

Dinámica de la matrícula de educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires entre los años 1998 y 2010*

Juana Canevari, Silvia Catalá, Marisa Coler, Melina Con, Diana Lacal, Lina Lara, Nancy Montes y Sonia Susini¹

Resumen

En el año 2002, la Ciudad de Buenos Aires aprobó la obligatoriedad del nivel secundario. A diez años de esa decisión política, este nivel de enseñanza presenta aún dificultades para su completa expansión. Por un lado, la dinámica demográfica evidencia que, entre los dos últimos censos, ha habido un descenso del grupo poblacional que abarca dicho nivel, mientras que se verifica un leve incremento en las tasas de escolarización: según la Encuesta Anual de Hogares, para el año 2010, entre los jóvenes de 13 a 17 años, dicha tasa asciende a 94,1%. Pero, aunque el porcentaje de jóvenes que no asiste a ningún nivel de enseñanza (5,9) es reducido, presenta cierta inmutabilidad en el período, situación a la que se agrega la persistencia del abandono y los problemas de retención y de egreso de los estudiantes en las escuelas de la Ciudad. El presente estudio² se completa con un trabajo cualitativo realizado en ocho establecimientos para conocer las estrategias de trabajo y las percepciones sobre estas temáticas de quienes transitan las escuelas.

Palabras clave: educación secundaria, indicadores educativos, abandono escolar, trayectorias escolares, obligatoriedad escolar.

Summary

In 2002, the Buenos Aires City approved the compulsory secondary level. Ten years after the political decision this level is still difficult to complete your expansion. On the one hand, population dynamics evidence a decline in this population between the last two censuses, while checking a slight increase in enrollment rates. According to the Annual Survey of Households 2010 (CABA), the enrolment rate of youth aged 13 to 17 years is 94,1%. However, 5,9% of young people is not attending any educational level. Although this is a small percentage, presents certain immutability in the period, adding to this situation the persistence of neglect, the problems of retention and graduation of students in secondary schools in the city. The study is supplemented by a qualitative inquiry made in eight schools to learn strategies of working and perceptions about these subjects of those who pass the schools.

Key words: urban secondary education, education indicators, dropout, school careers, compulsory education.

* Primer premio de la Novena Edición del Concurso de artículos científicos sobre "Cambios demográficos en la Ciudad de Buenos Aires".

¹ Las autoras forman parte del Equipo de Investigación de la Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación del Gobierno de la CABA. Juana Canevari es Licenciada en Sociología (UBA); Silvia Catalá es Licenciada en Sociología, Universidad Autónoma Metropolitana de México (UAM); Marisa Coler es Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA); Melina Con es Licenciada en Sociología (UBA); Diana Lacal es Licenciada en Sociología (UBA); Lina Lara es Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA); Nancy Montes es Licenciada en Sociología (UBA), Especialista en Indicadores Sociales y Demográficos; Sonia Susini es Licenciada en Sociología (UBA). E-mail: nancymon@fibertel.com.ar

² Este artículo es resultado de un trabajo de investigación realizado desde la Dirección Operativa de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. El informe completo puede consultarse en <<http://buenosaires.edu.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/educacionsecundaria2011.pdf>>.

Introducción

La escuela secundaria está hoy en el centro de la definición de políticas que deben avanzar en varias direcciones, prioritariamente 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 ella concurren.

Los indicadores que, de modo habitual, se utilizan para describir este nivel educativo dan

cuenta de diversos problemas en las trayectorias de los estudiantes, entre otros, altos niveles de repitencia, sobriedad y abandono, baja retención, baja promoción y dificultades en la tasa de egreso.

A las demandas que históricamente se han planteado respecto de este nivel de enseñanza, se agregan otras nuevas en la medida en que se amplía el reconocimiento del derecho de todos a más y mejor educación. La educación debe dialogar con los jóvenes y la cultura actual, adecuar los contenidos y las competencias a los requerimientos de la formación 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*, producido por la Dirección General de Estadística y Censos (2008), toma a los jóvenes como eje transversal en cada capítulo, como población objeto de interés, para describir su peso y sus condiciones de vida. El informe sobre desarrollo humano que se elaboró desde el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (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 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 diversos 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. En el orden nacional, dicha obligatoriedad se sancionó con la Ley Nacional de Educación N° 26.206/06 (LNE/06). El documento del Consejo Federal de Educación (CFE) 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 muestra la persistencia de problemas para procesar la incorporación de quienes aún no acceden a la escolarización y para retener y promover de un ciclo a otro a quienes logran ingresar.

El presente trabajo analiza las variaciones en la matrícula de la educación secundaria entre los años 1998 y 2010 en la Ciudad de Buenos Aires y el comportamiento de un conjunto de indicadores, haciendo referencia también a la dinámica demográfica del grupo poblacional vinculado al nivel e interrogando, a la vez, a procesos anteriores y actuales propios de esta jurisdicción en la voz de quienes hoy transitan las instituciones educativas.

Se cumplen veinte años de la transferencia de las escuelas secundarias nacionales a la Ciudad de Buenos Aires. Los años transcurridos han sido de reformas, de cambios en la población que llega a las escuelas, de 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 mayor o menor éxito, los problemas que se les presentaron.

Esta jurisdicción también asumió la creación de las Escuelas Medias Municipales (EMEM) en los lugares más vulnerables de la Ciudad, atravesando diferentes procesos destinados a lograr su funcionamiento en edificios propios y a fortalecer sus propuestas. Luego, avanzó en la creación de otro tipo de instituciones, como las Escuelas de Reingreso, y en la organización de programas que atienden problemáticas específicas de los estudiantes y de las instituciones, modelos que fueron tomados por otras jurisdicciones y por iniciativas nacionales.

No obstante, frente a la exigencia de la obligatoriedad y de condiciones para la búsqueda de igualdad e inclusión de todos, la escuela secundaria presenta dificultades que es necesario identificar y conocer para proponer 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 abandono y la baja retención, que aún no han sido suficientemente tematizados para convertirlos en el norte de todas las políticas que se implementan en este nivel de enseñanza.

La dinámica de la matrícula en los últimos años

En la Argentina, las tasas de escolarización en el nivel secundario aumentaron 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 2001,³ indica que el 71,5%

de los jóvenes de ese grupo de edad asistía a ese nivel. 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 etario, porcentaje solo alcanzado en el país por Tierra del Fuego.

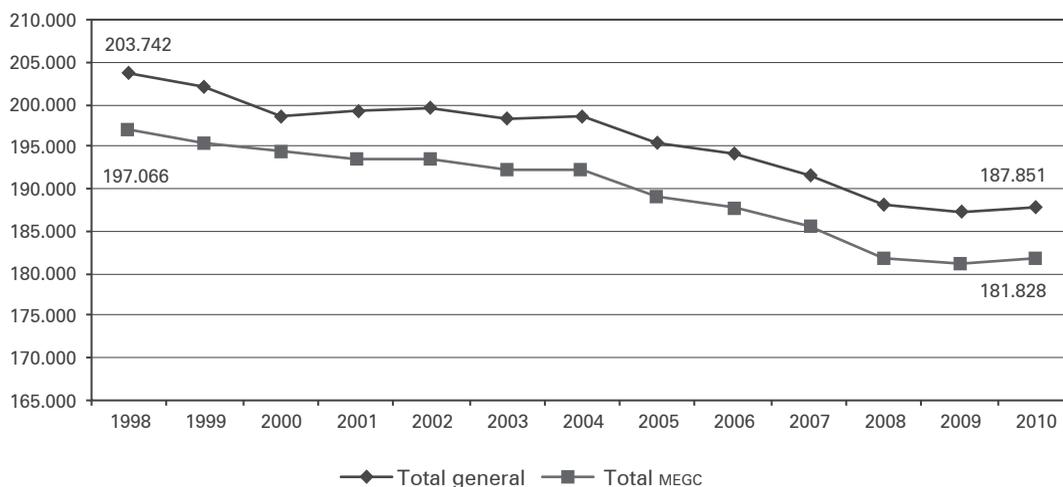
Aun con estos incrementos relativos (se trata de tasas de escolarización), entre los años 1998 y 2009, la matrícula total del nivel medio común de la Ciudad de Buenos Aires disminuyó un 8%. Las escuelas dependientes del Ministerio de Educación del GGBA, que concentran aproximadamente el 97% de la matrícula total de la Ciudad, registran esa misma disminución (Gráfico 1).

Este fenómeno debe analizarse considerando varios aspectos. En primer lugar, de acuerdo con la información disponible, la estructura demográfica presenta un descenso de la población de 13 a 17 años que opera de manera estructural disminuyendo la demanda. En segundo lugar, hay que tener en cuenta el pasaje de los estudiantes que cursan en escuelas de educación común a escuelas de modalidad adultos. En tercer lugar, es necesario considerar la persistencia del abandono, hecho que evidencia una disminución de la capacidad de retención de las escuelas que se agravó en los últimos años. Otro factor que interviene en esta dinámica es la 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, situación que 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.

³ A mayo de 2012, no se han publicado los datos referidos a la asistencia escolar del Censo de Población, Hogares y Viviendas realizado en 2010.

Gráfico 1

Nivel medio común. Evolución de la matrícula. Ciudad de Buenos Aires. Años 1998/2010



Fuente: Relevamientos Anuales 1998 a 2010 de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la CABA.

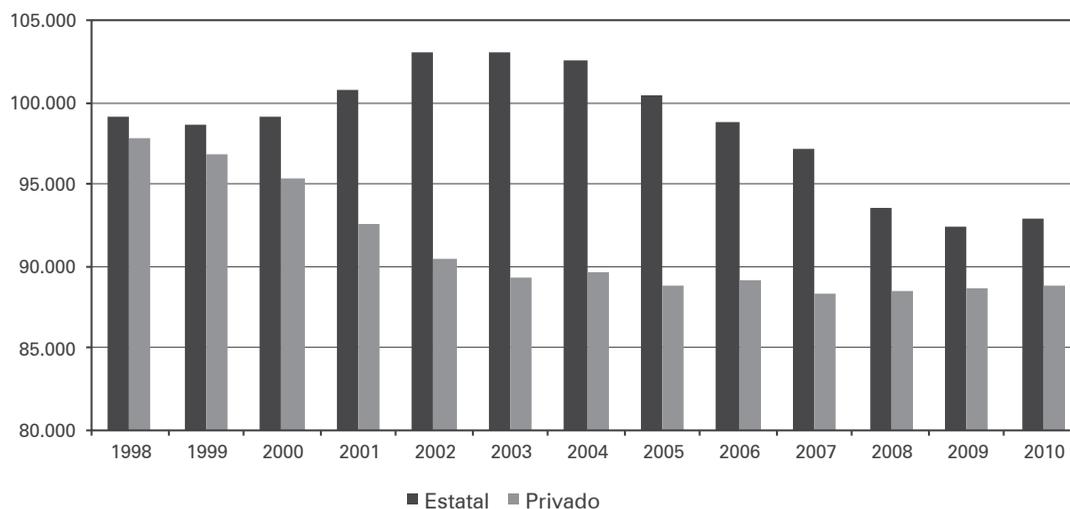
Si se acota el universo de análisis a las escuelas dependientes del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (dado que otras son de dependencia nacional y/o universitaria), se puede apreciar que la pérdida de matrícula es mayor en el sector privado: en ese sector dismi-

nuye un 9%, mientras que en el sector estatal baja un 7 por ciento.

El Gráfico 2 permite inferir la incidencia de la crisis económica y política del año 2001 en la merma de matrícula en el sector privado,

Gráfico 2

Nivel medio común. Evolución de la matrícula por sector de gestión. Ciudad de Buenos Aires. Años 1998/2010



Fuente: Relevamientos Anuales 1998 a 2010 de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la CABA.

en el pasaje al sector estatal y en la disminución paulatina de la diferencia en los últimos años. Para el año 2009, ambos sectores tienen menos alumnos que en el año 2001.

Al analizar la información por distrito, se observa que, mientras que algunos pierden matrícula, los del Sur son los únicos que aumentan el número de estudiantes, en parte porque estaban más rezagados en términos de tasas de escolarización (tenían, entonces, más margen para su crecimiento), pero también porque experimentaron un crecimiento poblacional. En el lado opuesto, los distritos 1, 7 y 10 son los que mayor cantidad de matrícula pierden (8.812 alumnos entre los tres). Les siguen los distritos 2, 3, 8, 9, 11, 15 y 17 (11.577 alumnos menos). En cambio, cada uno de los distritos del Sur -19, 18, 13 y 21- incorpora durante ese período entre 900 y 1.000 alumnos.

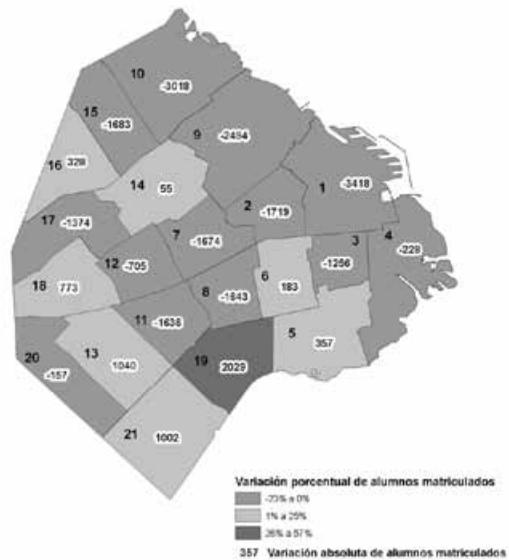
El crecimiento de matrícula en la Zona Sur se produce en establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA y, mayoritariamente, en el sector estatal. Esto parecería indicar que la matrícula no crece en zonas donde está relativamente universalizada y en donde hay un mayor envejecimiento poblacional, sino que, 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 1 resume esta dinámica en cada distrito de la Ciudad.

Análisis de las causas de la disminución de la matrícula

Se han manejado varias hipótesis que intentan explicar la disminución de la matrícula en el nivel medio común. Una de ellas es que parte de los alumnos de la 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 Comerciales

Mapa 1

Nivel medio común. Ambos sectores. Evolución de la matrícula por Distrito Escolar. Años 1998-2011



Fuente: Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la CABA, sobre la base de relevamientos anuales 1998-2011.

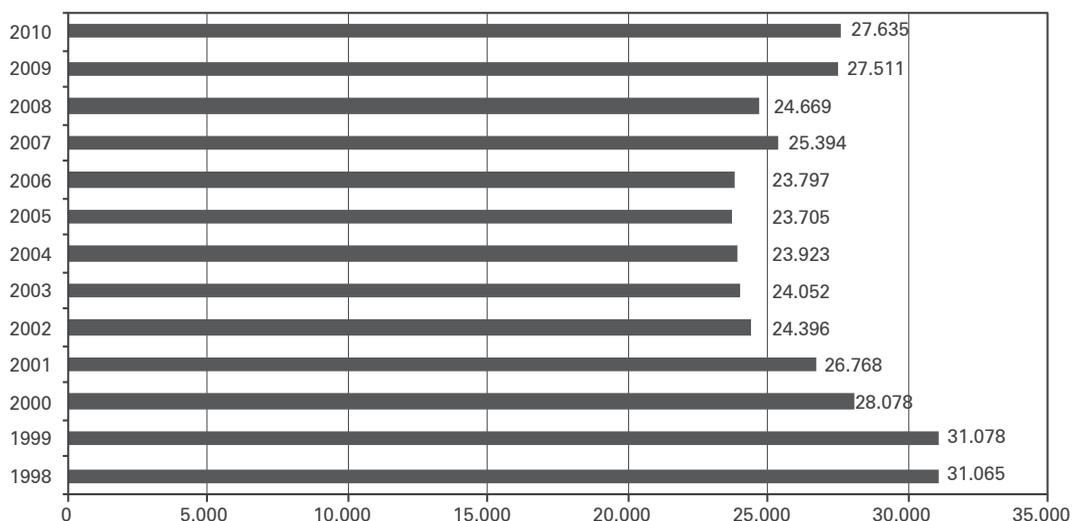
Nocturnos -CENS- y Escuelas de Reingreso) de cursada presencial y otras ofertas de carácter semipresencial (por ejemplo, Adultos 2000). Si se observa una serie de la evolución de la matrícula del nivel medio de educación de adultos, se puede ver que también se verifica una disminución de alumnos en este tipo de educación (Gráfico 3).⁴

Sin embargo, aunque la matrícula de la educación de adultos disminuye, se incrementó la participación de los matriculados de 17 y menos años en esta modalidad, según se presenta en el Gráfico 4. A lo largo de esa serie temporal, se puede ver que, en estos planes de estudio, hay 2.164 alumnos más de menos de 17 años, valor que casi duplica el de los primeros

⁴ Esta serie no incluye los alumnos del programa Adultos 2000 (el cual registra alrededor de 15.000 inscriptos para el año 2009) por dos razones: para evitar homologar ofertas presenciales con semipresenciales, y porque no se registran inscriptos en ese programa con 17 o menos años.

Gráfico 3

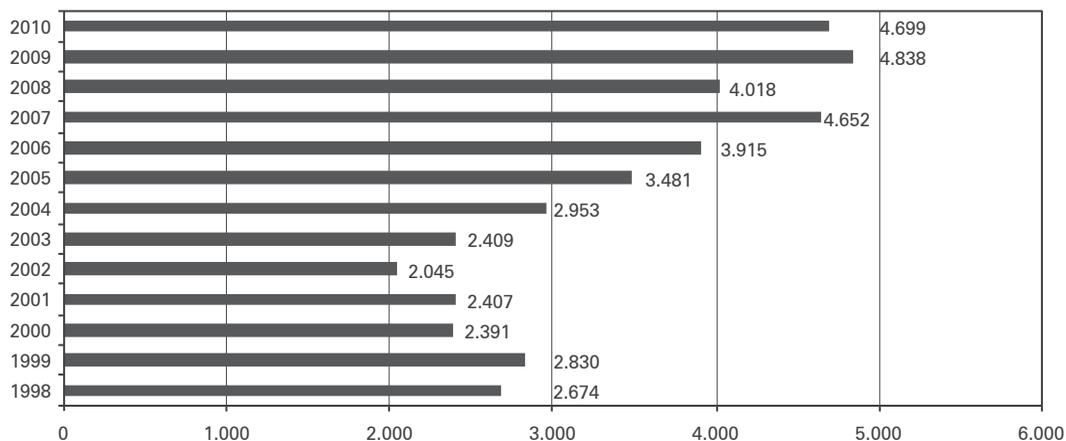
Nivel medio. Adultos. Evolución de la matrícula. Ciudad de Buenos Aires. Años 1998/2010



Fuente: Relevamientos Anuales 1998 a 2010 de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la CABA.

Gráfico 4

Nivel medio. Adultos. Evolución de la matrícula de los jóvenes de 13 a 17 años. Ciudad de Buenos Aires. Años 1998/2010



Fuente: Relevamientos Anuales 1998 a 2010 de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la CABA.

años analizados. Entre los años 2001 y 2002, se verifica un descenso importante del número de alumnos, fenómeno que, probablemente, se explique por la situación de crisis antes mencionada, dado que son los sectores de mayor vulnerabilidad social quienes se encuentran asistiendo a estos establecimientos.

En las entrevistas realizadas, el asesor pedagógico de uno de los establecimientos explicaba algo de este pasaje a través del siguiente relato:

Asesor pedagógico: 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, fijese 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.

Entrevistadora: ¿Quieren venir acá porque valoran esta escuela, la reconocen como buena?

Asesor pedagógico: 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 sí 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... 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....

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 alumnos con diferentes edades y recorridos, menor disposición a estudiar que los

estudiantes típicamente esperados, generando diversos 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. Tal discusión va más en esa dirección y no tanto en la de problematizar las prácticas institucionales y profesoriales que producen estas “trayectorias fallidas o no encausadas” o en la de reflexionar sobre las condiciones propias del formato escolar que hoy requieren ser repensadas (Terigi, 2008; Tiramonti, 2010). La baja retención de este nivel de enseñanza, aspecto que se abordará más adelante, también explica la fragilidad de la matrícula que ingresa y la estructura piramidal del conjunto de secciones, tema que es naturalizado por todos los actores vinculados al sistema escolar; el efecto de “decantación” pareciera producirse como resultado 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 a señalar, cuando se observa la dinámica de la matrícula, es la que refiere a 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.

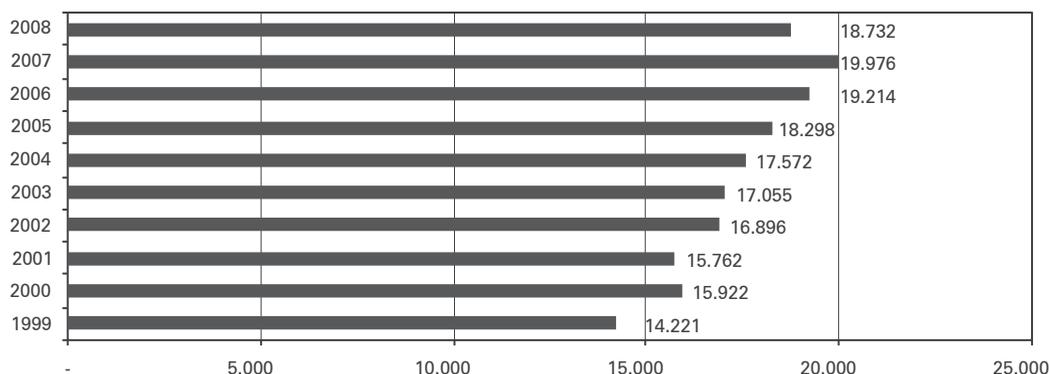
Entre 1999 y 2008, lejos de disminuir, la cantidad de alumnos que provienen de la Provincia de Buenos Aires aumentó: hay 4.011 alumnos más en esta situación. En 1999, los alumnos del Gran Buenos Aires representaban un 14% de la matrícula del nivel medio del sector estatal, mientras que en 2008 ascienden a 20% del mismo universo. Es probable que esta proporción disminuya con los nuevos inscriptos de los próximos años porque, con la LNE/06, la Provincia de Buenos Aires (en adelante PBA) dejó de lado los tres ciclos de la EGB y adoptó como estructura seis años de primaria y seis de secundaria. A partir de este cambio, un alumno que termina la primaria en la PBA debe inscribirse en 1^{er} año secundario de la PBA o en 7^o grado de la CABA antes de comenzar la secundaria en esta última jurisdicción. Los cambios institucionales son un motivo de disuasión para las familias, que es probable que, en muchos casos, opten por quedarse en territorio bonaerense, salvo en el caso de los que ya estén cursando en primarias de la Ciudad. Es por

ello que será necesario realizar un seguimiento de los alumnos domiciliados en la PBA, dado que es posible que esta tendencia se revierta y que, seguramente, tenga algún impacto en el rediseño de políticas, en particular en las zonas y escuelas con mayor presencia de alumnos de la provincia vecina.

Otro argumento para explicar el descenso de la matrícula se encuentra en la dinámica demográfica. Esto requiere analizar la evolución de la población con edad teórica para asistir al secundario. El Cuadro 1 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 el nivel y tipo de educación en que se encuentran matriculados: nivel medio (común y de adultos), nivel primario (común y de adultos), educación especial. También se incluye información sobre proyecciones de población de ese grupo etario. Como se puede observar, si bien entre los años extremos (2001 y 2009) hay una disminución de 6.960 alumnos, es mucho mayor la pérdida de población de ese grupo de edad: 17.705 jóvenes menos en el período observado.

Gráfico 5

Nivel medio común. Sector estatal. Evolución de la matrícula con domicilio en el Gran Buenos Aires. Ciudad de Buenos Aires. Años 1999/2008



Fuente: Matrícula inicial 1999 a 2008 de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la CABA.

Cuadro 1

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 2001/2010

Años	Alumnos de 13 a 17 años							Población de 13 a 17 años
	Total	Medio común	Medio adultos	Primario común	Primario adultos	Superior no universitario	Educación especial	
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

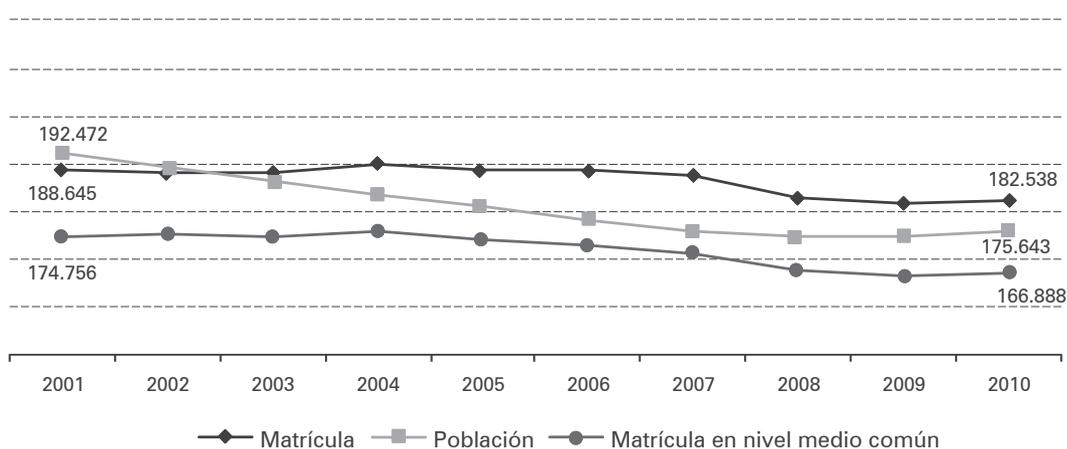
Fuente: Relevamientos Anuales 2001 a 2010 de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la CABA para información de matrícula, y proyecciones de población de elaboración propia siguiendo el método Sprague.

En el Gráfico 6 se puede ver cómo, en el año 2001, la población escolarizada (matrícula de 13 a 17 años) era menor que la población de esa edad, lo que indicaba claramente que parte de dicha población se encontraba fuera de la es-

cuela. A partir del año 2004, la matrícula supera a la población. Es posible que esto se deba a que los alumnos domiciliados en el GBA tienden a aumentar (en la actualidad, en este nivel de enseñanza, son alrededor de 19.000).

Gráfico 6

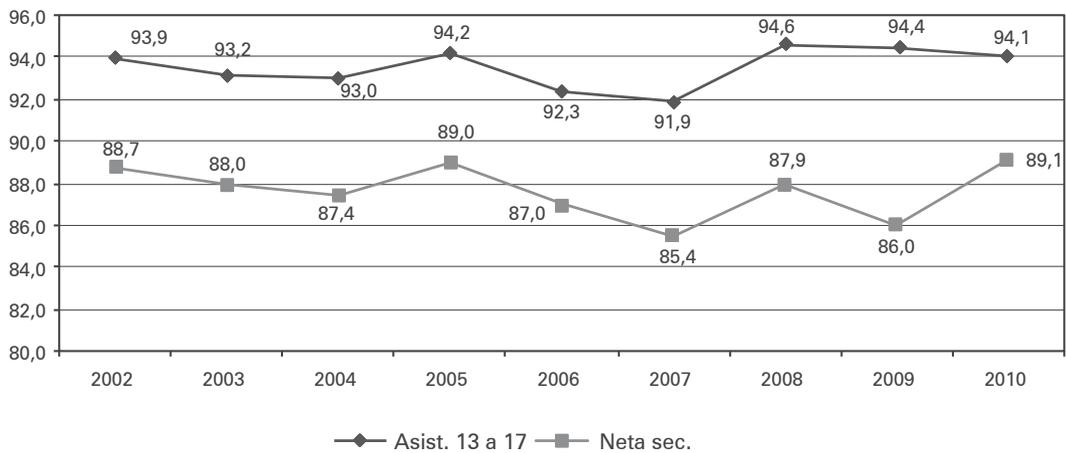
Alumnos de todos los niveles y de nivel medio común y población estimada de 13 a 17 años. Ciudad de Buenos Aires. Años 2001/2010



Fuente: Relevamientos Anuales 2001 a 2009 de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la CABA para información de matrícula, y proyecciones de población de elaboración propia siguiendo el método Sprague.

Gráfico 7

Tasas de escolarización de los jóvenes de 13 a 17 años. Ciudad de Buenos Aires. Años 2002/2010



Fuente: Encuesta Anual de Hogares 2002/2010.

¿Cómo impactan los fenómenos descriptos en las tasas de escolarización? La información proveniente de la Encuesta Anual de Hogares de la Dirección de Estadística y Censos del GCBA respecto de 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 secundario.⁵ Como se observa en el Gráfico 7, durante el período 2002 a 2010 hay un leve crecimiento de las tasas de escolarización de los jóvenes porteños de 13 a 17 años (de 93,9 a 94,6%).

Que las tasas netas de escolarización rondan el 88% quiere decir que la mayoría de los jóvenes se encuentra cursando el nivel secundario. Pue-

de verse también que hay un leve descenso de estas tasas netas (entre 88,7% en 2002 y 87,9% en 2008), lo que estaría indicando que, aunque se registra una leve mejoría en la cobertura de los jóvenes escolarizados, hay también un leve empeoramiento respecto de su participación en el nivel que correspondería a su edad, sin duda por una mayor permanencia en el nivel primario, la persistencia de situaciones de retraso en el mismo nivel y los problemas de promoción y retención, en particular en el ciclo superior. 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 o con retraso en el nivel primario. Estos números muestran que, si bien la Ciudad de Buenos Aires tiene una situación ventajosa respecto de otras jurisdicciones del país con 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.

⁵ La escasa variación entre los años presentados puede explicarse por la condición de relevamiento muestral que tiene esta fuente de datos.

Trayectorias escolares

Para examinar las trayectorias educativas a lo largo de todo un ciclo lectivo, utilizamos las estadísticas continuas del sector educación.⁶ El universo de análisis será ahora no la población total sino la que asiste a 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 2 se puede observar 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. 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

Cuadro 2

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

Año de estudio	Alumnos Total		Matrícula Final Total		% Promovidos	
	2001	2009	2001	2009	2001	2009
Total	100.783	92.659	91.875	85.500	72,3	73,4
1	25.406	25.283	22.041	22.448	70,2	68,7
2	21.930	20.379	19.875	18.766	68,3	71,7
3	18.987	16.970	17.370	15.667	72,0	75,3
4	16.706	14.524	15.248	13.516	78,2	80,9
5	14.115	12.118	13.781	11.793	75,0	74,2
6	3.639	3.385	3.560	3.310	72,4	71,7

continúa

Cuadro 2

Conclusión

Año de estudio	% de SCP ⁽¹⁾		% SSP ⁽²⁾		% de retención	
	2001	2009	2001	2009	2001	2009
Total	2,9	2,1	8,2	7,2	91,2	92,3
1	3,4	2,8	11,9	10,4	86,8	88,8
2	3,6	2,5	8,2	7,2	90,6	92,1
3	3,3	2,3	8,0	7,1	91,5	92,3
4	2,6	1,8	7,2	6,5	91,3	93,1
5	1,1	0,7	4,2	2,9	97,6	97,3
6	0,9	0,4	2,4	2,2	97,8	97,8

Nota: ⁽¹⁾ Los "salidos con pase" (scp) son los alumnos que dejan de asistir a un establecimiento y piden el pase para concurrir a otro durante el ciclo lectivo.

⁽²⁾ Los "salidos sin pase" (ssp) simplemente dejan de asistir; es un indicador *proxy* del abandono.

Fuente: Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la caba sobre la base de Relevamientos Anuales 2001/02 y 2009/2010.

⁶ A partir del año 1996, se releva información sistemática en todo el país a través del "Relevamiento Anual", operativo coordinado por el Ministerio de Educación en diálogo con las unidades de estadística educativa de cada ministerio jurisdiccional.

fue del 91,2%, y en el ciclo lectivo 2009, si bien hay un descenso de la matrícula, alrededor de 7.000 estudiantes no consiguen llegar a finalizar el año, siendo la retención intranual algo mayor: 92,3 por ciento.

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 ciclo de 2001, y también se produce una disminución a medida que se incrementa el año de estudio. Es similar el porcentaje de los promovidos entre 2001 y 2009; por eso hablamos de “inmutabilidad” en estas problemáticas. En ambos ciclos lectivos, el porcentaje se incrementa con el año de estudio entre 1^{er} y 4^o año, disminuyendo levemente en el último año de estudio.

Por el sesgo selectivo que arrastra la educación secundaria, a medida que se incrementa el año de estudio disminuye la cantidad de matriculados: en un mismo año calendario es muy superior la cantidad de matriculados en 1^{er} año que en 5^o y 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, como decíamos anteriormente, 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).

Si se compara la matrícula de 1^{er} año de un ciclo lectivo de un año calendario determinado con la matrícula de 5^o año en el ciclo lectivo

de cinco años calendario después, en todos los casos, excluyendo los alumnos repetidores, estamos simulando 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 cinco años de duración). De este modo, se organizaron las siguientes 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 1^{er} año de cada cohorte y se ve la proporción que sobre la misma representa la cantidad de alumnos de 5^o año, cinco años después (en ambos casos excluyendo a los repetidores), puede verse que, mientras que en la cohorte 1998/2002 los alumnos de 5^o año de 2002 representaban el 75,1% de los de 1^{er} año de 1998, en la cohorte 2006/2010 los alumnos de 5^o año de 2010 representan el 65,8% de los de 1^{er} año de 2006.

Este ejercicio permite afirmar que, no obstante las políticas y programas implementados en los últimos años, 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 promoverlos al ciclo superior y de obtener mejoras en los desempeños. Esto lleva a muchos analistas a afirmar que hay un problema de tipo estructural, vinculado al formato de la escuela secundaria que ya no permite promover los cambios necesarios de cara a las nuevas demandas culturales, sociales, tecnológicas, por lo menos en dos sentidos: en cuanto a los modos de transmisión del conocimiento y en cuanto a la dimensión vincular con los/as adolescentes y jóvenes que a ella concurren, ahora de manera obligatoria.

Entre los problemas más urgentes que debe enfrentar (y resolver) la educación secundaria se encuentra la problemática del abandono. A

Cuadro 3

Nivel medio común. Alumnos nuevos por año calendario según año de estudio (no incluye repetidores). Ciudad de Buenos Aires. Cohortes 1998-2002, 1999-2003, 2000-2004, 2001-2005, 2002-2006, 2003-2007, 2004-2008, 2005-2009 y 2006-2010
Cohortes 1998-2002 a 2002-2006

Año	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
1	40.333	40.217	40.354	39.886	40.008	39.730	40.804	40.706	39.610
2	36.703	35.916	36.636	37.153	36.599	36.373	35.909	35.657	35.465
3	33.285	34.194	34.419	34.767	35.068	33.827	33.940	32.591	32.741
4	33.268	31.551	32.128	32.541	32.304	31.447	30.687	30.236	29.707
5	30.990	31.141	29.747	30.225	30.305	29.344	28.829	27.417	27.570

continúa

Cuadro 3

Cohortes 2003-2007 a 2006-2010

Conclusión

Año	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
1	39.730	40.804	40.706	39.610	38.802	38.894	38.817	38.151
2	36.373	35.909	35.657	35.465	34.206	34.328	33.562	34.780
3	33.827	33.940	32.591	32.741	32.668	31.368	30.649	32.103
4	31.447	30.687	30.236	29.707	29.591	29.415	27.998	28.410
5	29.344	28.829	27.417	27.570	26.873	26.643	26.856	26.064

Fuente: Relevamientos anuales de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la CABA.

pesar de que en los últimos años todos los indicadores (salidos sin pase, retención intra e interanual, tasas de asistencia por edad, condición de asistencia y vínculo con el trabajo) revelan su agravamiento o su amesetamiento (no 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 1^{er} año y pocas de 5^o o 6^o) 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

desplaza 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. Atender viejos problemas con las mismas herramientas que hasta ahora no lograron resultados no parece ser el camino para producir los cambios necesarios.

En los últimos años, la Ciudad ha transitado experiencias y propuestas de trabajo que pusieron 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, permitieron crear otras alternativas de cursado, como 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, las Becas Estudiantiles y, más recientemente, la propuesta de FinEs para el logro de la terminalidad del nivel secundario.⁷

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 se logró una sintonía en el trabajo de directivos y docentes con equipos técnicos y 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 a ella también colabora para que algunos cambios no puedan realizarse de manera gradual. Se ha dicho ya reiteradamente, y lo seguimos confirmando en expresiones de los estudiantes, que estamos todavía en presencia de generaciones que, con respecto a 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

⁷ Véase 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. Disponible en: <<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/polinclusiongestioneducativa2010.pdf>>.

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... (Estudiante).

Este testimonio evidencia, al menos, tres cosas (además de lo ya señalado respecto de las trayectorias familiares) que esperamos dejar reflejadas en este apartado: en primer lugar, los problemas en la trayectoria de los estudiantes que persisten –el ausentismo, quedar libres, repetir más de una vez, estar al borde del abandono, no poder avanzar, el trabajo para colaborar con las familias–; en segundo lugar, la batería de intervenciones, dispositivos y recursos con los que cuentan las escuelas para modificar estas dinámicas, para atender estos problemas; por último, la dimensión vincular que, como se dijo, 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 con la magnitud de los problemas, en la primera parte de este informe se señaló el comportamiento de los principales indicadores para poner en evidencia que ha resultado, al menos, difícil conmovir estas dinámicas. En tal sentido, el trabajo realizado en las escuelas explorando la percepción sobre estos problemas muestra 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).

Estudiante 1 y Estudiante 2: En 5º al principio éramos 20.

Estudiante 1: 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...

Entrevistadora: ¿Qué alumnos fueron los que dejaron de venir?

Estudiante 1: Alumnos que trabajaban, que tenían más de 18 años y estaban en 5º año. La hermana de ella que tuvo un bebé, pero ella vino, se reincorporó.

Estudiante 3: Ella tuvo la ayuda del colegio con el tema faltas.

Entrevistadora: ¿Este año tuvo el bebé?

Estudiante 3: Sí, este año.

Entrevistadora: ¿Es más grande que vos?

Estudiante 3: Sí, 2 años.

Estudiante 1: 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.

Estudiante 3: 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.

Estudiante 1: 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.

Estudiante 3: 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].

Estudiante 1: Acá se llevan mucho por el estilo, por cómo estás vestido, cómo sos....

Estudiante 2: Muchas dejaron porque se quedaron libres. La mayoría son del Centro de estudiantes.

Estudiante 3: No todos están de acuerdo con lo que hace el Centro de estudiantes.

Estudiante 2: Hay quienes opinan diferente. Muchos estuvieron con la toma [en referencia a los que se quedaron libres].

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

Estudiante 2: 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... (Focus Group a Estudiantes).

Estas citas agregan otro elemento: la naturalización de algunas situaciones ("se pierden, tardan en volver a engancharse...") tanto por parte de los directivos y de los docentes (quienes deberían trabajar para revertir algunas de estas problemáticas), como por parte de los jóvenes, de los estudiantes ("... ella hablaba de discriminación"). Esta situación evidencia 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, circunstancia que, a su vez, pone de manifiesto una dimensión poco intervenida desde las instituciones: promover espacios de diálogo, de aceptación, de reconocimiento y respeto del otro cuando el otro tiene otra forma de ser, otras costumbres, otras pertenencias.

La voz impersonal para describir las causas y la posición respecto de algo que no tiene explicación o que se desconoce revela la ausencia de reflexión y de responsabilidad respecto de la permanencia de los estudiantes en las escuelas. En este sentido, Flavia Terigi señala:

“[...] 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 solo 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, p. 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, p. 15).

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 organi-

zar 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, p. 26).

Vale la pena reiterar que la obligatoriedad del nivel es reciente, que llevará tiempo implementar 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:

Entrevistadora: Si tienen problemas, ¿alguien se ocupa o los acompaña?

Estudiante 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.

Entrevistadora: ¿Y los ayudan?

Estudiante 2: 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 esperarse únicamente en escuelas pequeñas. Hay organizaciones más grandes que destinan personal para esta tarea y logran así esa meta.

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, instaurando nuevamente el riesgo de la no promoción.

[...] 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... 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 contraturno.

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. [En el caso de] los que no 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 que por 3 previas repiten y se van". Querían autorizarnos solo con 1º y 2º, pareciera ser que todo es para 1º y 2º y los demás no existe; no reconocen el esfuerzo que hicieron los otros para seguir, los de 3º, 4º y 5º...(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... (Vice Rector).

Nos autorizaron en todos los años y el 60% aprobó la 3º previa... para ser exactos el 65% aprobó. Aquí tenemos el informe que presentamos a la supervisión... (Rector).

La experiencia referida muestra varias cosas a la vez. Hay un trabajo en equipo que sostiene la escuela -alcanza a directivos, docentes y estudiantes- y que redundo en un compromiso colaborativo, con buenos logros. Por otra parte, se implementa 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, la persistencia del trabajo del directivo con el asesor pedagógico para mejorar y apoyar a los docentes también 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 la 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 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... ven 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 1er 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 organi-

zación compleja, hay una tarea por hacer: 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.

[...] [estamos] 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, se torna necesario reiterar qué otras formas u opciones se sugieren en la normativa producida hasta el momento para orientar el trabajo de las instituciones, de los especialistas, de los docentes. Esto implica: revisar en la normativa los criterios de regularidad y presencialidad de los estudiantes, las modalidades de evaluación y acreditación y 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, p. 28).

Conclusiones

Este artículo, resultado de un trabajo de investigación realizado durante el año 2010, ha tenido por objetivo poner en palabras de quienes transitan las instituciones educativas lo que los grandes números expresan al describir fenómenos complejos para los cuales, como sociedad, como especialistas, como gobierno, aún no hemos encontrado solución. Decir sin más que hay un descenso de la matrícula y una disminución de la retención es mostrar solo 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 algunas de las problemáticas cuya modificación requiere un abordaje político. Hacer diagnósticos desde espacios estatales tiene (o debería tener) un correlato inmediato: 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 permite afirmar que, en la percepción de directivos, docentes y estudiantes, la inclusión como política ha permeado los discursos, aunque el abandono o las dificultades para mejorar la retención no aparecen connotados como una preocupación. En consecuencia, todavía persistan algunas prácticas que distan de incorporar otras dimensiones de la inclusión educativa que impactan en el retraso de la implementación de los cambios 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 la enseñanza y de observar los dispositivos de evaluación y las instancias

de apoyo que se organizan. Así lo demuestran la estructura piramidal del conjunto de secciones por año de estudio y el descenso de los porcentajes de retención a lo largo de los años. Esta estructura tiene un correlato en los estudiantes, quienes naturalizan un recorrido fallido y encuentran más explicaciones para ello en sus propias biografías que en la propuesta institucional, pedagógica, educativa, hecho 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, que 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 instituciones pueden revertir algunas tendencias; en ellas, directivos y docentes ensayan otros modos para albergar a los jóvenes y generar, en conjunto, mejores resultados. Estas acciones también muestran 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 evidencia una deuda anterior, social, que todavía acumula esta jurisdicción: ofrecer diversas 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 iniciaron y no pudieron completar.

Hay una tarea que, en su complejidad, debe ser asumida por la escuela: 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 posibilidades que otros sectores han incorporado culturalmente hace décadas. Esto se verifica fuertemente en el primer año de estudios, en la dificultad que manifiestan docentes y estudiantes respecto de 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 tal 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, y 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.

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, mostrando los problemas que persisten, las soluciones que ya se han implementado exitosamente y las que debemos seguir pensando.

Bibliografía

Dirección General de Estadística y Censos (2008), *Anuario Estadístico: Panorama Social y Económico de la Ciudad, Buenos Aires*, Buenos Aires, DGEYC, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

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

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2009), *Resolución CFE N° 84/09: Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2009), *Informe sobre desarrollo humano para MERCOSUR 2009-2010. Innovar para incluir: Jóvenes y desarrollo humano*, Buenos Aires, PNUD.

Rossano, A. (2006), “El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa”, en F. Terigi (comp.) (2006), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Editorial Siglo XXI/Fundación OSDE.

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

——— (2008), “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”, en revista *Propuesta Educativa*, n° 29, Buenos Aires, FLACSO.

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