

La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares

BÁRBARA BRISCIOLI*

En este artículo se presentan los principales resultados de una tesis de doctorado sobre la incidencia de las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. El objeto de estudio fueron las trayectorias escolares de estudiantes de escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Luego de una breve reseña de la perspectiva conceptual y la definición del problema abordado, se exponen los principales hallazgos de la investigación: se analizan datos estadísticos para caracterizar las tendencias en las trayectorias de la población en edad escolar en la Ciudad de Buenos Aires; a continuación se identifican las particularidades en los recorridos de una muestra intencional de estudiantes de escuelas de reingreso. Hacia el final se ofrecen algunas reflexiones y discusiones que dejó planteada la indagación, y se esbozan proyecciones tendientes a garantizar el derecho a la educación de todos/as los adolescentes y jóvenes.

In this article we present the principal results of a doctoral thesis on the incidence of conditions of schooling in the construction of academic careers. The object of study was the school careers of students at reentry schools in Buenos Aires. After a brief overview of the conceptual perspective and definition of the problem, we present the main findings of the investigation: statistical data are analyzed to characterize career tendencies in the school-age population in Buenos Aires; then we identify particularities in the careers of an intentional sample of reentry school students. Finally, we offer some reflections and points of debate raised by the investigation and outline projections to guarantee the right to education for all adolescents and young adults.

Palabras clave

Trayectoria escolar
Educación secundaria obligatoria
Política educativa
Exclusión educativa
Derecho a la educación

Keywords

Academic career
Mandatory secondary education
Educational policy
Educational exclusion
Right to education

Recepción: 1 de febrero de 2016 | Aceptación: 26 de mayo de 2016

* Docente en la cátedra de Filosofía de la educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y de Problemática educativa en el trayecto pedagógico de los profesores de la Universidad de General Sarmiento (Argentina). Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos. Líneas de investigación: políticas de educación secundaria, concepciones de "sujeto pedagógico" desde la perspectiva de la filosofía de la educación, y la investigación en la formación docente. Publicaciones recientes: (2013, en coautoría con F. Terigi, C. Scavino, A. Morrone y A.G. Toscano), "La educación secundaria obligatoria en Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala", *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, núm. 33, pp. 27-46, en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1099>; (2012, en coautoría con R. Baquero, F. Terigi, A.G. Toscano y S. Sburlatti), "La obligatoriedad de la escuela secundaria. Variaciones en los regímenes académicos", *Espacios en Blanco*, núm. 22, pp. 77-112, en: <http://www.redalyc.org/pdf/3845/384539804004.pdf>. CE: barbarabri@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta los principales resultados de una tesis de doctorado¹ sobre la incidencia de las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. Específicamente, el objeto de estudio fueron las trayectorias escolares de estudiantes de escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires.² La decisión de ofrecer una visión panorámica de la tesis en esta oportunidad, si bien podría ir en detrimento de la profundización de los diversos análisis (los cuales serán abordados en futuras publicaciones), permite exponer los hallazgos más sustantivos de cada componente, así como entablar nuevas relaciones entre los resultados.³

El artículo consta de una breve presentación de la perspectiva conceptual de las trayectorias escolares construida en la tesis, la definición del problema abordado y la presentación del análisis del material empírico. Corresponde aclarar que la reconstrucción de trayectorias escolares implica un doble abordaje: el procesamiento de estadística poblacional y educativa para conocer las tendencias en los tránsitos por el sistema educativo formal, y el análisis de los recorridos por la escolaridad de un grupo de estudiantes que asiste a escuelas de reingreso. Hacia el final se ponen en consideración algunas reflexiones sobre los rasgos de las trayectorias escolares y se abren discusiones sobre las políticas destinadas a garantizar el derecho a la educación de todos/as los adolescentes y jóvenes.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PRESENTACIÓN DE LA CONCEPTUALIZACIÓN Y EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN DE LA TESIS

La extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina (Ley N° 26.206/2006) hizo visibles las dificultades que presenta el nivel para incluir (esto es, incorporar, retener y asegurar aprendizajes relevantes) a todos los adolescentes y jóvenes. Centrar la mirada en las trayectorias escolares permite una aproximación a los modos en que adolescentes y jóvenes efectivamente transitan por el sistema educativo a lo largo del tiempo.

Desde la perspectiva conceptual construida en la tesis, las trayectorias se definen como el entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo individual, aunque en este estudio, el énfasis está puesto en los efectos concretos y específicos que tiene el pasaje por una u otra institución educativa en la construcción de las trayectorias escolares. Como se focaliza en el nivel secundario,⁴ adquiere especial relevancia la consideración de las condiciones de escolarización.

El postulado central es que las condiciones de escolarización de la escuela secundaria estándar (una serie de arreglos comprendidos en la “matriz organizacional tradicional” y el “régimen académico”, que regula los cursos de los estudiantes) imponen dificultades específicas en los tránsitos por el nivel. A continuación se amplían ambas conceptualizaciones:

1 *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares*, tesis de Doctorado en Educación dirigida por la Dra. Flavia Terigi, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina). Presentada el 19 de diciembre de 2013.

2 Se trata de instituciones de nivel medio diseñadas como oferta específica para adolescentes y jóvenes desescolarizados, y se orientan a garantizar el reingreso, la permanencia y finalización de la educación secundaria. La información respectiva se amplía en el siguiente apartado.

3 Parte de lo expuesto en este artículo surge de la sistematización realizada para la instancia de defensa de la tesis.

4 La estructura del sistema educativo argentino y su división en ciclos ha cambiado con los distintos ordenamientos legales de su desarrollo histórico. Particularmente, en la Ciudad de Buenos Aires se mantiene la estructura histórica: 7 grados de nivel primario y 5 de nivel secundario, aunque fueron extendiéndose los años de obligatoriedad escolar. La Ley Federal de Educación No. 24195/1993 la estableció desde el nivel “sala” (5 años) hasta noveno (es decir, hasta el segundo año del nivel secundario), y la meta se extendió a todo el nivel en la Ciudad mediante la Ley No. 898/2002, y fue ésta la jurisdicción precursora. Posteriormente, La Ley Nacional de Educación No. 26.206/2006 declaró los 13 años obligatorios para todo el país, y responsabilizó al Estado de su cumplimiento.

- Las disposiciones básicas de la matriz organizacional —la clasificación del currículo, con la consecuente designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase— conforman un “trípode de hierro” difícil de modificar, que está en la base de buena parte de las críticas al nivel (Terigi, 2008a). La organización del currículo en unidades cerradas (las asignaturas) responde a la división del conocimiento de finales del siglo XIX, y guarda una fuerte correspondencia con la formación de los profesores en especialidades claramente delimitadas. El tercer rasgo constitutivo del nivel medio es el de la organización del trabajo de los profesores por tiempos pagados en función de la carga horaria de los planes de estudio. Esto implica la acumulación de horas para el profesor/a, la fragmentación de su trabajo en numerosas escuelas y grupos-clase, y la falta de tiempo extracurricular pagado para dedicar a otras tareas institucionales (Terigi, 2008a). Estas condiciones impiden un trato más personalizado con los alumnos y tienen directa incidencia en la invisibilidad en la que quedan sumidos los estudiantes.
- Se entiende por régimen académico (Camilloni, 1991) el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder. Existe consenso sobre la disrupción que provoca el ingreso al nivel secundario en la experiencia escolar (Gimeno Sacristán, 1997). Desde la perspectiva de los adolescentes, “se trata de los cambios ligados al logro de mayores niveles de autonomía y también a otros

vinculados con la organización del trabajo escolar, con los niveles de exigencia y con la inserción en un nuevo ámbito y en una nueva cultura institucional” (Rossano, 2006: 301). Asimismo, se enfatiza en la ausencia de un referente claro que los acompañe en la adaptación a estos cambios.

Investigaciones recientes (Baquero *et al.*, 2009; 2012) visibilizan cómo el carácter elusivo del régimen académico, la falta de explicitación de sus diversos componentes, y más aún, la ausencia de instancias de trabajo sobre estas regulaciones, afectan el tránsito de las y los adolescentes y jóvenes por la escolaridad.

Entre los componentes del régimen académico que obstaculizan las trayectorias escolares de los estudiantes aparece con claridad el régimen de promoción por “año escolar completo”, un aspecto del régimen ligado con la repetición, debido a la imposibilidad normativa de obtener acreditación parcial del año escolar.⁵ En suma, las condiciones de escolarización han funcionado históricamente como límite para la expansión de la escuela secundaria y se constituyen en obstáculo para la pretendida universalización.

En este contexto, se indagó en una experiencia con algunas variaciones en la matriz organizacional y en el régimen académico para considerar en qué medida *otras* condiciones producen cambios en las trayectorias escolares de los estudiantes, y más ampliamente, otra experiencia escolar. Se trata de las escuelas de reingreso (en adelante, EdR) de la Ciudad de Buenos Aires, las cuales fueron creadas por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en el marco del programa Deserción Cero en el año 2004. Este programa tuvo por objetivo alcanzar la meta de la obligatoriedad del nivel secundario declarada por ley,

⁵ Recuérdese que, en el régimen académico de la escuela secundaria estándar, independientemente de las materias que puedan haberse aprobado durante el ciclo lectivo o en los exámenes complementarios, si un estudiante adeuda un cierto número de materias del año cursado o de años anteriores, repite el año cursado *en su totalidad*. Por tanto, este régimen académico no contempla la posibilidad de acreditar parcialmente un año escolar y cursar las materias no acreditadas.

en la Ciudad Autónoma, en el año 2002 (Ley N° 898, GCBA).⁶

Las EdR están orientadas a jóvenes y adolescentes que por diversos motivos han tenido dificultades o han debido interrumpir su escolaridad secundaria. Su oferta se propone garantizar el reingreso, la permanencia y el egreso de la población entre 16 y 20 años que tuvo alguna presencia en el nivel secundario, pero que no asistía a la escuela desde hacía por lo menos dos años, y no encontraba una oferta educativa adecuada a sus necesidades (Decreto N° 408/04, GCBA).

Las EdR constituyen una propuesta alternativa para la realización del nivel secundario y el ensayo de una nueva propuesta organizacional y pedagógica que busca adecuarse a las necesidades de una población que reingresa al sistema educativo. Entre las principales diferencias de estas escuelas respecto de las regulares están las siguientes:

- Proponen itinerarios flexibles para el cursado de las materias respetando las condiciones particulares de los alumnos, es decir, se confeccionan trayectos individuales para cada estudiante en función de sus recorridos previos y sus posibilidades (esto permite compatibilizar el cursado con sus condiciones vitales y sus actividades laborales). En concordancia, la promoción se realiza por unidades curriculares (y no por año escolar completo) y la asistencia se contabiliza por materias.
- Se constituyen en un nuevo tipo de instituciones de nivel medio, y para ello se prevé la designación de un directivo a cargo, equipo docente y personal

auxiliar. Se establece la designación de profesores por cargo, con tiempos pagados para actividades académicas complementarias a las clases. También se prevé la creación del cargo de asesor pedagógico, quien se encarga de confeccionar los trayectos personalizados de los alumnos en cada ciclo lectivo. Incluyen tutorías y clases de apoyo destinadas a orientar y acompañar a los estudiantes en su trayectoria escolar, y para sostener el cursado y la aprobación de las asignaturas.

- Otorgan un título equivalente a otras ofertas de educación secundaria de la Ciudad: bachiller o perito mercantil.

Actualmente existen ocho escuelas de reingreso en toda la Ciudad, con una matrícula estimada de 1 mil 700 alumnos.⁷

Esta breve reseña de la conceptualización y el planteamiento del problema de la tesis encuadran la exposición del diseño de investigación. El concepto teórico-metodológico de trayectorias permite un doble abordaje: por un lado, la caracterización de las tendencias en los itinerarios escolares de estudiantes de escuelas secundarias a través del análisis de estadísticas socio-demográficas y educativas de la Ciudad de Buenos Aires (y la comparación de algunos indicadores nacionales). Y por otro lado, la reconstrucción de las trayectorias escolares de una muestra intencional de estudiantes de dos escuelas de reingreso, de manera que se identifiquen las particularidades de sus recorridos y los puntos críticos que de ellos se desprenden. La indagación cualitativa potencia el análisis y permite profundizar en la perspectiva de los sujetos que transitan por el sistema escolar.

6 La sigla corresponde a Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

7 Matrícula de las escuelas de reingreso, según la información obtenida en el trabajo de campo realizado en el año 2010, en el marco del Proyecto "Escuela media y sectores vulnerables. Régimen académico y sentido de la experiencia escolar" (PICT 33531) radicado en la Universidad Nacional de Quilmes y ejecutado junto con la Universidad Nacional de General Sarmiento. Investigador responsable: Ricardo Baquero. Según datos oficiales, los 478 alumnos que se matricularon en el comienzo de 2004 (Krichesky, 2007), con ascensos progresivos, pasaron a sumar 1 mil 606 en 2007 (Krichesky, 2010).

PRINCIPALES RESULTADOS

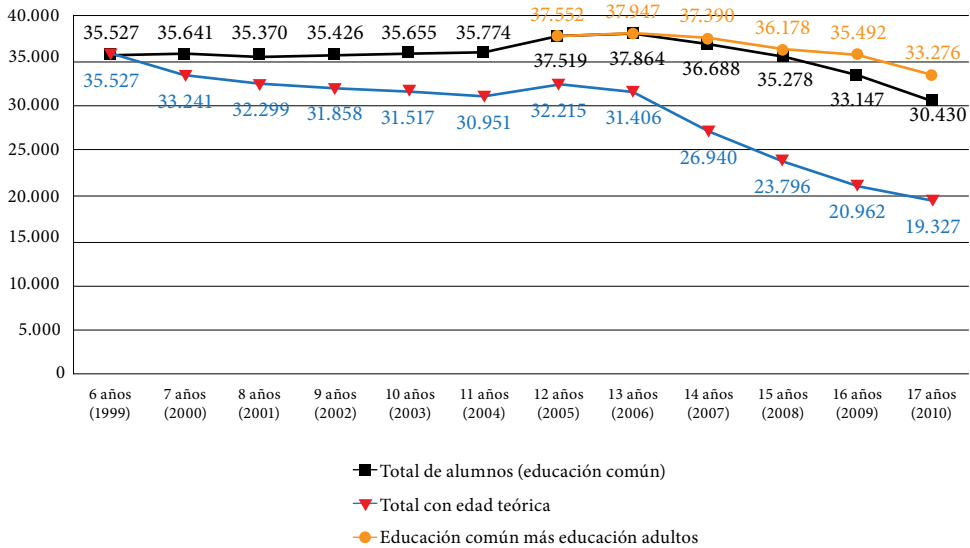
Caracterización estadística de las trayectorias escolares en el nivel secundario en la Ciudad de Buenos Aires

En el marco de la ampliación de la obligatoriedad, la caracterización estadística de las trayectorias escolares permite establecer el grado

de cumplimiento de esta meta y una aproximación cuantitativa de los desafíos pendientes. Comenzamos con la información sobre la progresión por el sistema escolar.

En el Gráfico 1 se presentan los datos del seguimiento de una cohorte por edad simple, comenzando desde los 6 años en el año 1999 hasta que cumplen los 17 años en el 2010.

Gráfico 1. Total de estudiantes y estudiantes en edad teórica, en una cohorte por edad de 6 a 17 años iniciada en 1999 Educación común y de adultos, Ciudad de Buenos Aires, años 1999-2010



Fuente: procesamientos PICT 2010-2214 sobre la base de datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, DiNIECE-MEC, años 1999 a 2010.

En el tramo desde 6 hasta 11 años se observa una estabilidad en la cantidad de estudiantes inscritos, con manifestaciones de fracaso escolar⁸ que se reconocen en el descenso escalonado de la cantidad de estudiantes en edad teórica a medida que se avanza en el tiempo. De 35 mil 527 estudiantes con 6 años en edad teórica en el año 1999, se pasa a 30 mil 951 con 11 años en el año 2004; esto implica que 15 por

ciento de los estudiantes de la cohorte han atravesado al menos una situación de repitencia o abandono temporario.

En las edades de 11 y 12 años se observa un comportamiento llamativo: hay un incremento del tamaño de la cohorte, acompañado con un aumento de los estudiantes en edad teórica. Esta es la expresión estadística del ingreso de población proveniente del Conurbano Bonaerense.⁹

⁸ En esta tesis, se considera el término “fracaso escolar” como referencia a los procesos de repitencia y abandono temporario, en tanto se constituyen como situaciones en las que la configuración actual de la oferta del sistema educativo fracasa en garantizar los niveles de aprobación y progresión que establece en su normativa.

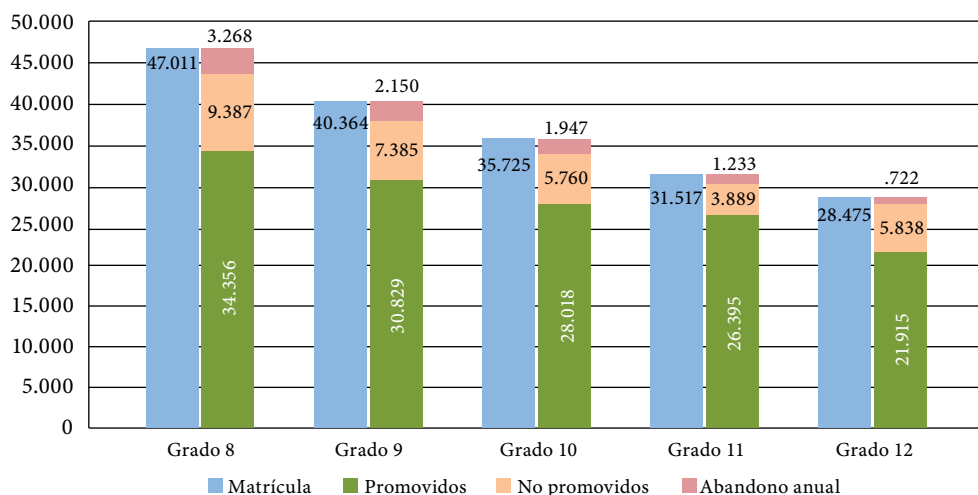
⁹ Refiere al conglomerado de 24 partidos de la Provincia de Buenos Aires que rodea la Ciudad de Buenos Aires. El ingreso de estudiantes provenientes del Conurbano se manifiesta exclusivamente en el pasaje entre los 11 y 12

El tramo de edad que va desde los 13 hasta los 17 años se caracteriza por los altos niveles de abandono e intensificación del fracaso escolar. En el año 2010, solamente 19 mil estudiantes de la cohorte habían alcanzado el último año del secundario. Adicionalmente,

se puede observar el traspaso de estudiantes a la educación de adultos¹⁰ desde los 13 años.¹¹

Para focalizar en el nivel secundario, en el Gráfico 2 se perfilan con mayor precisión las trayectorias en este tramo.

Gráfico 2. Total de matrícula, estudiantes promovidos, no promovidos y abandono anual, por grado, Ciudad de Buenos Aires, grados 8 a 12, año 2009



Fuente: procesamientos PICT 2012-2214 sobre la base de datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, DiNIECE-MEC, años 2009 y 2010.

años. No hay evidencias de que el ingreso se manifieste en tramos superiores, al menos en magnitudes estadísticamente identificables. Los datos muestran que el ingreso a la Ciudad de estudiantes provenientes del Conurbano podría estimarse en torno a los 930 estudiantes para el tránsito entre el 2009 y el 2010. Este comportamiento se ha ido modificando a lo largo del tiempo, pero en magnitudes que no alcanzan a los 2 mil estudiantes (para dar cuenta de esta variabilidad, tomamos como ejemplo los datos de otros años: el ingreso de estudiantes a la Ciudad fue de 1 mil 745 en el 2005 y de 1 mil 205 en el 2006; de 1 mil 651 en 2007 y de 1 mil 365 en 2009).

10 Muchos adolescentes y jóvenes encuentran en esta modalidad una alternativa para terminar sus estudios primarios y secundarios. Al respecto, cabe mencionar que el ingreso a educación de adultos no necesariamente se constituye como una oportunidad efectiva de titulación secundaria, por los altísimos niveles de fracaso escolar y abandono que la caracterizan.

11 Como podría sorprender que la población de este tramo de edad asista a la modalidad “adultos”, conviene hacer algunas aclaraciones. La matrícula de la educación de jóvenes y adultos se compone por lo que el sistema de estadística registra como ofertas de alfabetización para adultos que no han terminado la primaria, y de primaria y secundaria para adultos. También incluye programas *ad-hoc*, como es el caso de las escuelas de reingreso, según se consultó en la Dirección de Investigación y Estadística del GCBA. La edad mínima de ingreso a la educación de adultos es de 14 años en el nivel primario y de 18 años en el nivel secundario, aunque algunas veces estos criterios se flexibilizan para favorecer la inclusión de los estudiantes. De todos modos, la presencia de menores de 18 años en educación de adultos es bastante frecuente, no sólo en la Ciudad: el 22 por ciento de los inscritos en educación de adultos en Argentina tiene menos de 18 años (2010). Es decir que gran parte de la matrícula de adultos se explica por la presencia de población que debería asistir a ofertas de educación común.

El gráfico representa la matrícula inscrita al inicio de cada grado y la condición de finalización del ciclo lectivo; identifica promovidos, no promovidos y abandono anual.

Tal como se observaba en el indicador de promoción, es posible observar los principales grados donde se manifiestan los mayores obstáculos para el avance de dicho grado por año en la secundaria: tanto el inicio del nivel (grado 8 y 9, que alcanza 20 y 18.3 por ciento respectivamente) como el final (grado 12) muestran los indicadores más altos de no promoción. Al final del año 2009, uno de cada cinco inscritos en el grado 8 y en el grado 12 asiste a la escuela hasta el último día de clases, pero no logra aprobarlo. Entre el grado 9 y el grado 11 el porcentaje de no promovidos tiende a disminuir, pero aun en el grado donde el indicador asume los valores más reducidos, más de 12 por ciento no se promueve.

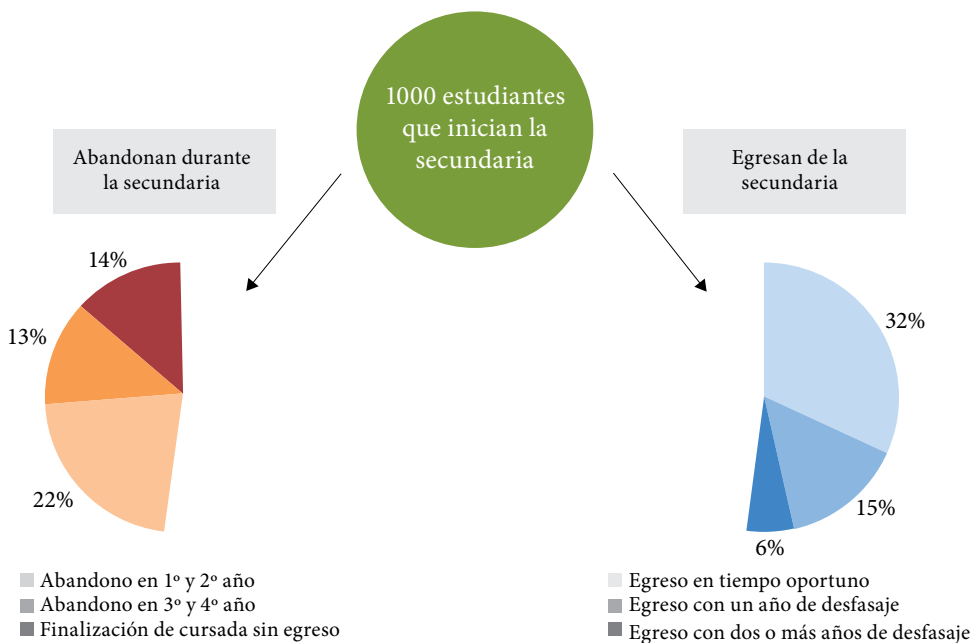
Se puede observar que el abandono anual disminuye sistemáticamente grado a grado;

en el grado 8 se localiza la mayor cantidad de estudiantes que abandonaron durante el ciclo lectivo. No sólo en términos absolutos es mayor: estos 3 mil 268 estudiantes que no finalizaron el ciclo lectivo 2009 representa 7 por ciento de los inscritos al inicio, y en los grados subsiguientes esta proporción no supera el 5.5 por ciento, aunque no debe desestimarse la presencia de abandono en todos los grados.

El Gráfico 2 permite, además, observar la forma en que disminuye el total de estudiantes a medida que se avanza en el nivel, como efecto de los bajos niveles de promoción. En el grado 12 son pocos los que abandonan durante el año (2.5 por ciento del total de inscritos); quienes no promueven permanecerán con asignaturas pendientes para rendir y obtener su certificación de nivel.

Por último, se presentan los datos menos alentadores referentes al porcentaje de egreso del nivel.

Gráfico 3. Proyección de una cohorte teórica que inicia el secundario en el año 2009, Ciudad de Buenos Aires



Fuente: procesamientos PICT 2012-2214 sobre la base de datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, DiNIECE-MEC, años 2009 y 2010.

De cada mil estudiantes que se inscriben a la escuela secundaria:¹²

- Un 32 por ciento finalizará en tiempo oportuno, es decir que cursará y aprobará cinco años de secundaria en cinco años consecutivos. Aproximadamente 15 por ciento egresará con un año de desfase y 6 por ciento lo hará con dos o más años de desfase. Es decir que 52 por ciento alcanzará a finalizar la secundaria, y 48 por ciento no logrará culminar el nivel.
- Entre los que abandonan la secundaria, 22 por ciento lo hará en los dos primeros años, 13 por ciento entre el 3º y 4º año, y 14 por ciento llegará al quinto año del secundario, pero no lo culminará en condición de egresado.

Para contextualizar esta información se puede comparar el porcentaje de egresados en relación con los inscritos cinco años antes, que era de 60 por ciento en 2001 en la Ciudad de Buenos Aires y que cayó a 52 por ciento en 2009, como se mencionó. En el total del país también descendió el porcentaje de egresados, de 46 por ciento en 2001 a 38 por ciento en 2009.

Dicho muy sintéticamente, el análisis estadístico permite señalar que:

- No se manifiestan mejoras en la asistencia¹³ ni en los tránsitos de los estudiantes por el nivel secundario.
- El achicamiento de la matrícula a medida que se asciende de grado no se

compensa con el pasaje a otro tipo de ofertas, y no garantiza el egreso aun cursando el último año del nivel.

- Se registra un empeoramiento de los niveles de egreso.

En línea con los planteamientos de esta tesis, las estadísticas invitan a reflexionar sobre los efectos de las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. En particular, sobre el carácter expulsivo de la matriz organizacional del nivel secundario, manifiesto en la obstaculización de los tránsitos por la escolaridad obligatoria.

Análisis de las trayectorias escolares de los/as estudiantes entrevistados/as

La investigación se enmarcó en el proyecto “Escuela media y sectores vulnerables. Régimen académico y sentido de la experiencia escolar”¹⁴ y se concentró en el análisis de iniciativas recientemente implementadas en el Área Metropolitana Buenos Aires¹⁵ diseñadas como oferta específica para los adolescentes y jóvenes, y que atienden aspectos del régimen académico como un asunto a considerar para resolver las dificultades de progresión por el nivel.

En este marco, se realizó un estudio intensivo de casos en dos EdR, cada una de las cuales fue visitada en diferentes momentos del año escolar. A lo largo de cada periodo de visita se realizaron observaciones programadas y ocasionales, y entrevistas en profundidad a diversos actores. Además, se recolectaron documentos institucionales y materiales de

12 La tasa de ingreso efectivo al nivel secundario es de 95 por ciento, es decir, 5 por ciento no se inscribe en la escuela secundaria, no obstante estar en condiciones normativas de hacerlo (Fuente: DiNIECE-MEC. Años 2009 y 2010).

13 En la tesis se analizan con profundidad las tasas de asistencia comparando datos de los censos 2001 y 2010, y se concluye que el porcentaje de población excluida del nivel muestra niveles similares en la última década. El tramo de edad que va desde los 15 hasta los 17 años evidencia los desafíos más intensos en términos de universalización de la educación secundaria: aproximadamente uno de cada diez adolescentes de este tramo de edad no asiste a la escuela (9,5 por ciento).

14 PICT 33531. Radicado en el Centro de Estudios e Investigación de la Universidad Nacional de Quilmes y ejecutado junto con la Universidad Nacional de General Sarmiento. Financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Investigador responsable: Ricardo Baquero. Flavia Terigi formaba parte del grupo responsable del proyecto, octubre de 2007-septiembre de 2010.

15 El AMBA comprende la Ciudad de Buenos Aires y su conurbano, un conglomerado de 24 partidos de la provincia de Buenos Aires. Desde el punto de vista administrativo, las ciudades tienen un alcance determinado; pero el conglomerado urbano desborda la definición administrativa, tal como sucede en la Ciudad de Buenos Aires, en la Ciudad de México, en São Paulo, etc.

alumnos/as para su posterior análisis. La descripción del desarrollo de este estudio permite encuadrar el diseño del trabajo en el terreno de la tesis: se realizaron 24 entrevistas a estudiantes centradas en trayectorias escolares, distribuidas en dos escuelas de reingreso, previendo niveles de saturación (Guest *et al.*, 2006).

En términos metodológicos, haber participado en las diversas tareas de campo permitió otra forma de inmersión en terreno, y brindó interpretaciones de los dichos de los sujetos más ajustadas al contexto.

Como aspectos generales de la muestra corresponde destacar la heterogeneidad de las trayectorias escolares. Además de exhibir la distancia existente con las trayectorias escolares teóricas (Terigi, 2008b), quedó en evidencia la gran variedad de dificultades que tienen los sujetos en el tránsito por su escolaridad.

Si bien este aspecto es el que ha dificultado en parte la sistematización de los datos obtenidos (porque, por ejemplo, no pudieron construirse tipologías), es justamente el que brinda mayor potencialidad al análisis. En rigor, el carácter casi de “caso” en el que cada sujeto podría convertirse, expresa la dinámica de estos fenómenos: en otras posibles muestras podrían cambiar las circunstancias y las características de las trayectorias escolares.¹⁶

Por otra parte, lo más notorio son las complicaciones masivas en la escuela secundaria (22 de los 24 estudiantes entrevistados tuvieron dificultades para sostener sus cursos), y la alta proporción de fracasos experimentados por primera vez en este nivel (18 de 24). Esto refuerza la hipótesis presentada al inicio en torno a las dificultades que imponen las condiciones de escolarización estándar para que

los estudiantes logren transitar por y avanzar en la educación secundaria.

El análisis de la caracterización de las trayectorias escolares de los estudiantes entrevistados se estructuró en seis momentos:

1. Dificultades en la escolaridad primaria.
2. Interrupción en la escolaridad en la transición entre niveles.
3. Problemas en el nivel medio.
4. Interrupciones en la escolaridad secundaria.
5. Vuelta a la escuela (de reingreso).
6. Dificultades para sostener los estudios en las escuelas de reingreso.

Corresponde aclarar que no se trata de categorías excluyentes, sino que se construyeron de modo tal que permitieran organizar la información y mostrar simultáneamente la variedad de situaciones por las que incluso un mismo sujeto ha atravesado.

1. Las dificultades en la escolaridad primaria

Con respecto al primer momento, la escolaridad primaria, aunque en menor medida que la secundaria, presenta dificultades específicas, si se tiene en cuenta que cinco de los estudiantes de la muestra tuvieron experiencias de *fracaso escolar*¹⁷ en este nivel. Todas fueron situaciones asociadas a estar de algún modo vulnerabilizados: por privaciones materiales, por haber atravesado conflictos personales o familiares, o por haber inmigrado a la Argentina.

Desde la perspectiva del sistema educativo, el fracaso escolar¹⁸ se produce cuando los estudiantes no logran promocionar un año escolar por calificaciones insuficientes (en

16 Por tanto, el análisis que aquí se hizo no agota de modo alguno el abanico de posibles problemáticas de los adolescentes y jóvenes que cursan la escuela secundaria. Podrían aparecer otras en otras muestras.

17 Vale aquí una aclaración conceptual: si bien inicialmente me resistía al uso de esta categoría para el análisis por su carácter estigmatizante y por su contraste con la perspectiva conceptual sostenida en la tesis, como se desarrolla en el marco conceptual, decidí utilizarla porque expresa situaciones muy distintas a meramente tener complicaciones en los tránsitos por la escolaridad, como se analizó.

18 Como es sabido, existen extensas discusiones en el campo pedagógico sobre quién realmente fracasa: si el alumno, el sistema, el/los profesores, etc. La tesis se adscribe a las perspectivas interaccionistas y situacionales del fracaso escolar, críticas del modelo patológico individual (para profundizar, véase Terigi, 2009).

función de las definidas para aprobar), por sobrepasar la cantidad de inasistencias permitidas, y/o directamente por dejar de ir a la escuela. En el primer caso se habla de *repitencia*; en el segundo, de “*quedarse libre*”; y en el tercero, de *abandono*.

En la reconstrucción de las trayectorias de los estudiantes entrevistados se sucedieron una serie de arbitrariedades que repercutieron en la progresión por la escolaridad. En el análisis emergieron tres puntos críticos que muestran el estigma que portan los estudiantes que vivenciaron el pasaje de una escuela de la provincia a la Ciudad de Buenos Aires, y/o de una escuela de gestión estatal a una privada, debido al imaginario de las escuelas receptoras de ser de “mejor calidad” o “mayor nivel” que las de procedencia. Lo mismo sucedió con quienes han nacido y realizado parte de su escolaridad en países limítrofes. Un alumno cuenta:

Cuando me pasé de escuela, como era inferior al colegio que iba antes me hicieron bajar un año. [Era inferior] el nivel. Porque antes no es como ahora... ahora no sé. Antes se hacía así, no sé si se sigue haciendo ahora. Vos venís de Provincia acá [en referencia a la Ciudad de Buenos Aires] y te bajan dos grados.

La expresión utilizada por los alumnos a lo largo de este ítem: “te bajan de grado” u otras afines se constituye en una categoría emergente, la cual resuena con el concepto *degradación* propuesto por De Gaulejac (2008).

En todos estos casos, las instituciones escolares actuaron *degradando* a los alumnos, bajo la amenaza o la acción concreta de ubicarlos en un grado inferior al que debían haber cursado; o cambiándolos de un turno a otro, que en el imaginario (escolar, pedagógico y social) está destinado a los alumnos de “peor reputación”.

Resuenan aquí algunos casos de la muestra. Uno de ellos fue a una escuela primaria de gestión estatal en un barrio marginal de la Ciudad de Buenos Aires. Dirá que “fueron los mejores años”. Allí repitió tercer grado por “falta de inteligencia”. Producto de esto —dice— lo cambiaron al turno tarde. Terminó séptimo grado con 14 años.¹⁹

Se trata, en general, de resoluciones institucionales que tienen efectos en la vida de los sujetos. Y como se analizó, fueron todas situaciones que obstaculizaron la trayectoria de los alumnos y que tuvieron impactos negativos en sus recorridos y desempeños futuros.

Por otra parte, sin llegar a las instancias de fracaso escolar, existen otras complicaciones en el tránsito por la escolaridad que pueden expresarse en el bajo rendimiento, los cambios de establecimiento, etc. En esta línea se registran otros tres casos en los cuales, curiosamente, las problemáticas vitales no interfirieron en la “regularidad” del recorrido escolar.

Tal es el caso de una alumna para quien la escuela primaria fue “difícil” por problemas con el papá (hacia el final de la entrevista, cuenta que estuvo preso) y por la falta de dinero en la casa. Fue así que transitó por varias escuelas. En el análisis realizado se contabilizan por lo menos cinco cambios en los siete años de su escolaridad primaria. Estos traslados de una institución a otra podrían analizarse como sintomáticos de la inestabilidad en la vida de esta alumna, y asumirse como conflictivos, aunque en apariencia no lo han sido en este caso, o al menos no impactaron en la trayectoria estándar estipulada por el sistema educativo.

De todos modos, debe considerarse que una trayectoria regular no garantiza aprendizajes realizados. Por tanto, queda abierta

19 Los textos con este formato, sin referencia, son extractos de las síntesis de las trayectorias escolares de los estudiantes, construidas a partir de las entrevistas realizadas.

la pregunta por las trayectorias formativas de estos estudiantes, teniendo en cuenta que todos ellos tuvieron también complicaciones a lo largo de su escolaridad secundaria (véanse momentos 2, 3 y 4). Es decir, las inquietudes surgen en torno a si las problemáticas sufridas a lo largo de la escolaridad primaria los preparó para las nuevas exigencias de la escuela secundaria, o los dejó en “peores condiciones” que otros egresados del nivel primario.

2. Interrupción en la escolaridad en la transición entre niveles

Tres de los estudiantes entrevistados tuvieron un hiato en la escolarización al finalizar la primaria —por trabajo o por alguna obligación doméstica— y uno o dos años más tarde volvieron a la escuela secundaria (dos de ellos ya habían tenido experiencias de fracaso en el nivel primario). En estos tres ejemplos, no se sabe si la disrupción en la escolaridad se debe a que han trabajado o tenido tal ocupación, pero son esas otras actividades las que identifican en el lapso en que no iban a la escuela.

Esta cuestión invoca a la reflexión sobre la obligatoriedad social (Tenti, 2003) de la escuela secundaria, en tanto para algunas familias y/o adolescentes puede ser más necesaria o válida la realización de otro tipo de tareas. Como se señaló, la promulgación de las leyes de extensión de la obligatoriedad²⁰ marca un hito en esta construcción aunque, como se sabe, se trata de procesos socio-históricos que pueden no verse reflejados en cambios inmediatos en los comportamientos individuales.

Cabe destacar que, desde la perspectiva de quienes tienen acceso por primera vez al nivel secundario, es la escolaridad la que se suma a las ocupaciones laborales u otras responsabilidades familiares ya asignadas. En este sentido, lo novedoso para los sectores más postergados de la sociedad —y por lo mismo, del periodo de “moratoria”— es poder vivir *en parte* la adolescencia, aunque en los hechos estén “sobrecargados” con las nuevas responsabilidades escolares.²¹

Por último, resulta interesante destacar que dos de estos estudiantes ingresaron directamente a una EdR (o dicho de otro modo, nunca asistieron a una escuela secundaria “tradicional”), lo cual tendrá incidencia en la comparación entre instituciones y en las vivencias particulares en la escuela a la que asisten.

3. Problemas en el nivel medio

Como se explicitó, el dato más sobresaliente son las complicaciones masivas en la escuela secundaria, pero en el caso de los estudiantes entrevistados²² el fracaso está generalizado, ya que 22 de los 24 estudiantes entrevistados tuvieron problemas en su escolaridad secundaria, y las dos únicas que no los tuvieron no asistieron a instituciones de este tipo porque al finalizar la primaria ingresaron —interrupción de por medio— a una EdR. Vale decir que todos los estudiantes de la muestra que transitaban por las condiciones de escolarización estándar tuvieron dificultades para sostener exitosamente los cursos.

Al retomar la pregunta del momento 1: cómo siguen los estudiantes que tuvieron

20 La Ley Federal de Educación 24.195/1993, la Ley 898/2002 (GCBA) y la Ley de Educación Nacional 26.206/2006. En uno de los casos la interrupción tuvo lugar en el año 2003, y en los otros dos casos, en 2006.

21 La juventud, como etapa de la vida, aparece particularmente diferenciada en la sociedad occidental sólo en épocas recientes; a partir de los siglos XVIII y XIX comienza a ser identificada como capa social que goza de ciertos privilegios, de un periodo de permisividad que media entre la madurez biológica y la madurez social. Esta “moratoria” es un privilegio para ciertos jóvenes, aquellos que pertenecen a sectores sociales relativamente acomodados, que pueden dedicar un periodo de tiempo al estudio —cada vez más prolongado— postergando exigencias vinculadas con un ingreso pleno a la madurez social: formar un hogar, trabajar, tener hijos. Desde esta perspectiva, la condición social de “juventud” no se ofrece de igual manera a todos los integrantes de la categoría estadística “joven” (Margulis y Urresti, 1998).

22 Si bien no es representativo de toda la población, resulta un dato potente a la hora de reflexionar sobre la problemática.

complicaciones en sus trayectorias formativas —hayan vivenciado o no experiencias de “fracaso escolar”— pareciera ser que cuando arriban a la escuela secundaria “ya no hay chances”, en tanto cualquier dificultad se convierte en una experiencia de fracaso. Quedan planteadas algunas hipótesis tentativas: ¿será porque en el nivel secundario no están previstas instancias de acompañamiento ante el supuesto de autonomía conferido a los educandos en esta etapa?, ¿o que las complicaciones en la escolaridad primaria habrán tenido algún impacto en las trayectorias formativas de estos estudiantes (en términos de los aprendizajes efectivamente realizados)? ¿Será por las dificultades específicas que impone cursar este nivel, con el agravante de la invisibilidad en que quedan sumidos los estudiantes?

Con respecto a las circunstancias de “fracaso escolar”, los argumentos que utilizan los estudiantes para explicarlas varían. A los fines expositivos se definen tres agrupamientos: i) los que hacen referencia a las problemáticas de índole familiar y/o personal; ii) los que aluden a las dificultades que imponen las nuevas condiciones de escolarización para sobrellevar los cursos; y iii) otros que apuntan a la etapa vital de ingreso al nivel.

- i. Se plantean como causantes del “fracaso”: hechos traumáticos (muerte de la madre, un accidente propio o de un familiar), la aparición de enfermedades crónicas, la maternidad, problemas familiares y/o personales, que en los relatos no se pueden separar de complicaciones económicas; en otros casos las explicaciones son más difusas, aunque siempre se enlazan con problemas latentes con la escolaridad, como se verá a continuación.
- ii. Dificultades que provocan las nuevas condiciones de escolarización. Como se explicitó, 18 estudiantes de la muestra tuvieron su primera experiencia de fracaso en el nivel secundario, 14 de ellos

en el primer año. Por tanto, habría algo de la discontinuidad en la experiencia escolar (expresado en los problemas en el rendimiento que, como se evidencia en los relatos de los estudiantes, muchas veces preexistían al conflicto expuesto; o el sentirse abrumados por las nuevas responsabilidades y complejización de la tarea), a pesar de que no sea el motivo espontáneamente reseñado que provoca estos inconvenientes.

Por otra parte, aparecen argumentos ligados a la “falta de ganas” o la imposibilidad de concentrarse y/o responsabilizarse para poder sostener los estudios de secundaria; estos argumentos ocultan las dificultades que implica lidiar con el nuevo régimen académico del nivel, y que se relacionan con el tercer grupo de argumentos.

- iii. El ingreso a la escuela secundaria coincide con un momento particular en el desarrollo psicoafectivo que se conceptualiza en términos de “adolescencia”. En los relatos de los estudiantes se manifiesta la “falta de ganas” o el “estar en otra cosa”, “no tenía constancia”; “tampoco en ese momento me interesaba”. Estos argumentos parecieran explicar la falta de apego y las concomitantes dificultades para sostener la escolaridad en la etapa vital de inicio del nivel secundario, o “primera adolescencia”, vista en retrospectiva (como se analizará en el momento 5).

Surge como inquietud si el hecho de atravesar esta compleja etapa influye en que se presenten ciertas dificultades para llevar adelante los cambios y nuevas exigencias que impone cursar el nivel secundario. De un modo u otro, en el análisis se detecta que no es una única razón la que permite comprender las dificultades escolares, sino una sumatoria de situaciones y causas que la perspectiva de las trayectorias escolares permite visualizar.

4. Interrupciones en la escolaridad formal

Las sucesivas problemáticas de llevar a cabo los cursos de nivel secundario llevaron a siete estudiantes a interrumpir sus estudios por un tiempo. El criterio que se ha definido para considerar *interrupción* es cuando dejaron de asistir a la escuela por un año completo, o por un periodo de tiempo mayor.

Un estudiante al ingresar en primer año, iba hasta mitad de año, se enfermaba dos meses y tenía que dejar. “Tengo muchas neumonías seguidas... Puede ser que dos años no me enferme, pero en general sí. Es de un momento a otro y estoy como dos meses”. Y esto le hacía perder el año: “por este problema no me dejaban rendirlo o me hacían muchas vueltas... Estuve como tres años sin ir a la escuela después, porque... yo averiguaba antes de anotarme si por casualidad me enfermaba y me decían que no me convenía. Directamente no me hacían anotar, me decían ‘no te conviene, no te conviene’, y bueno...”. Luego de estos dos intentos frustrados de sostener su escolaridad en primer año, tuvo que dejar de ir a la escuela otro año más, hasta que le recomendaron una EdR.

En otros casos fue por padecimientos puntuales, por experimentar incompatibilidad con la maternidad y/o la necesidad de trabajar. Inclusive, algunos optaron por propuestas de formación en otros circuitos educativos o modalidades.

Un estudiante, tras repetir varias veces primer año en distintas escuelas secundarias y luego abandonar, cursó una carrera técnica de dos años. Fue a un Centro de Formación Profesional, en el cual estudió para ser técnico electrónico.²³

Resulta interesante que, en todos los casos, transcurrido un tiempo surgió el deseo de volver a una “escuela común”,²⁴ como se analizará en el ítem que sigue.

5. Vuelta a la escuela (de reingreso)

En este momento, el énfasis se pone en las motivaciones para retornar a la escuela, y más específicamente en la decisión²⁵ de inscribirse en una EdR (conviene recordar que en esta categoría se ubican todos los entrevistados, dado el recorte de la muestra). Como cuestión general, la gran mayoría de los/as estudiantes ingresaron en la EdR por problemas previos en su escolaridad, y lo que se pone en evidencia son las condiciones dadas para que puedan quedarse. Por tanto aquí se enlazan tres asuntos: las cuestiones específicas de la oferta, las novedosas condiciones de escolarización y la nueva posición subjetiva de los estudiantes.

- Muchos de los entrevistados refieren a la elección de la EdR por cuestiones específicas de la oferta. Los aspectos destacados son: el turno (vespertino); la posibilidad de contar con un espacio para el cuidado de los hijos en la escuela; evitar el desfasaje etario que

23 No existe tal título en la oferta de Formación Profesional que brinda el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, pero se respeta lo referido por el entrevistado.

24 “Escuela común”, en este caso, hace referencia a cualquier institución escolar del sistema educativo formal. Tal vez no resulte la adjetivación más acertada teniendo en cuenta el contraste usual entre escuelas comunes y escuelas especiales. Estas últimas constituyen una modalidad reconocida de la educación. En cambio, no es intención de esta tesis que las EdR queden encuadradas como escuelas *especiales*, sino como instituciones educativas con condiciones alternativas de escolarización en el marco de la oferta de educación formal.

25 Como se ha explicitado, el uso de este término no implica la adhesión a una postura “racionalista”, sino que se asume que en las elecciones confluyen aspectos conscientes e inconscientes, influidos por aspectos materiales y simbólicos que componen la subjetividad.

produce la repitencia, tomando esta opción como un “atajo” para recibirse;²⁶ la edad estipulada para la inscripción a las EdR;²⁷ y la motivación por la finalización del nivel secundario.²⁸

- Para los estudiantes que tuvieron algún tipo de dificultad en las escuelas comunes, resulta de gran valor haber encontrado una oferta educativa de nivel medio que los aloje. Más aún, dadas las novedosas condiciones de escolarización de las EdR, estos mismos sujetos pudieron permanecer y avanzar en sus estudios.
- Con respecto a la “revalorización” de la escolaridad secundaria, en los relatos de los entrevistados aparece cierto interés por seguir y egresar. Al mismo tiempo, resuena la alusión a dos “etapas vitales” diferenciadas en relación con el vínculo con la escolaridad secundaria. Como se mencionó (momento 3), en el transcurso de la “primera adolescencia”,²⁹ por “tener la cabeza en otra cosa” no lograrían enganchar con las exigencias de la escuela, pero transcurridos algunos años parece delinarse una segunda etapa, coincidente en algunos casos con la asunción de responsabilidades familiares y/o laborales, en la cual habría cierto registro del sentido

o la necesidad de retomar y terminar la escuela.³⁰

Una lectura psicoanalítica permitiría sostener que el tiempo transcurrido les otorga la ventaja de poder narrar las experiencias transitadas y convierte la “adolescencia tardía” en un momento de reflexividad de la propia historia, en el que se intenta reelaborar parte de lo acontecido en la pubertad o “adolescencia temprana”.

6. Dificultades para sostener los cursos en las escuelas de reingreso

Aun con todas las facilidades brindadas, cuatro de los estudiantes entrevistados tuvieron que dejar de ir a la escuela por un tiempo, y otras dos manifiestan tener serias complicaciones para sostener sus estudios. En algunos casos ha sido específicamente por la necesidad de trabajar, y en otros por la dificultad de conciliar trabajo-maternidad-escolaridad. En los casos analizados las interrupciones temporarias no impidieron que los estudiantes volvieran a la escuela, lo cual da cuenta de su “permeabilidad”. De todos modos, la pérdida de matrícula que se produce en estas escuelas a lo largo del ciclo lectivo interroga sobre los límites que experimentan las propuestas creadas específicamente para revertir la exclusión.

26 Cabe recordar que en esta escuela la propuesta estipula el cumplimiento de cuatro niveles de materias, y no de cinco años lectivos, como las escuelas secundarias comunes en la Ciudad.

27 Particularmente, quienes tienen 16 o 17 años, y han repetido reiteradamente diferentes cursos de la escuela primaria y/o secundaria, o han suspendido temporalmente sus estudios. Como se analiza en la muestra, el desfase de edad representa un problema para retomar la escolaridad por dos motivos: por ser demasiado grandes para inscribirse en una escuela secundaria común, en el año que deben cursar, o por ser demasiado chicos para ingresar a una escuela de adultos.

28 En todos los casos, la obtención del título va ligada a otras metas: en algunos se relaciona directamente con la posibilidad de trabajar, pero en términos de empleos más formalizados; y en otros, como requisito para poder trabajar y continuar estudios superiores.

29 De acuerdo con Quiroga (1999), desde un punto de vista cronológico la adolescencia se divide en tres fases según la lógica estructural del aparato psíquico: la *adolescencia temprana*, la *adolescencia media*, y la *adolescencia tardía*. La primera incluye a la pubertad (10 a 14 años) y la adolescencia temprana propiamente dicha (13 a 15 años). La segunda transcurre desde los 15 o 16 años hasta los 18, y la tercera se extiende desde los 18 los 25 años. Si bien en la tesis no se adscribe a la existencia de clasificaciones tan tajantes de las “etapas vitales”, las mismas sirven como organizadoras del análisis, considerando los cruces con la *edad teórica* estipulada por el sistema escolar, también normativizada. En la tesis se hace referencia a dos momentos (la adolescencia temprana y la adolescencia tardía), pues emergieron de este modo en el análisis, tal como se desarrolla en las siguientes líneas.

30 Para evitar lecturas distorsionadas, se vuelve a aclarar que esta situación obviamente debe enmarcarse en la muestra de estudiantes que están cursando la escuela, y que no es de ningún modo generalizable, especialmente para los casos de quienes han dejado de asistir y no encuentran motivación alguna para volver.

En síntesis, si bien en las EdR parecen haberse ampliado los límites para recibir a ciertos estudiantes (en relación con la “selectividad naturalizada” de la escuela común), ¿persiste el estatus de “in-escolarizables” para otros tantos? Sin duda, el alto nivel de desgranamiento de las EdR constituye uno de los aspectos más preocupantes. Aunque, como se sostiene en otra investigación, “la información sobre abandono escolar debe ser sopesada, en este caso específico, con la historia de desescolarización previa de los alumnos que se acercan a estas escuelas” (Krichesky, 2007: 22).

Duración de los cursos del nivel secundario

Hasta aquí se analizaron las dificultades que tuvieron los estudiantes de la muestra en los diferentes momentos de sus trayectorias escolares. Como corolario, una cuestión preocupante es la gran cantidad de años que les representa, o que les representará a los estudiantes finalizar la escuela secundaria.

A continuación se presenta un cuadro con la información sobre el tiempo que les ha consumido a los estudiantes cursar el nivel

medio, hasta el momento de ser entrevistados; y la proyección de la duración hasta la finalización de la escuela secundaria en el escenario más favorable (suponiendo que cada uno cursará en el tiempo pautado lo que les resta para concluir el nivel). En el Cuadro 1 se incluyen la edad y el año en curso³¹ de los 24 sujetos entrevistados. Luego, se referencia la cantidad de años desde que cada uno ingresó en la escuela secundaria y en una EdR; y en otra columna, la referencia respecto de la edad teórica de ingreso en el nivel (13 años). Este dato indica, si hay diferencia con el anterior, que hubo retraso en el nivel primario o ingreso tardío en la escuela secundaria por interrupción en la transición entre niveles.

Asimismo, se consignan los años pendientes de cursada en una EdR³² en el escenario más favorable: bajo el supuesto de que avanzarán por la escolaridad sin interrupciones y sin necesidad de recurrir a materias. Siguiendo esta misma pauta, se calcula la edad que cada estudiante tendría al finalizar y el total de tiempo invertido según la edad teórica de inicio (que también, por el cálculo realizado, será el mínimo dentro de lo posible).

Cuadro 1. Cantidad de años para cursar la escuela secundaria y proyección de la duración estimada hasta la finalización del nivel

Sujeto entrevistado	Curso	Edad	Años en el nivel	Años en EdR	Tiempo transcurrido desde ET de inicio	Años pendientes en EdR	Total tiempo que tomará finalizar	Edad estimada finalización
A	1er año	17	3?	1	6	3	6	20
B	3er año	17	5	2	5	1	6	18
C	4º año	19	4	4	7	0	4	19...
D	1er año	17	3	1	5	3	6	20
E	3er año	20	8 (c/i)	1	8	1	9	21
F	2º año	20	8?	5 (c/i)	8	2	10	22
G	2º año	17	5	2	5	2	7	19

31 Se consigna el curso en el que los estudiantes mencionan “estar”. Por lo que se infiere corresponde al año (o nivel) del cual están cursando más materias.

32 Se hace el cálculo en función de la duración de cuatro años en una EdR. En otras escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires les representaría aún un año más finalizar el nivel; y se estipulan seis años en las ofertas de educación técnica.

Cuadro 1. Cantidad de años para cursar la escuela secundaria y proyección de la duración estimada hasta la finalización del nivel (continuación)

Sujeto entrevistado	Curso	Edad	Años en el nivel	Años en EdR	Tiempo transcurrido desde ET de inicio	Años pendientes en EdR	Total tiempo que tomará finalizar	Edad estimada finalización
H	2º año	17	5	2	5	2	7	19
I	2º año	16/17	3	2	5?	2	5	19/20
J	4º año	22	7 (c/i)	4	10	0	7	22...
K	1er año	17	4	3 (c/i)	5	3	7	20
L	1er año	19	4?	1	7 (9 en Col)	3	7	22
M	2º año	17	4	2	4	2	6	19
N	4º año	17	5	2	5	0	5	17...
O	4º año	21	9? (c/i)	2	8	0	8	21...
P	3er año	17	5	2	5	1	6	18
Q	4º año	18	6	2	6	0	6	18...
R	3er año	18	6 (c/i)	3	6	1	7	19
S	3er año	18	5	1	5	1	6	19
T	2º año	17	2	2	4	2	4	19
U	4º año	20	8 (c/i)	4	8	0	8	20...
V	4º año	19	6	4	6	0	6	19...
W	3er año	24	12 (c/i)	3 (c/i)	12	1	13	25
Y	4º año	20	8 (c/i)	2	8	0	8	20...

Notas: cuando al dato se le suma un signo de interrogación es porque se duda de su precisión. Cuando se agrega (c/i) implica que hubo una interrupción en el lapso consignado. Los puntos suspensivos en la columna de edad estimada de finalización indican que pueden terminar con esa edad o con un año más. Ésta podría variar teniendo en cuenta el momento de realización de las entrevistas y la fecha de cumpleaños de los/as entrevistados (que en algunos casos se desconocen).

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse en el Cuadro 1, quien muestra la mayor duración en la cursada del nivel secundario es *W*, quien ha debido invertir, hasta el momento, 12 años (debido a dos prolongadas interrupciones); si lograra finalizar en el siguiente ciclo lectivo (cursando el cuarto nivel), se prolongaría a 13 años.

En el otro extremo, además de *C* y *T*, a quienes les demandará sólo cuatro años, por haber cursado el nivel sólo en una EdR, se encuentra *N*, a quien le tomará cinco años cursar la secundaria, porque si bien repitió un año, compensó ese retraso al inscribirse en una EdR, que supone un año menos de duración.

El promedio de tiempo invertido en cursar el nivel secundario en esta muestra —en la proyección más favorable, como se señaló— es de 6.8 años, y el de la duración desde la edad teórica es de 7.6 años. En esta línea, la edad estimada de finalización es de 19.8 años.

Ciertamente, cuantos menos años cursan los/as estudiantes en este nivel, más difícil es calcular cuánto tiempo les llevará concluir su escolaridad secundaria, si es que lo logran; esto es así dados los resultados de los análisis realizados sobre las dificultades que estos estudiantes encuentran conforme avanzan en sus cursos de educación secundaria, incluso en las

EdR. En resumen, las dificultades y obstáculos que imponen las condiciones de escolarización estándar, sumados a las intermitencias en las trayectorias escolares prolongan la estadía en el nivel secundario y posponen la fecha de finalización, lo cual complica aún más las cosas debido a las condiciones de vida de los sujetos.

REFLEXIONES Y PERSPECTIVAS

El análisis realizado permite constatar que existen modos de transitar la escolaridad diferentes de los “esperados”, en tanto dan cuenta de numerosas interrupciones (temporales o definitivas). De aquí es posible plantear que un rasgo actual de las trayectorias escolares es la *intermitencia*, ya que los estudios se interrumpen y se retoman y así sucesivamente. Más aún, en la vida de los adolescentes y jóvenes de la muestra conviven diversas actividades (la escolaridad, entre otras) o se alternan, por arreglos familiares, o por situaciones vitales específicas.

La perspectiva de las trayectorias escolares muestra que las dificultades en los tránsitos por el sistema escolar se producen por una sumatoria de situaciones; en primer lugar, las condiciones de escolarización estándar constituyen un obstáculo para la progresión por el nivel secundario. Por otra parte, la mencionada “intermitencia” y la consecuente extensión en el tiempo de los tránsitos por la escolaridad, dan cuenta de la persistencia de los estudiantes en continuar (van y vienen, pero siempre insisten).

Por último, con respecto a la experiencia escolar en las EdR, los estudiantes se sienten reconocidos, valoran las nuevas condiciones y vínculos, todo lo cual les permite cursar y avanzar por los sucesivos niveles. Del mismo modo, gran parte de los estudiantes entrevistados considera que el pasaje por estas instituciones les abrió nuevos horizontes, en tanto sienten que “pueden” con su escolaridad, y

se proyectan a futuro; no obstante, como se señaló, el hecho de que se extienda por tanto tiempo la realización de los cursos se convierte en un obstáculo en su escolaridad, y más ampliamente, en sus vidas.

DISCUSIONES

En el análisis se ha planteado la discusión sobre quiénes serían los destinatarios de las EdR y quiénes efectivamente asisten a estas escuelas. Como se explicitó, hay una delimitación clara acerca del “alumno esperado”: adolescentes y jóvenes desescolarizados de 16 a 20 años. En política educativa suele advertirse sobre el riesgo de “focalización” en estos casos; sin embargo, diversos estudiantes que acudieron a estas escuelas, y que no cumplen estrictamente algunos de los requisitos de inscripción, fueron recibidos y tuvieron la posibilidad de continuar cursando el nivel secundario. De este modo, las EdR parecen estar abiertas a “cualquiera”.³³

Esta discusión suscita tres tensiones, que serán desarrolladas a continuación: en primer lugar, se plantea la controversia entre la adecuación de la enseñanza y los aprendizajes realizados, que implica la definición más amplia o más restringida de la población destinataria; en segundo, el recorte del perfil de los profesores en las EdR; y por último, la tensión entre las políticas de expansión de la educación secundaria tradicional y las propuestas de baja escala.

El recorte de la población destinataria plantea la tensión entre las flexibilizaciones a favor de los estudiantes y la “adecuación” de la propuesta de enseñanza

El dilema masificación-calidad no es nuevo. Pareciera ser que la llegada de “nuevos públicos” a la escuela secundaria necesariamente iría en detrimento de los contenidos que se

33 “Educar a *cualquiera* y a cada uno”. Véase Carlos Skliar, 2011.

imparten, y que en muchos casos se traducen en “ofertas empobrecidas”.³⁴ Ahora bien, a sabiendas de que existen *circuitos diferenciados* en función de las propuestas desiguales de las escuelas, no parece válido catalogar como de “menor nivel” a las EdR, al menos, si no se especifica el punto de comparación.³⁵

Para matizar los argumentos sobre el nivel de estas escuelas, en el análisis se pusieron en relación con los recorridos escolares previos de los estudiantes para visualizar con qué se estaba estableciendo el contraste en cada caso. De los 24 alumnos entrevistados, sólo cuatro de ellos considera que la escuela es fácil, y además explicitan que tienen previsto seguir estudios superiores. Como se aclaró, no serían los alumnos pensados como “destinatarios” de esta propuesta, teniendo en cuenta que han ingresado a una EdR debido a ciertas situaciones vitales que no les permitieron sostener la escolaridad en otras escuelas, pero no por haber tenido “dificultades de aprendizaje”. Esto refuerza la hipótesis sobre los límites de las condiciones de escolarización tradicionales aun para adolescentes de clase media.

Estos intentos de “ajustarse a la demanda” podrían ir en detrimento de los aprendizajes de los alumnos en las EdR, ya que en *otras* escuelas tal vez los docentes no lo hacen. Lo destacable, sin embargo, es que en las observaciones de clases se percibía un intento genuino de enseñar, y los chicos, aunque a veces “dispersos”, trabajaban. Asimismo, en las entrevistas se pueden percibir algunos de los aprendizajes realizados.

Los estudiantes visualizan también que tienen que trabajar y esforzarse. Si bien en

general destacan que los profesores son flexibles, al mismo tiempo dicen que “hay que cumplirlos”. Parece evidenciarse que el *ser estudiante* requiere de un posicionamiento activo, vale decir, ir a la escuela, cursar, estudiar y aprender. Es cierto que esta tarea puede ser más o menos amena en función de las condiciones propuestas; como se mostró, bajo ciertas condiciones de escolarización, o en distintas instituciones, varían la experiencia o el rigor. De todos modos, aunque se intente “facilitar” los tránsitos, los estudiantes tienen que comprometerse e involucrarse.

Por último, debe destacarse una cuestión ineludible: el derecho a la educación implica que los adolescentes y jóvenes estén en la escuela, que se les ofrezcan saberes relevantes y se pongan en juego estrategias para que puedan aprenderlos.

El perfil de los profesores

Lo que pareciera no admitir discusión es que la propuesta recorta el perfil de los profesores (los que pueden permanecer), al tiempo que se evidencia que trabajar en estas escuelas exige un *compromiso particular*.³⁶ Inclusive, en los discursos del equipo directivo y docente se filtraron varias anécdotas que muestran el esfuerzo “extra” que ellos mismos u otros compañeros han hecho en distintas situaciones. Este carácter excepcional requerido para formar parte del equipo docente de la escuela evidencia que existe algo del orden de lo “no transferible” de esta experiencia y, por lo mismo, guarda relación con el problema de la escala, que trataremos en el siguiente punto.

34 Este prejuicio conservador se traduce en un desconocimiento de los alumnos *reales*, a quienes se les atribuye un supuesto desinterés o “incapacidad”, y por lo mismo se renuncia a enseñarles. Ciertamente, existe un gran número de profesores que rompen con estos supuestos.

35 En el trabajo de campo realizado en el marco del PICT 33531 también se vivenció “baja intensidad” en las clases de las escuelas secundarias “comunes” bajo análisis. Importa destacar entonces que toda comparación debe hacerse asumiendo que existen circuitos educativos diferenciales, no con el fin de conformarse, pero sí para ser realistas y rigurosos en el análisis. Es decir, el punto de comparación no puede ser una escuela secundaria de élite, porque si así fuera casi todas las escuelas estarían en desventaja, no solamente las EdR. Tampoco debe dejar de señalarse que se trata de una situación injusta, en cualquiera de los casos.

36 En otros estudios se ha añadido la categoría de “profesores militantes” para mostrar la mística y el esfuerzo asumido para las tareas cotidianas (Arroyo y Poliak, 2011).

*La tensión entre las condiciones de escolarización únicas y las variaciones necesarias para garantizar el derecho a la educación*³⁷

Frente a los desafíos de la universalización parece quedar claro que la escuela común, por su carácter excluyente, no puede lograrla. A su vez los programas con innovaciones intensivas (como son las EdR) producen mejores resultados, pero son alternativas de baja escala, por lo cual los recursos y las condiciones dadas producen experiencias, relaciones y saberes que no son directamente replicables o generalizables para la totalidad de las escuelas, por ejemplo, el tipo de seguimiento que se realiza de los estudiantes y el vínculo comprometido de los profesores, entre otros.

Al mismo tiempo, desde cierto punto de vista, el carácter intensivo y acotado de la iniciativa puede interpretarse como una acción que tiende a la *fragmentación* del sistema educativo (Tiramonti, 2009). Desde la perspectiva que sostiene esta tesis se asume que las variaciones no implican necesariamente que sean ofertas deficitarias, sino que, por el contrario, como señala Southwell (2011), retomando a Laclau, se estaría hablando del “poder democratizador” de estos nuevos formatos para la experiencia escolar.

PROYECCIONES

El propósito es que los conocimientos producidos en esta tesis sobre las trayectorias escolares

de los sujetos en una propuesta alternativa de escolarización aporten, con las mediaciones necesarias, a las transformaciones de la escuela secundaria y trasciendan el dilema entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. ¿Qué es lo que tiene que cambiar? Decididamente, las condiciones de escolarización de la escuela secundaria estándar. Si seguimos obstinados en hacer lo mismo, perpetuaremos la exclusión. En cambio, si ensayáramos innovaciones podríamos tender a un sistema educativo más justo.

En función de los resultados expuestos, pueden hacerse dos señalamientos:

- Los cambios en los estudios (acreditación y asistencia por materias) resultan favorables para los itinerarios de los adolescentes y jóvenes en la escuela secundaria, lo cual implicaría necesariamente la eliminación del sistema de promoción por año escolar completo.
- Sostener miradas institucionales de los recorridos de los sujetos favorece la progresión por el nivel. Este aspecto supone la existencia de figuras pedagógicas que acompañen a los estudiantes y/o una modificación en el régimen de contratación de los docentes.

La intención es avanzar en la construcción de propuestas destinadas a garantizar el derecho a la educación de todos/as los adolescentes y jóvenes.

37 Se presentan aquí algunas ideas re trabajadas de Flavia Terigi, Bárbara Briscioli, Carolina Scavino, Aldana Morrone y Ana Gracia Toscano, 2013.

REFERENCIAS

- ARROYO, Mariela y Nadina Poliak (2011), "Discusiones en torno a la fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las escuelas de reingreso", en Guillermina Tiramonti (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Homo Sapiens-FLACSO Argentina, pp. 89-124.
- BAQUERO, Ricardo, Flavia Terigi, Ana Gracia Toscano, Bárbara Briscioli y Santiago Sburatti (2009), "Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 4, pp. 293-319.
- BAQUERO, Ricardo, Flavia Terigi, Ana Gracia Toscano, Bárbara Briscioli y Santiago Sburatti (2012), "La obligatoriedad de la escuela secundaria. Variaciones en los regímenes académicos", *Espacios en Blanco*, núm. 22, pp. 77-112.
- CAMILLIONI, Alicia (1991), "Alternativas para el régimen académico", *Revista Iglú*, núm. 1, Buenos Aires.
- DE GAULEJAC, Vincent (2008), *Las fuentes de la vergüenza*, Madrid, Marmol-Izquierdo Editores.
- GIMENO Sacristán, José (1997), *La transición a la educación secundaria*, Madrid, Morata.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2004, 22 de marzo), Decreto N° 408 (Boletín Oficial N° 1.909, 26 de marzo), Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2002, 17 de septiembre), Ley N° 898 (Boletín Oficial N° 1.542, 8 de octubre), Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Gobierno de la República Argentina (2006, 27 de diciembre), Ley de Educación Nacional N° 26.206 (Boletín Oficial N° 31.062, 28 de diciembre), Buenos Aires, Honorable Congreso de la Nación Argentina.
- Gobierno de la República Argentina (1993, 14 de abril), Ley Federal de Educación N° 24.195 (Boletín Oficial N° 27.632, 5 de mayo), Buenos Aires, Honorable Congreso de la Nación Argentina.
- GUEST, Greg, Arwen Bunce y Laura Johnson (2006), "How Many Interviews Are Enough? An experiment with data saturation and variability", *Field Methods*, vol. 18, núm. 1, pp. 59-82.
- KRICHESKY, Marcelo (coord.) (2007), *Escuelas de reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos*, Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires-Ministerio de Educación-Dirección de Investigación.
- KRICHESKY, Marcelo (coord.) (2010), *Escuelas secundarias con planes de cuatro años. Perfil de docentes y alumnos*, Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires-Ministerio de Educación-Dirección Operativa de Investigación y Estadística.
- MARGULIS, Mario y Marcelo Urresti (1998), "La construcción social de la condición de juventud", en María Cristina Laverde (ed.), *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Bogotá, Universidad Central DIUC/Siglo del Hombre Editores, pp. 3-21.
- QUIROGA, Susana (1999), *Adolescencia: del goce orgánico al hallazgo de objeto*, Buenos Aires, Eudeba.
- ROSSANO, Alejandra (2006), "El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa", en Flavia Terigi (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Editorial Siglo XXI/Fundación OSDE, pp. 295-317.
- SKLIAR, Carlos (2011), "Educar a cualquiera y a cada uno. Sobre el estar-juntos en la educación", ponencia presentada en el panel "Inclusión social y educativa", Seminario regional: "La escuela media en debate. 2. Nuevos temas y viejos problemas en perspectiva latinoamericana", organizado por el Área Educación de FLACSO y Fundación OSDE, Buenos Aires, 2 y 3 de agosto de 2011.
- SOUTHWELL, Myriam (2011), "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato", en Guillermina Tiramonti (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Homo Sapiens/FLACSO Argentina, pp. 35-69.
- TENTI Fanfani, Emilio (2003), *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, Altamira.
- TERIGI, Flavia (2008a), "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", *Propuesta Educativa*, vol. 17, núm. 29, pp. 63-71.
- TERIGI, Flavia (2008b), "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares", en Inés Dussel (comp.), *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*, Buenos Aires, Santillana, pp. 161-178.
- TERIGI, Flavia (2009), "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 50, pp. 23-39.
- TERIGI, Flavia, Bárbara Briscioli, Carolina Scavino, Aldana Morrone y Ana Gracia Toscano (2013), "La educación secundaria obligatoria en Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala", *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, núm. 33, pp. 27-46.
- TIRAMONTI, Guillermina (2009), "Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas", en Guillermina Tiramonti y Nancy Montes (comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires, Manantial/FLACSO, pp. 25-38.