discriminados en la vida cotidiana, en las calles, en las instituciones públicas y privadas. No se podría asegurar que la discriminación creció respecto del pasado, pero sí que hay una sensibilidad más intensa y que hoy constituye una forma de injusticia intolerable.” (PNUD 2009, pág. 234). En base al trabajo realizado en estudios focales afirman que hay cuatro atributos que se señalan como objeto de la discriminación: la pobreza, el color de piel, la forma de vestir y la forma de hablar, atributos que dan cuenta de la extensión que puede tener este rasgo para las generaciones jóvenes.

Jóvenes que dicen haber sido discriminados (en %) según ciudad de Mercosur.



Fuente: PNUD. Informe sobre Desarrollo Humano para Mercosur. 2009 a 2010.

“Entrevistadora: ¿Los que se van, por qué dejan?”

Rector: - No tiene demasiada explicación. Algunos vuelven a sus lugares de origen, Paraguay, Bolivia... Desaparecen y al otro año aparecen, otros se pasan porque hay otras opciones más fáciles... se encuentran superados, las notas no les dan. Algunos reflexionan y otros no. Se pasan a otros colegios más simples o con menos exigencia. Hay de todo. Otros dejan porque... no sabemos el por qué. Se los cita, se los llama, crecen las inasistencia y se manda un telefonograma y por ahí no viene nadie. No podemos tener demasiada info sobre lo qué les pasó. Otros desaparecen y pretenden seguir como si nada después de 3 meses. Te dicen que tuvo que viajar a Paraguay, viene la madre, el padre estaba mal y los chicos viajaron... .” (Rector).

La voz impersonal para describir las causas y la posición respecto de algo que no tiene explicación o que se desconoce da cuenta también de la ausencia de reflexión y de responsabilidad respecto de la permanencia de los estudiantes en las escuelas. Flavia Terigi

señaló, en este sentido: *“...Los chicos se vuelven invisibles para cada nivel.. Queda en las manos de las familias, casi con exclusividad, la responsabilidad de volver a mandar a los chicos a la escuela; si tal cosa no sucede, los chicos “quedan suspendidos en un espacio sin clara definición. (...) Además, la experiencia demuestra que la escuela secundaria demora en considerar a los que inician el nivel como sus verdaderos alumnos. Pareciera que para ser cabalmente un alumno de la secundaria es necesario haber transitado exitosamente un buen tramo de ella. Es así como mantienen su “invisibilidad” para el sistema, no sólo los que no se inscriben en primer año sino aquellos que habiendo iniciado el nuevo nivel, no logran permanecer en la escuela ya sea por acumulación de inasistencias o de aplazos” (Rossano, 2006:300). La reflexión de Rossano abre un primer desafío: parece necesario encontrar modos sistémicos de ocupar esa tierra de nadie, construyendo alumno por alumno, escuela por escuela, información sobre las trayectorias reales que permita detectar a tiempo la interrupción en la escolaridad, acompañar y orientar a las familias en la transición a la escuela media y sostener las primeras experiencias de los alumnos en el nuevo nivel...” (Terigi, 2007).*

“...El tema de las deserciones, de no querer abocarse al estudio, vamos a decir, yo pienso que pasa por casa, pasa por mamá y papá. Por más que hoy día se diga, bueno pero mamá trabaja, papá trabaja, mamá y papá tienen que hacerse cargo, independientemente de la tarea que tengan. Cuando yo empecé a trabajar acá también tenía hijos adolescentes en el secundario pero también tenía tiempo para interesarme, qué es lo que pasa, la tarea que tienen que hacer, vamos a decir, cuál es la obligación que tiene, entendés, el alumno. Cosa que hoy día es como, papá y mamá (piensan) está en el secundario, y bueno, que se vaya haciendo. Yo creo que ya empiezan así desde la primaria...” (Jefa de Preceptores).

Como señalábamos anteriormente, algunas posiciones que abonan la responsabilización por los resultados de los estudiantes casi exclusivamente a las familias o a la falta de acompañamiento familiar, parece dejar poco o ningún margen para la acción escolar. Es como estar frente a un médico para el cual, la herencia genética lo inhibe de pensar alternativas para la cura, para atender la enfermedad.

No obstante, las escuelas y los estudiantes avanzan en proponer diferentes estrategias para intentar revertir los problemas de aprendizaje. El documento elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación sobre los lineamientos políticos y estratégicos para la educación obligatoria (Res 84/09 del CFE) señala la necesidad de que las instituciones reorganicen sus propuestas para atender las trayectorias escolares, poniendo el centro del esfuerzo en cada estudiante, no en grupos de alumnos.

“...96. La obligatoriedad y la universalización de la escolaridad secundaria introducen un cambio de sentido en las formas de organizar la vida escolar para la enseñanza y en la experiencia de sus destinatarios, interpelando su rasgo selectivo.

97. El debilitamiento del vínculo pedagógico, junto al desencuentro de expectativas entre docentes y alumnos así como los nuevos modos de acceder, acumular y valorar el conocimiento, desafía a la escuela en sus modalidades de transmisión.

98. La obligatoriedad de la escolaridad secundaria exige adecuar la organización institucional, revisar y modificar el modelo pedagógico, la organización de los espacios y tiempos, las formas de agrupamiento de los estudiantes. Requiere también revisar los modos de organización del trabajo para recrear un proceso de enseñanza inclusiva que implique expectativas positivas de los docentes respecto de su tarea y del compromiso de los jóvenes con el aprendizaje.

99. Asimismo, resulta necesario otorgar centralidad en las políticas educativas a las trayectorias escolares reales de adolescentes y jóvenes...” (Res. 84/09 del CFE, pág. 26).

Vale la pena reiterar que la obligatoriedad del nivel es reciente y que llevará tiempo promover otras prácticas y otras inclusiones (sociales, educativas) y que, en este objetivo, la educación ha ido por delante de otras áreas (por ejemplo, del sector trabajo) en promover mejores condiciones de acceso (Dubet, 2011).

¿Cuáles son algunas de las estrategias desplegadas por las escuelas? ¿Qué implementan concretamente para acompañar las trayectorias de los estudiantes? En la voz de los estudiantes:

“...E: Si tienen problemas, ¿alguien se ocupa o los acompaña?”

A 2 - Sí, los tutores o los profesores y los preceptores. Hablan entre ellos, saben cómo nos va, si ven que tenemos notas bajas, nos llaman para hablar y ver qué pasa.

E: Y ¿los ayudan?”

A2 – Sí, hablan y buscan alguna forma para que no nos atrasemos...”

El acompañamiento personalizado es una de las claves que organizan el seguimiento de las trayectorias. La posibilidad de conocer la situación de cada estudiante no debe ser asociada ni esperada únicamente en escuelas pequeñas. También hay organizaciones más grandes que destinan personal para esta tarea y, en función de esta decisión, logran que esto sea posible.

Por otra parte, también hay escuelas que avanzaron en problematizar la repitencia como solución. En este contexto, resulta anacrónico que, materias que ya se han aprobado vuelvan a cursarse como si no hubieran sido transitadas previamente, inaugurando nuevamente el riesgo de la no promoción.

“...lo que nos sirvió mucho, este proyecto que arrancamos el año pasado que es un proyecto nuestro, se llama “Programa de compensación de inasistencias” (muestra la carpeta) planteábamos para el tema de los “tardes”, el que llega 15’ tarde tiene “tarde” y el chico que llega después tiene una falta y se queda en el colegio. Porque si no vendrían a cualquier hora.

Frente a la cantidad de chicos que se quedaban libres por este tema, pero a veces el profesor no llegó o el preceptor ese día no tomó lista en ese curso, entonces dijimos, vamos a cambiarles los “tarde” por clases de apoyo, aprovechando que tenemos el Proyecto 13. Porque no vienen a las clases de apoyo en contra turno.

Entonces, firmamos un convenio con la opinión de todos los profesores que estaban de acuerdo: les sacamos a los chicos tantos tardes y vienen a las clases de apoyo y los dejamos en el umbral de quedar libres porque si no, no seríamos justos con los que no faltan nunca, entonces por ejemplo, un tarde son dos clases de apoyo, tratamos de matar dos pájaros de un tiro y dio bastante resultado, los que nos cumplen con el convenio, se retrotrae todo, cae el convenio y quedan libres.

Ese es un programa, y este año logramos, lo planteamos a principio de año con ayuda de la supervisión y somos el único colegio al que le permitieron que los estudiantes pudieran pasar de año con tres previas. Somos los únicos porque somos la única escuela que lo planteamos y dijimos, hay muchos chicos por 3 previas repiten y se van. Querían autorizarnos sólo con 1º y 2º, pareciera ser que todo es para 1º y 2º y los demás no existen, no reconocen el esfuerzo que hicieron los otros para seguir, los de 3º, 4º y 5º...

Vice-Rector: - Pensábamos que los que lo iban a aprovechar mejor eran los grandes porque los chicos no iban a poder estar a la altura de rendir las materias y cursar, en el fondo no iba a ser tan útil, igual se les daba la oportunidad, pero los mayores logros los tenemos en los años superiores...

R: nos autorizaron en todos los años y el 60 % aprobó la 3ª previa... para ser exactos el 65 % aprobó. Aquí tenemos el informe que presentamos a la supervisión...” (Rector y vice-rector)

La experiencia narrada da cuenta de varias cosas a la vez. El trabajo en equipo que sostiene la escuela que alcanza a directivos, docentes y estudiantes y redundando en un compromiso colaborativo, con buenos logros. Por otra parte, una propuesta original que cambia inasistencias por apoyo. En lugar de reiterar la falta, el déficit, se pone en juego un mecanismo que reemplaza lo que no está y que en esa operación promueve (literalmente) mejores cosas. En otro establecimiento también, la persistencia por el trabajo del directivo con el asesor pedagógico para mejorar y apoyar a los docentes permitió que la institución modificara sus altos niveles de abandono.

“...hay una modificación también como impacto de este cambio de perspectiva... Por ejemplo, la asesoría pedagógica, que administra todo lo que es el tema de módulos institucionales, o cambios de mejora, nosotros lo hemos orientado al tema de mejorar las prácticas de enseñanza... En el período anterior se focalizaba en programas asistenciales: madres, campamentos, tutores... no había ningún proyecto que apuntara a revisar las prácticas de enseñanza de los docentes o las prácticas de evaluación... Nosotros reubicamos todos esos recursos, los fuimos lentamente reubicando a esta cuestión, a revisar las dificultades de los docentes... en principio, mi trabajo directo es con los coordinadores de área, y después, con los profesores. Hay profesores que -en general son los menos- que se animan a venir y decir: “Che, mirá, esto no sé cómo trabajarlo”. O si no, a veces, a pedido de la dirección de la escuela, o del coordinador de área, que por ahí... vean que hay algún docente que un poco hace agua... O a veces, cuando se incorpora algún docente que es nuevo -no nuevo en la escuela sino nuevo en la docencia, nosotros, para el Plan de Mejora, elegimos pareja pedagógica. Y las pusimos en los primeros años. En aquellas materias donde veíamos que había más fracaso en primer año, para que así, al haber dos profesores frente al curso, entonces, la tarea se reparte...” (Asesor pedagógico).

Las escuelas despliegan estrategias que resultan buenas prácticas pero que no siempre son conocidas, compartidas, implementadas, replicadas. Si bien cada institución es una organización compleja, hay una tarea por hacer en dar a difusión otros modos de procesar los problemas, otras formas de organización institucional y pedagógica que, además y en contextos desfavorecidos logran producir un cambio de tendencia. Las instancias que vuelven a poner el centro en lo pedagógico producen invariablemente otras cosas.

“... como volviendo a lo que nos parece que es el lugar de la escuela, que es enseñar. Hay otras cuestiones que los chicos las pueden resolver en otros ámbitos, pero... lo que enseña la escuela, no se enseña en otro lado...” (Asesor pedagógico).

Por último, como efectivamente los cambios que deben implementarse en la educación secundaria están por delante, reiterar qué otras formas se sugieren en la normativa que hasta ahora se ha producido para orientar el trabajo de las instituciones, de los especialistas, de los docentes que dan cuenta del abanico de opciones para trabajar en ese sentido: revisar en la normativa los criterios de regularidad y presencialidad de los estudiantes, las modalidades de evaluación y acreditación; el lugar de los tutores para acompañar las trayectorias estudiantiles; diseñar dispositivos de acompañamiento en el ciclo básico que faciliten el pasaje del nivel primario al secundario; promover instancias de aceleración de aprendizajes para estudiantes con sobreedad o con dificultades para mantener la regularidad; generar instancias de talleres de apoyo o de estudio para las asignaturas con mayor nivel de dificultad; ampliar las opciones para lograr la terminalidad del nivel (Res. 84 del CFE, Anexo I, pág. 28).

8. CONCLUSIONES DEL TRABAJO

Este trabajo ha tenido por objetivo poner en palabras de quienes transitan las instituciones educativas lo que los grandes números expresan al describir fenómenos complejos frente a los cuales aún, como sociedad, como especialistas, como gobierno, no le hemos encontrado solución. Decir que hay un descenso de la matrícula y una disminución de la retención sin más es mostrar sólo una parte de la realidad. La existencia de ámbitos de investigación y de análisis de información en las áreas de planeamiento permite poner sobre la mesa algunos de los temas que requieren un abordaje político para su modificación. Hacer diagnósticos desde espacios estatales tiene un correlato inmediato (o debería tenerlo) sobre la posibilidad de tomar decisiones con lo que se visibiliza, con lo que se analiza. No con el sentido de señalar culpas sino de asumir, en conjunto, responsabilidades que son del sistema, de las instituciones y de los actores.

El trabajo de investigación realizado en ocho escuelas estatales de nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires durante el año 2010, permite afirmar que, en la percepción de directivos, docentes y estudiantes la inclusión como política ha perneado los discursos aunque el abandono o las dificultades para mejorar la retención no aparecen connotados como una preocupación. Esto hace que todavía persistan algunas prácticas que distan de incorporar otras dimensiones de la inclusión educativa que impactan en el retraso de los cambios que deben implementarse para promover mejores aprendizajes y prácticas de relevancia social y cultural.

El sesgo selectivo de la educación secundaria no ha sido conmovido. Esta es otra conclusión que se desprende de escuchar la opinión de muchos de los actores involucrados cotidianamente en la tarea de enseñanza y de observar los dispositivos de evaluación y las instancias de apoyo que se organizan. La estructura piramidal del conjunto de secciones por año de estudio lo verifica, también el descenso de los porcentajes de retención a lo largo de los años. Esta estructura tiene un correlato en los estudiantes, quienes naturalizaron un recorrido fallido y encuentran más explicaciones para ello en sus propias biografías que en la propuesta institucional, pedagógica, educativa, elemento reforzado por la asignación de responsabilidades que les viene de parte de los docentes.

En el diálogo con las instituciones también hemos comprobado que muchas están solas, libradas a su suerte y aún no han encontrado la forma de producir otras cosas y que sus esfuerzos o los recursos destinados a través de programas o cargos docentes parecen tener un impacto bajo. Otras, pueden revertir algunas tendencias, en ellas, directivos y docentes ensayan otros modos para albergar a los jóvenes y producir, en conjunto, mejores cosas. Estas acciones también dan cuenta de lo que se puede hacer aún en contextos atravesados por dificultades, toda vez que existe un equipo de trabajo que con clara definición logra vencer resistencias profesionales, personales, culturales, corporativas para modificar las formas de trabajo. Sus resultados son evidentes. Sobre ambas hay un sistema que enmarca la tarea de todas las escuelas, a veces con mayor presencia y otras con relativa ausencia.

Que la mayoría de los establecimientos visitados pertenezcan a la zona sur de la Ciudad también da cuenta de una deuda anterior, social, que todavía acumula esta jurisdicción en términos de ofrecer diferentes condiciones de vida para la población que habita diferentes territorios. Esta dinámica alcanza a todas las generaciones; en las escuelas, se ve en adolescentes y jóvenes que conjugan la precariedad con la posibilidad que da el acceso a un nivel de enseñanza que sus familias no transitaban con anterioridad o lo iniciaron y no pudieron completarlo.

Hay una tarea que, en su complejidad, debe ser asumida por la escuela en términos de reponer herramientas que efectivamente no están de parte de los estudiantes, sobre todo de quienes son nuevos en este nivel de enseñanza y no cuentan con las disposiciones que otros sectores han incorporado culturalmente hace décadas. Esto se verifica fuertemente en el primer año de estudios, en la complejidad que docentes y estudiantes manifiestan para cursar un número importante de materias que carecen de articulación y que no trabajan sobre las dificultades más

evidentes. También se observa en la falsa opción que parecen tener los estudiantes y sus familias al “elegir escuelas” u orientaciones a una edad temprana, con escasos recursos que acompañen esa decisión. Aquí quienes están solas son las familias frente a un sistema que no logra organizar el pasaje entre niveles de forma que incluya a todos orientando en lugar de asignar lugares sin atender motivaciones, vocaciones, posibilidades de traslado.

Los estudiantes entrevistados valoran la escuela como espacio de exigencia, de aprendizaje, de encuentro con otros; señalan también la importancia de la escolaridad como herramienta para su futuro, reconocen a los docentes que apuestan por el trabajo, por darles oportunidades para superar dificultades, que confían en ellos y en sus capacidades. Con todo, esta institución sigue siendo un espacio que encierra la paradoja de conjugar un mandato amplio de inclusión y de reconocimiento de derechos con actores que todavía sostienen prácticas selectivas.

El diálogo con las escuelas ha sido posible gracias a la disposición de las autoridades y los equipos docentes que abrieron la puerta a este equipo de trabajo. A ellas nuestro reconocimiento por el tiempo y la buena disponibilidad para la reflexión y el intercambio. También queremos destacar que esta producción incorporó la lectura y comentarios valiosos de colegas que comparten este espacio institucional. También los estudiantes, con su presencia aportaron ideas, sensaciones y dificultades que permitieron ampliar la comprensión de los temas abordados. Es una voz que no debe quedar fuera de la interpretación de lo que sucede.

Hay problemas de diferentes grados de dificultad. Todos deben ser abordados, algunos requieren un tratamiento urgente para promover situaciones de justicia educativa. Esperamos que este trabajo sirva a esa causa, a mostrar los problemas que persisten, las soluciones que ya se han implementado exitosamente y las que debemos seguir pensando.

9. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Anuario Estadístico Panorama Social y Económico de la Ciudad (2008). Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Baquero Orueta, Ricardo, (2009). Zona de desarrollo próximo, sujeto y situación. El problema de las unidades de análisis en psicología educativa. Actualidades investigativas en educación, vol 9. Universidad de Costa Rica, en <http://revista.inie.ucr.ac.cr/>

Baquero, R., Terigi, F. y otros (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires, en REICE, Vol. 7 Nro. 4, págs. 292-319.

Campelo, Ana y otros (2000). Apoyo a los alumnos de primer año en los inicios del nivel medio. Documento N° 1: la formación de los alumnos como estudiantes, Buenos Aires, DGPI, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Chevallard, Yves (1997). La transposición didáctica, del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires, Aique.

Dirección de Investigación Educativa (2010). Políticas de inclusión y gestión educativa en escuelas medias en contextos de altas vulnerabilidad. Relación entre políticas y prácticas, publicado en 2010. <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/polinclusiongestioneducativa2010.pdf>

Dubet, François (2006). El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona, Gedisa.

Dubet, François (2011) Repensar la justicia social, contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires, Siglo XXI.

El Nivel Medio en la Ciudad de Buenos Aires (2007). Buenos Aires, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Kantor, Debora (2010). Escuela media y “condición juvenil”. Distancias, aproximaciones, sentidos.

Kessler, Gabriel (2004). Trayectorias escolares, en Sociología del delito amateur. Buenos Aires, Paidós.

Metas educativas 2021: Desafíos y oportunidades. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2010. SITEAL, UNESCO, OEI IIPE, Buenos Aires, 2010.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Resolución CFE N° 84/09: Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria.

Oteiza, Enrique (2007). “Inmigración y derechos humanos” en *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, 12 | 2006. URL : <http://alhim.revues.org/index1382.html>.

PNUD (2009). Informe sobre desarrollo humano para MERCOSUR 2009-2010. Innovar para incluir: Jóvenes y desarrollo humano, Buenos Aires.

SITEAL (2008). La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Buenos Aires, IIPE-UNESCO y OEI.

Terigi, Flavia (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Buenos Aires, Fundación Santillana, III Foro Latinoamericano de Educación.

Terigi, Flavia (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles, en revista Propuesta Educativa Nro. 29, Buenos Aires, FLACSO.

Terigi, Flavia (2009). Conferencia pronunciada en la ciudad de La Plata, organizada por la Dirección General de Cultura y Educación.

Tiramonti, Guillermina (2010). Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Buenos Aires, Homo Sapiens. Colección Pensar la educación.

ANEXO INFORMACIÓN DE LOS ESTABLECIMIENTOS

ANEXO PROTOCOLO DE ENTREVISTAS