

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

Juana Canevari y Nancy Montes.

Cita:

Juana Canevari y Nancy Montes (2012). *Dinámica de la matrícula de educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires entre los años 1998 y 2010*. VII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-097/415>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

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

Juana Canevari y Nancy Montes

Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación del GCBA

juanacanevari@yahoo.com.ar; nmontes51@gmail.com

Introducción

La escuela secundaria está hoy en el centro de la definición de políticas teniendo que 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 ellas concurren.

Los indicadores habitualmente utilizados para describir a este nivel de enseñanza, dan cuenta de diversos problemas en las trayectorias de los estudiantes 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.

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 artículo da cuenta de las variaciones en la matrícula de la educación secundaria entre los años 1998 y 2010 en la Ciudad de Buenos Aires 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.

Se cumplen ahora veinte 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.

Esta jurisdicción también asumió la creación de las EMEM (Escuelas Medias Municipales) en los lugares más vulnerables de la Ciudad, atravesando diferentes procesos para funcionar en edificios propios y fortalecer sus propuestas. Luego, avanzó 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, modelos que han sido luego tomados por otras jurisdicciones y por iniciativas nacionales.

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 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 del abandono y la baja retención que aún no han sido suficientemente tematizados para convertirlos en el norte de todas las políticas que tienen lugar en este nivel de enseñanza.

La dinámica de la matrícula en los últimos años

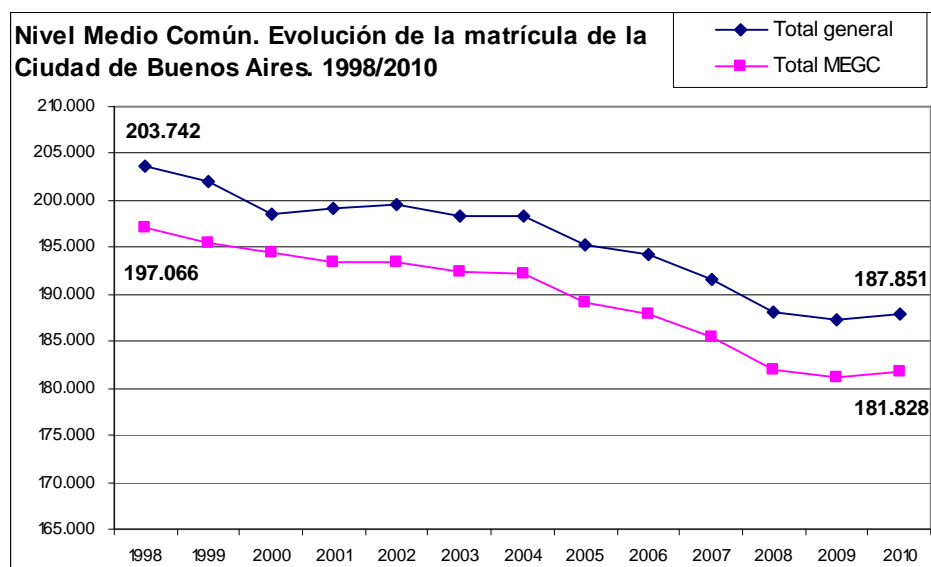
Las tasas de escolarización en el nivel secundario aumentaron en nuestro país de manera gradual. En el año 1950 un tercio de la población en edad escolar asistía a escuelas de nivel medio. Treinta años más tarde la mitad de la población de 13 a 17 años se encontraba en esa situación. La última información censal disponible, correspondiente al año 2001¹, indica que el 71,5% de los jóvenes 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

¹ 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.

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 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 GCBA, que concentran aproximadamente el 97% de la matrícula total de la ciudad registran esa misma disminución.

Gráfico 1.



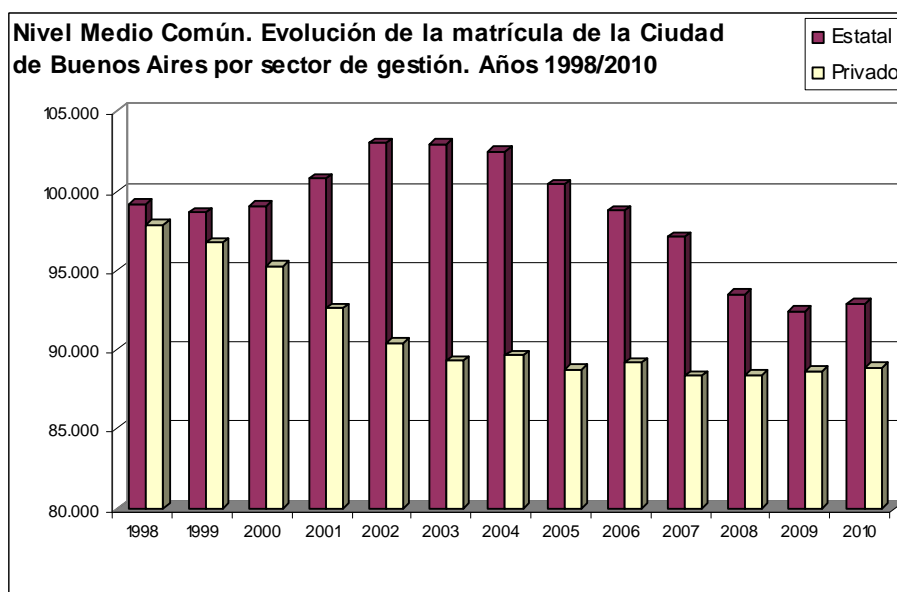
Fuente: Relevamientos Anuales 1998 a 2010

Esto debe ser analizado 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. 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. 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.

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),

puede apreciarse que la pérdida de matrícula es mayor en el sector privado: disminuye un 9% mientras que el sector estatal baja un 7%.

Gráfico 2.

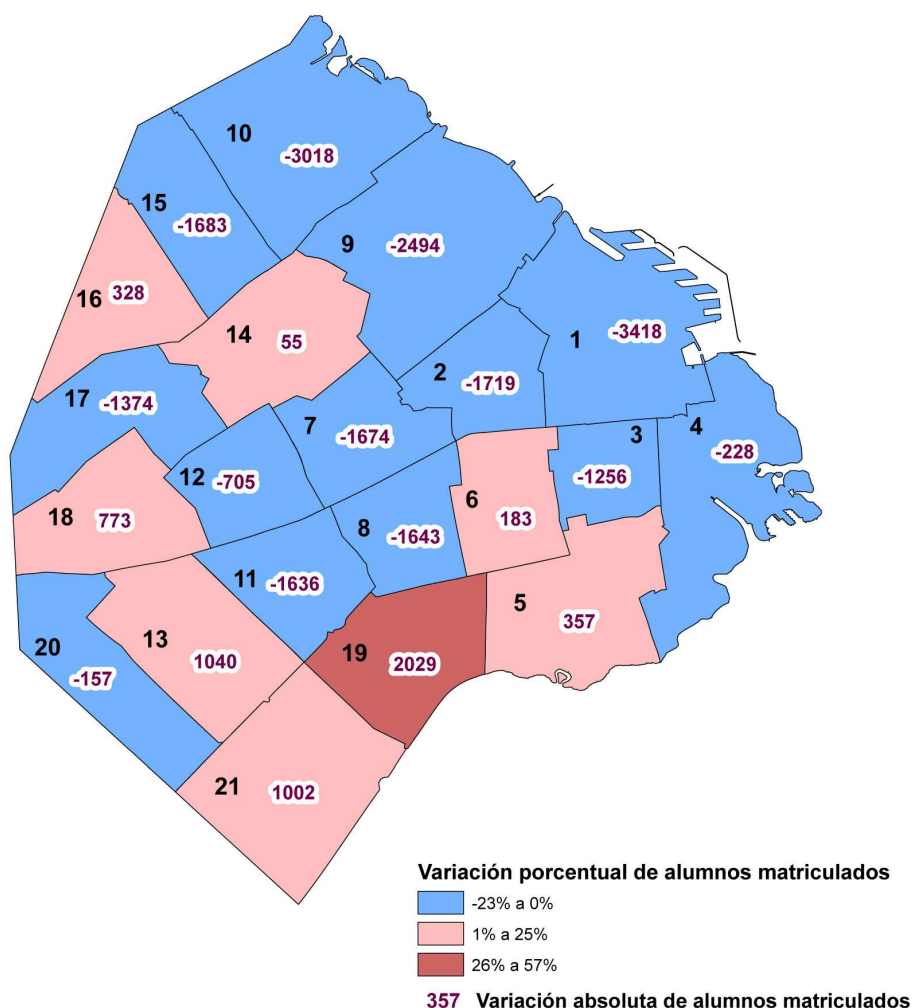


Fuente: Relevamientos Anuales 1998 a 2010

El gráfico anterior permite inferir la incidencia de la crisis económica y política del año 2001 en la merma de matrícula en el sector privado, el pasaje al sector estatal y 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 algunos distritos pierden matrícula, los distritos 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. 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.

Educación Común. Nivel Medio. Ambos Sectores Evolución de la matrícula por Distrito Escolar 1998 - 2011



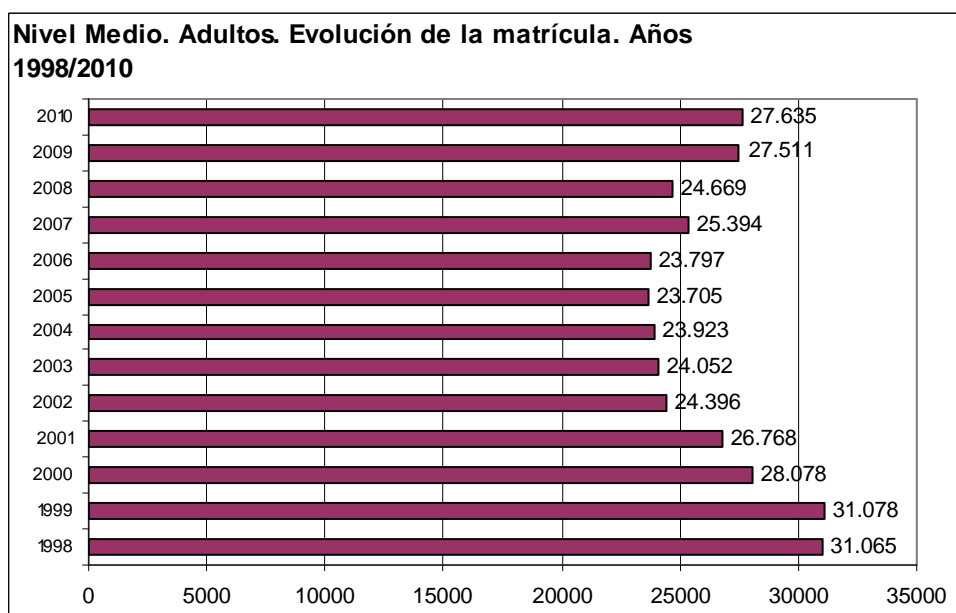
Fuente: Dirección de Investigación y Estadística, sobre la base de RA 1998 - 2011.

Análisis de las causas de 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 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 educación².

² 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: evitar homologar ofertas presenciales con semipresenciales y porque no se registran inscriptos en ese programa con 17 años o menos.

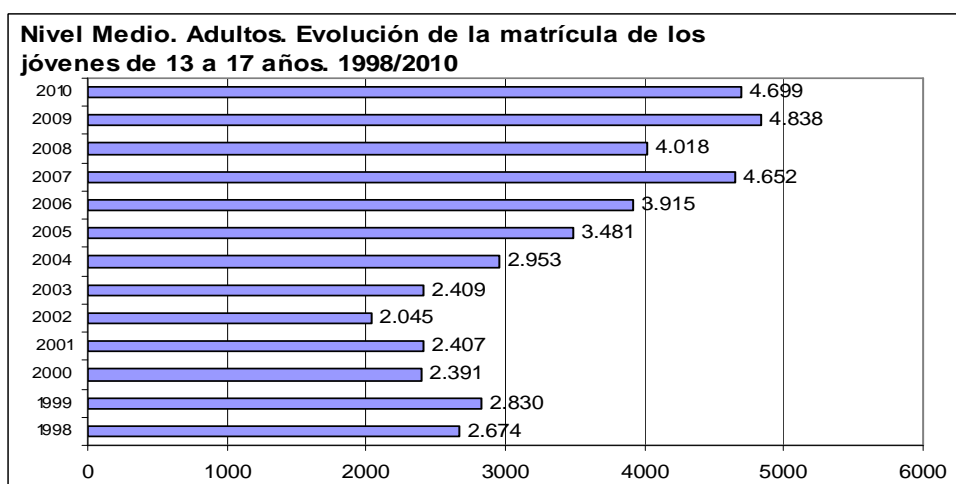
Gráfico 3.



Fuente: Relevamientos Anuales 1998 a 2010

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.

Gráfico 4.



Fuente: Relevamientos Anuales 1998 a 2010

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, 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.

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 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... 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 estudiantes con diferentes edades, diferentes recorridos, menor disposición a estudiar 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 profesoriales que producen estas “trayectorias fallidas o no encausadas” o a las condiciones propias del formato escolar que hoy requieren ser repensadas (Terigi, 2008; Tiramonti, 2010). La baja retención de este nivel de enseñanza, tema 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 4° año).

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 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 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.

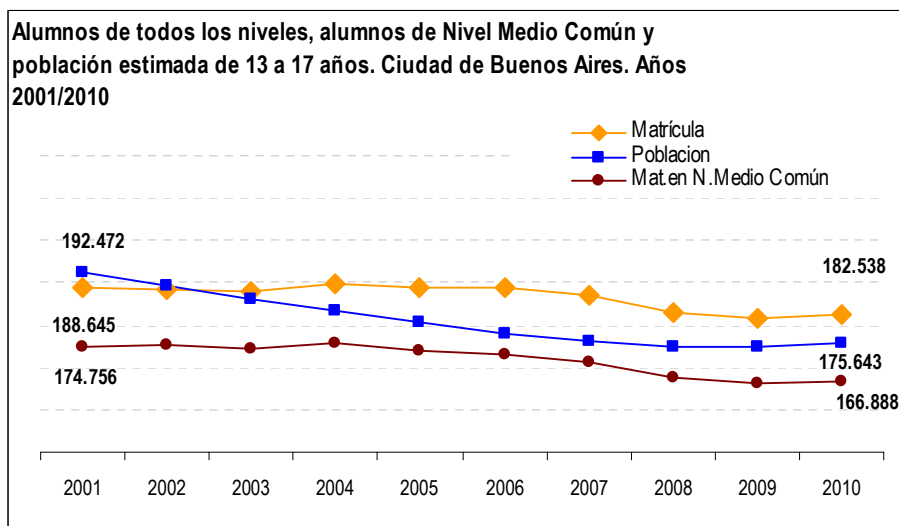
Cuadro 1. Alumnos de 13 a 17 años por tipo y nivel de educación a la que concurren y población de 13 a 17 años. Ciudad de Buenos Aires. Años 2001/2010

| Años | Total alumnos 13 a 17 | Alumnos 13 a 17 NMC común | Alumnos 13 a 17 NMA adultos | Alumnos 13 a 17 con sobreedad 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 este nivel de enseñanza.

Gráfico 5.



Fuente: Relevamientos anuales 2001 a 2009 para información de matrícula y proyecciones de población de elaboración propia siguiendo el método Sprague

¿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 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 secundario. 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 encuentran cursando el nivel secundario. 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.

Trayectorias escolares

Para examinar las trayectorias educativas a lo largo de todo un ciclo lectivo utilizamos las estadísticas continuas del sector educación³. El universo de análisis es 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 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 ambos ciclos lectivos la menor retención (es decir, la situación más grave) se

³ 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.

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 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° y 4° año, disminuyendo levemente en el último año de estudio.

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 | 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

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 primer año que en quinto 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° año de un ciclo lectivo de un año calendario determinado con la matrícula de 5° año en el ciclo lectivo de 5 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 5 años de duración). 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 5° 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.

Cuadro 3.

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

Este ejercicio permite 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 a pesar de las políticas y programas implementados en los últimos años para mejorar la retención. 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 que son necesarios de cara a las nuevas demandas culturales, sociales, tecnológicas por lo menos en dos sentidos: los modos de trasmisión del conocimiento y la dimensión vincular con las y los 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 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 con moverlo 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 secundario⁴.

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

⁴ 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>

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).

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 para dejar demostrado que ha resultado por lo menos difícil conmovir 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).

*“...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 5to 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 bebe?

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, como 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 en el ciclo lectivo 2010 a causa de las tomas de ese año)...

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 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.

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, sobre todo haciendo referencia al pasaje de nivel primario a secundario: “...*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...”* (Terigi, 2007: 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, pág. 26) 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.

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 redonda 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, como es por ejemplo, la reducción de la repitencia, reconociendo la baja incidencia que tiene en el mejoramiento de los aprendizajes. 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 difundir experiencias que en contextos desfavorecidos logran producir un cambio de tendencia a partir de otras formas de procesar los problemas, otras formas de organización institucional y pedagógica. 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 sobriedad 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).

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 frente a los cuales aún, como sociedad, como especialistas, como gobierno, no 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, 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 transitaron 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 vacantes 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.

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.

Bibliografía

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

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

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

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

Rossano, Alejandra (2006). "El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa". En Terigi, Flavia (comp.) (2006), *Diez miradas sobre la escuela primaria*.

Buenos Aires: Editorial Siglo XXI/ Fundación OSDE.

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.

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