unipe:

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA BUENOS AIRES

La obligatoriedad de la educación secundaria en Buenos Aires. Perspectivas de la gestión y de los profesores de la Secundaria Básica.

Camino Centenario 2565

(B1897AVA) Gonnet, Pcia. de Buenos Aires

Tel.: (0221) 421.5711 | 484.2697 | 484.4521

www.unipe.edu.ar

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN

La obligatoriedad de la educación secundaria en Buenos Aires
Perspectivas de la gestión y de los profesores de la Secundaria Básica

Mayo 2013

Equipo de trabajo

Krichesky, M (UNIPE) (Coord)
Ceresani, V (UNAJ)[1]
Canizzo, M (UNIPE)[2]
D. Orazio, G (UNIPE)[3]
Dabate, G (UNL)
Garbarini, M (UNAJ)
Greco, M (UNIPE)[4]
Rondinoni, S (UNAJ)
Toribio, D (UNL)[5]

1 Coordinacion del trabajo de campo en F. Varela
2 Coordinación del trabajo de campo en Alte Brown
3 Coordinación del trabajo de campo en Pilar
4 Asistencia general y procesamiento de información
5 Coordinación del trabajo de campo en Lanús.

I- PRESENTACIÓN

La educación secundaria tiene en el centro de sus preocupaciones el desafío de lograr la inclusión y la permanencia para que todos los adolescentes y jóvenes finalicen la educación obligatoria, asegurando los conocimientos y herramientas necesarias para dar cabal cumplimiento a los tres fines de este nivel de enseñanza: la formación de ciudadanos y ciudadanas, la preparación para el mundo del trabajo y para el acceso a los estudios superiores. En la Provincia de Buenos Aires la implementación de la Escuela Secundaria en los términos que indica la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006 y la Ley Provincial de Educación N° 13.688 (2007) tiene como antecedentes la creación de la Escuela Secundaria Básica (2005), como decisión política de dotar con una conducción propia a la Educación General Básica (ex Tercer Ciclo de la EGB). Así, comenzó un camino en pos de construir un espacio propio destinado a la educación de los adolescentes y jóvenes, rompiendo con la primarización de la escuela secundaria, heredada de la reforma educativa de la década del '90.

1- Propósitos del estudio

Este estudio tuvo como objetivo describir y analizar los impactos que la implementación de la Ley de Educación Provincial ha tenido en la obligatoriedad de la educación secundaria en el período 2008-2012 en cuatro partidos de la Provincia de Buenos Aires, considerando la perspectiva de diferentes actores del sistema (a escalas distrital, institucional y pedagógica); la información estadística y de orden normativo actualizadas. Entre sus objetivos específicos se propuso:

- Analizar las normativas que acompañan el proceso de gestión de la obligatoriedad de la educación secundaria y la evolución de la matriculación (junto a indicadores de rendimiento escolar por tipos de gestión estatal y privada) de adolescentes en la Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires y en los distritos del proyecto durante el período 2008-2011.
- Indagar sobre las representaciones y sentidos que les otorgan diferentes actores del sistema, como inspectores de educación secundaria, directivos y profesores, a las políticas destinadas a favorecer la obligatoriedad educativa, focalizando en las disposiciones específicas para el nivel, los aspectos curriculares, y los programas de inclusión.

2- Metodología

Este estudio adoptó un enfoque combinado cuantitativo y cualitativo. Por una parte, este estudio pretende sistematizar la información estadística censal (2001- 2010), matrícula e indicadores para el período 2008-2012, este estudio se inscribe dentro de un andamiaje que tiene un componente cualitativo, con un fuerte componente comprensivo, estableciendo un diálogo permanente entre teoría y empiria. Indagar en el sentido que le otorgan los sujetos a su hacer cotidiano, nos ubica en lo que Guber (2008) llama perspectiva interpretativista, desde la cual "el conocimiento de lo social no puede prescindir del conjunto de explicaciones que los individuos dan sobre su comportamiento, ni de las interpretaciones con que viven su relación con otros hombres y su entorno natural: en suma, no puede prescindir de la reflexividad propia de la acción humana" (Guber, 2008: 59).

Dos dimensiones estructuraron este estudio: una propia de datos secundarios, y otra de carácter primario, lo que originó la necesidad de un trabajo de campo elaborado con ciertos recaudos metodológicos y con acuerdos previos con la gestión provincial.

2.1. Dimensión estadística y de normativa nacional y provincial

Relevamiento y procesamiento de datos distritales e institucionales

Se trabajó con el análisis de información secundaria proveniente de la DNIECE y de la Dirección Provincial de Estadística e Información Educativa correspondiente al período 2008-2011 para educación secundaria. Dicha información incluye datos de matrícula, repitencia, sobreedad y abandono desagregados por distrito y año de estudio, lo cual permite focalizar en mayor medida las problemáticas de acceso de primaria a secundaria básica, permanencia y terminalidad en el nivel.

Con la colaboración de la Dirección de Información y Estadística de la provincia, se procesó la información estadística a escala institucional, resguardando el anonimato de cada institución. Asimismo se relevó y analizó normativa nacional, proveniente de los acuerdos marco del Consejo Federal de Cultura y Educación (2008-2010) y resoluciones de carácter provincial.

-**2.2. Dimensión empírica en base a la escala distrital e institucional**

- Entrevistas con inspectores de educación secundaria de cuatro partidos

Se desarrollaron una serie de reuniones y entrevistas con inspectores jefes regionales e inspectores de educación secundaria, por una parte, en vistas de gestionar este estudio en acuerdo con ellos (seleccionar el conjunto de escuelas en las que se suministrarían las encuestas). Por otra parte, se tomó a los inspectores como actores claves para relevar información y percepciones sobre la oferta de educación secundaria en su distrito, su distribución, los problemas vigentes en la implementación de la Ley, las trayectorias educativas y los procesos de inclusión y desafíos pendientes; los logros de diferentes programas socio educativos, la gestión curricular, etc. (ver cuadro 1).

- Encuestas a directivos y profesores de educación secundaria

Se diseñó[6] y administró una encuesta en veinte (20) escuelas secundarias públicos de cuatro (4) partidos (Alte. Brown, F. Varela, Lanús y Pilar), de manera de considerar el perfil docente, las percepciones sobre el acceso y la terminalidad educativa y una serie de variables cualitativas ligadas con las políticas educativas, la práctica docente, el currículum y los jóvenes. En cada establecimiento se procuró alcanzar en dicha toma a un universo de diez (10) docentes de manera estimada (ver anexo con encuestas y fichas institucionales). Dicha encuesta se acompañó de un instrumento con preguntas semi-estructuradas orientadas al director de cada establecimiento. La previsión inicial era lograr un promedio de 200 encuestas. Este informe contiene el resultado final de una toma a 185 docentes, cuyas respuestas fueron anónimas. (Ver anexo)

[6] En el diseño de la encuesta colaboró la Prof. Nancy Montes (FLACSO Y OEI, 2012).

Cuadro 1. Estrategia metodológica. Dimensiones e indicadores

Dimensiones	Estrategia de relevamiento	Indicadores
Estadística	Relevamiento de datos secundarios a través de la DNIECE y la Dirección Provincial de Estadística e Información Educativa	Acceso, repitencia, sobreedad, abandono, inscripción en secundaria de adultos; terminalidad en último año del secundario. Desagregados para el período 2008-2011, por año de estudio para la Provincia de Bs. As., el conurbano y los 4 partidos del estudio
Distrital	Entrevistas semiestructuradas con los jefes distritales y con supervisores distritales de educación secundaria	Disponibilidad de oferta en el distrito, gestión de programas de inclusión, implementación del diseño curricular, conformación de los planteles docentes (rotación, ausentismo)
Institucional	Encuestas auto administradas a un universo promedio de 15 profesores de nivel medio por escuela	Perfil docente y condiciones de trabajo (edad, formación, concentración horaria, permanencia en la escuela), sujeto pedagógico, condiciones de enseñanza, curriculum, evaluación, régimen académico; y planes de mejora, participación estudiantil; políticas sociales y programas, inclusión

2.3. Proceso de trabajo

El proyecto se cumplimentó a partir de la conformación de un equipo de investigación entre varias universidades que participaron del proyecto, con la coordinación de la UNIPE. Las universidades fueron: Universidad Nacional de Lanús, Universidad Nacional Arturo Jauretche y Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires. La definición del contexto territorial en el que se desarrolló el trabajo de campo se vincula de manera directa con los ámbitos de pertenencia de dichas casas de estudio y los niveles de articulación que tienen las mismas con los sistemas educativos.

El proceso de trabajo se desarrolló en cuatro etapas:

Etapa 1. Documental y acuerdo en el desarrollo del proyecto con autoridades provinciales
Etapa 2. Desarrollo de entrevistas a inspectores en 4 partidos de la Provincia de Bs As.
Etapa 3. Gestión de acuerdos para el desarrollo de la encuesta en 20 escuelas
Etapa 4. Toma de encuestas y procesamiento final.

3- Resultados alcanzados

A través de este este proyecto (2012-2013) se sistematizaron datos secundarios al 2011 del relevamiento de matrícula de educación secundaria y los principales indicadores de repitencia, abandono y sobreedad y su comparación en un período de cinco años. De la misma manera se analizaron los datos censales 2010 y su comparación con los existentes al 2001.

Esta información se analizó con la escala provincial y de los distritos en los que luego se desarrolló un trabajo de campo (Alte. Brown, F. Varela, Pilar y Lanús). Asimismo se realizó un relevamiento y análisis de las principales normativas nacionales y provinciales orientadas a garantizar la obligatoriedad de la escuela secundaria. Este trabajo con fuentes secundarias se acompañó de entrevistas en profundidad a inspectores de educación secundaria, las cuales permitieron identificar las principales problemáticas de la educación secundaria en dichos partidos. **Estos resultados se detallan en el punto 5 del informe.**

A partir del trabajo de campo realizado en veinte (20) escuelas, se tomaron 185 encuestas a profesores de escuelas secundarias. Estos resultados se **presentan en el punto 6 del informe.**

4- El contexto de las políticas, la obligatoriedad y la inclusión. Aspectos teóricos del proyecto

En la Argentina, como en la mayoría de los países de la región (Klisberg, 1999), con importantes niveles de desigualdad social, la inclusión educativa fue parte de uno de los desafíos fundantes de la escuela moderna en la búsqueda de encontrar uniformidad y replicabilidad para el conjunto más grande de la población (Dussel, 2000), y que se expresa hasta nuestros días en las diferentes formas por las que transitaron los cuerpos infantiles y sus vestimentas (op. cit.); en los planes de estudio (Palamidessi, 2001); en leyes y planteamientos de orden jurídico desarrollados en diferentes períodos históricos y ligados a garantizar "en términos formales" el ejercicio del derecho a la educación (Pagano y Finegan, 2007; Pineau, 2008), a través de enormes tecnologías organizativas al servicio de la producción y distribución de la educación en forma masiva (Narodowsky, 2008).

Desde los noventa, los diferentes estudios e investigaciones realizados en la región (SITTEAL, 2008) y en la Argentina dan cuenta de que los niveles de acceso de los adolescentes y jóvenes al sistema educativo se vienen incrementando en las últimas décadas a un ritmo sostenido. La comparación de la información censal en el período 1991-2001 permite verificar el salto en el acceso a la escuela por parte de los jóvenes de 15 a 19 años: del 54,6% al 68,5%.Los datos de la estadística oficial nos señala que durante esta última década hay más adolescentes y jóvenes en el Sistema Educativo, y que los indicadores de abandono han disminuido, especialmente en el período 2005-2009, pasando del 11.3% (2005) al 6.13% (2009). Sabemos que se incrementó la población adolescente que se matricula en el nivel secundario, pero también un significativo caudal de jóvenes engrosan las filas de las primarias y secundarias para adultos (Krichesky, M, 2012).

Por otra parte, y a partir de las leyes nacionales y provinciales de educación sancionadas en 2006 y 2007 respectivamente, la escuela secundaria resulta obligatoria para todos los ciudadanos. Junto con las nuevas leyes, se implementaron una serie de políticas y programas socio educativos, nacionales y provinciales, que se constituyen en dispositivos orientados a fortalecer la gestión escolar. De esta manera, los procesos de inclusión educativa son

interpelados por estas nuevas políticas orientadas a promover la concepción de sujeto de derecho y de universalidad, y de mejora o cambio educativo,

Si bien contamos con información a nivel provincial, es escaso el conocimiento de la micro política "de la inclusión", del tipo de brechas, ajustes, desplazamientos, que se produce entre las propuestas políticas y programáticas de inclusión educativa y la efectivización de las mismas a nivel territorial en escuelas u organizaciones sociales es muy escasa. La cuestión de la fragmentación y el aislamiento de las instituciones es actualmente un emergente clave desde el campo de la investigación. Asimismo se viene investigando sobre la configuración de nuevas identidades sociales (para ser más precisos, cambios en la morfología social, en términos de edades, grupos sociales, problemáticas que entran en la escena escolar), tal como lo enuncia Tenti (2008).

Sin lugar a dudas, en los años de mayor crisis, la escuela fue una de las pocas instituciones públicas que pudo alojar y contener a los jóvenes en un contexto social atravesado por la pobreza, la violencia social y escasos espacios de participación comunitaria. Aportes vinculados con el papel de la escuela en contexto de pobreza (Cantero; Feijóo, 2004; Redondo, 2003) dan cuenta tanto de la potencialidad como de las limitaciones que tienen las escuelas ante las determinaciones de "lo socialmente construido", al mismo tiempo que se constituye en una nueva frontera en cuanto al espacio público (Dutschasky, 2007).

Estos trabajos ponen de relieve cómo, para los sectores populares, la escuela es la última frontera de lo público, el espacio en que construyen idearios más igualitarios o aquél en el que simplemente pueden construir el puente de integración social. Las construcciones teóricas existentes sobre las trayectorias escolares (con aspectos estructurales y la significación que asumen para el sujeto sin sentidos prefigurados) constituyen un abordaje fértil para el análisis del recorrido del sujeto por las instituciones y la experiencia educativa.

Respecto de las trayectorias, en este estudio diferenciamos aquellas de carácter teóricas de las reales. Al decir de Terigi, "el sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar" (Terigi, 2007:2). Contrariamente, las trayectorias escolares reales expresan los modos en que gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización. Por cierto, "modos heterogéneos, variables y contingentes" (Terigi, 2007:4) que podemos vislumbrar a través de la combinatoria de algunos datos de la estadística educativa y de los censos nacionales.

Por tanto, como ya sabemos, lo que funciona como norma, en este caso, el "camino ideal" expresado en las trayectorias teóricas, "tiene consecuencias sobre nuestras visiones acerca de los sujetos de la educación, sobre lo que esperamos de ellos" (Terigi, 2007: 5). En este sentido, las trayectorias teóricas no son una mera estipulación que pueda parecernos alejada de la realidad; sino que nuestros desarrollos didácticos se apoyan en los ritmos que prevén las trayectorias teóricas, basándose en el supuesto del tiempo monocrónico de la biografía lineal estándar

En estas experiencias se incrementan los problemas de ausentismo y/o abandono intermitente de los alumnos (en simultáneo con el ausentismo docente), lo cual da cuenta de trayectorias escolares caracterizadas por la discontinuidad (Kantor, 2001, p. 20), generalmente asociadas a la interrupción de la asistencia o a cierta ruptura de la trayectoria que podría o debería continuar. Junto con estas caras de la inclusión, se presentan trayectorias de jóvenes que asisten con cierta regularidad a la escuela, pero con "baja intensidad", caracterizada por el desenganche de las actividades escolares. ¿Cómo perciben los diferentes actores del sistema

educativo estos nuevos procesos sociales y políticos que atraviesan la vida escolar? ¿Qué aspectos del pasado en términos de reformas de los 90 son resignificados en el presente? ¿Qué efectos tiene en las prácticas? ¿Qué valoraciones presentan respecto de la inclusión, la obligatoriedad y las diferentes medidas de política pública a nivel curricular y del régimen académico? ¿Los adolescentes son percibidos como sujetos de derecho, o se perpetúan dinámicas estigmatizadoras vinculadas con la tutela, la disvalía o la peligrosidad? *Estas preguntas orientan la indagación orientada a reconstruir sentidos y prácticas en escenarios de transformación educativa.*

5- La secundaria básica en la provincia
Un abordaje de normativas, cifras y discursos de inspectores

En este apartado se recuperan los principales resultados de entrevistas desarrolladas a inspectores de cuatro partidos, los relevamientos de datos secundarios de la provincia (de la Dirección General de Escuelas y del Censo Nacional de Población y Vivienda 2001. 2010) y un análisis de la normativa vigente para la gestión de la obligatoriedad de la educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires. ¿Qué expresiones encuentra la política que se deriva de las Leyes Nacional y Provincial sobre la obligatoriedad y la mayor inclusión educativa en las instituciones educativas, y más precisamente en la Escuela Secundaria Básica? ¿Cómo se expresa este entrecruzamiento de viejos y nuevos mandatos sociales?

La cultura meritocrática y una cultura emergente acerca de la inclusión se encuentran en el cotidiano escolar. Desde este cruce de culturas los inspectores abordan la cuestión de la obligatoriedad, los aspectos más críticos de la ESB; los programas (AUH, Conectar/Igualdad, Planes de Mejora/ Cambios en los regímenes de evaluación) y su incidencia, la transición de la EGB3 a la ESB; los cambios en el diseño curricular, la práctica docente y las trayectorias educativas de los adolescentes y jóvenes que asisten a los escuelas.

En este punto se tratarán los siguientes ítems:

5.1. El contexto de la obligatoriedad de la escuela secundaria.
5.2 Los inspectores de la educación secundaria.
5.3. La conformación de las ESB. Su localización y los problemas locales.
5.4. Las trayectorias escolares en la secundaria básica y superior: nuevas generaciones e identidades en la escuela.
5.5. Sobre los Planes de Mejora – CESAJ y las políticas de terminalidad de secundaria.
5.6. Acerca de la evaluación y la flexibilidad en el régimen académico.

5.1. El contexto de la obligatoriedad de la secundaria. Mayor demanda de escolarización y el papel de la gestión como garantizadora de la escolarización

La obligatoriedad constituye un proceso político que implica una decisión del Estado (nacional y provincial) de ser garante del cumplimiento del derecho a la educación secundaria[7].

A partir de las entrevistas desarrolladas a inspectores se observa que el discurso de la inclusión entra en el sistema educativo con un significativo nivel de adhesión y consenso, especialmente en los equipos de conducción. Se reconoce de manera genuina la importancia del ingreso, la retención y la finalización de los estudios de los jóvenes, siendo la educación secundaria un valor en sí mismo y un derecho social ganado en estos últimos diez años.

La obligatoriedad es claramente el cambio del contrato que hay de la familia con la escuela; en los papeles está claro que es obligatorio ahora llevar en el día a día la obligatoriedad, y hacerla real, o sea cómo esto lo internalizamos cada uno de los agentes del Sistema, es el desafío diario. La norma está escrita, desde los cuadros de supervisión aparece la construcción de esta obligatoriedad y desde los equipos directivos también, pero a veces no todos los agentes están todavía posicionados en una secundaria obligatoria para todos. [8]

En este punto (la obligatoriedad) nos detendremos en el análisis de la información estadística sobre la población adolescentes y joven (2001-2011), el abordaje de la demanda y la cobertura de la secundaria básica en contextos de desigualdad educativa. Junto con las cifras, recuperamos la perspectiva de los inspectores sobre las demandas existentes de mayor escolarización y las respuestas del sistema educativo.

a) La población adolescente de la provincia de Buenos Aires

En la Argentina la población de 12 a 17 años es de 4.215.957, y representa, según el Censo de 2010, el 10,5% de la población total de nuestro país (40.117.096 habitantes). En el caso de la población adolescente de la provincia de Bs. As. (de 12 a 17 años), el universo total es de 1.558.946 y resulta el 9.97% de la población total de la provincia. Al 2001, el peso que tenía este universo poblacional era del 10,38%. Con un crecimiento demográfico bajo, que alcanza a nivel provincial solo el 13%, la población adolescente a la que está destinada la educación secundaria obligatoria creció un 8,53% (Cuadro 1). En dos de los cuatro partidos donde se desarrolló la investigación (F. Varela y Pilar), la población adolescente creció de manera significativa en el período 2001-2010. En el caso de Lanús habría una disminución de este grupo poblacional (del 9,7 y el 5% en las edades de 12 a 14 y 15 a 17 respectivamente), y en Alte. Brown prácticamente no hubo crecimiento de este universo de adolescentes y jóvenes (Cuadro 2).

Cuadro 2.
Evolución en diferentes grupos etareos 0 a 17 años 2001-2010

TOTAL	Año 2001	Año 2010	%
	13827203	15625084	13,00
0 a 4 años	1193620	1293835	8,40
5 a 9 años	1233179	1286555	4,33

[7] Pascual, L. (coord.) (2009) Sentidos en torno a la obligatoriedad de la escuela media. Buenos Aires: DNIECE / Ministerio de Educación.

8 A partir de aquí, se insertan, con letra cursiva, fragmentos de las respuestas de los inspectores a las preguntas de la entrevista que se les realizó.

10-11 años	515662	518131	0,47
12 a 14 años	736472	778032	5,64
15 a 17 años	699953	780914	10,37

Fuentes: Censo Nacional de Población y Vivienda. 2001-2010

Cuadro 3. Población de 12 a 14 años y de 15 a 17 en cuatro partidos del Conurbano y Gran Bs As[9]

	Edades	2001	2.010	%
Alte. Brown	12 a 14	30.552	30.456	0,31%
	15 a 17	28.523	30.367	6,46%
Lanús	12 a 14	21078	19.017	-9,7
	15 a 17	20748	19.564	-5,7
F. Varela	12 a 14	22.001	30.456	27,7%
	15 a 17	19.640	30.367	35,3%
Pilar	12 a 14	14.193	17.998	26,8%
	15 a 17	12.589	17.342	37,7%

Fuente. Datos del Censo Nacional de Población y Vivienda 2001- 2010. Elaboración propia

b) Incremento de la población adolescente en el sistema educativo bonaerense. Su matriculación en la educación secundaria

La presencia de más adolescentes y jóvenes en el sistema educativo es un dato de la realidad actual de la Provincia de Buenos Aires y del país. Hacia el 2008 se había registrado un incremento de un 3,5% de adolescentes de 12 a 18 años en el sistema educativo[10].

De la misma manera, los datos censales de la provincia (2010) dan cuenta de este incremento en las edades de 12 a 17 años, con una escolarización del 97, 6 y el 85,7% en los dos grupos de edades que contempla este universo (Cuadro 3). Queda aún fuera del sistema un grupo cercano a los 135.000 adolescentes y jóvenes, mayoritariamente de las edades de 15 a 17 (Cuadro 4). Al año 2001, en esas edades se registró, en cada uno de los cuatro partidos comprendidos en este estudio, un universo cercano a 4.000 adolescentes que no asistían al sistema educativo, lo cual representa entre el 15 y 20% de la población total de esas edades.

Cuadro 4. Asistencia a la escuela por grupo de edades para la secundaria obligatoria. Bs. As.

Años	2001			2010		
	Asisten		No asisten	Asisten		No asisten
12 a 14	718.469	97,55%	**18.003**	759.688	97,64%	18.344
15 a 17	593.217	84,75%	**106.736**	664.332	85,07%	116.582
Total	**1.311.686**	**100**	**124.739**	**1.424.020**	**100**	**134.926**

Fuente: Censo Nacional de población y vivienda. INDEC, 2001. 2010

[9] Por los alcances del estudio no se relevó información secundaria del contexto social de cada Partido. Se utilizó información proporcionada por el Observatorio Social social de la legislatura a partir de la iniciativa MIDDE (2012) y el procesamiento de los datos censales 2010 de la franja adolescente de 15 a 19 años.

[10] Estas tendencias son coincidentes con el Informe *Situación educativa de los adolescentes de provincia de Buenos Aires* (2009) Dirección General de Escuelas. Provincia de Buenos Aires.

La matrícula de la secundaria creció, durante el período 2007-2012, un 5,4%, con una ligera pero significativa diferencia entre el sector público (5,69%) y el privado (13,15%), por la cual este último casi lo duplica (Cuadro 5).

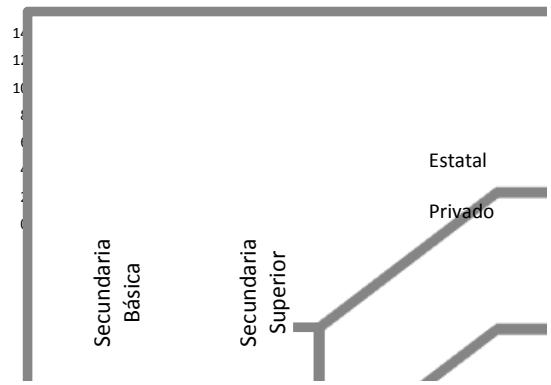
Cuadro 5. Evolución de la matrícula en Secundaria Básica y Superior (2007-2012)

Periodo	Todos los sectores		Estatal		Privado	
	Secundaria Básica	Secundaria Superior	Secundaria Básica	Secundaria Superior	Secundaria Básica	Secundaria Superior
Anual 2007	821.838	548.389	587.286	345.095	234.552	203.294
Anual 2008	820.638	541.488	585.660	338.940	234.978	202.548
Anual 2009	851.626	543.024	598.818	344.377	252.808	198.647
Anual 2010	874.542	544.969	613.481	349.072	261.061	195.897
Anual 2011	876.264	553.992	612.303	353.205	263.961	200.787
Inicial 2012	892.814	554.056	622.748	345.593	270.066	208.463
% incremento	7,95	1,02	5,69	0,14	13,15	2,48

Fuente: Dirección de Información y Estadística. Provincia de Bs. As.

En cambio, en el ciclo de Secundaria Superior, la expansión de la matrícula es muy escasa, cercana al 1%. La mayor expansión de matrícula de este ciclo se da en el sector privado (13%).

Gráfico 1. Secundaria Provincia de Buenos Aires
Evolución de matrícula estatal y privada (2007-2012).



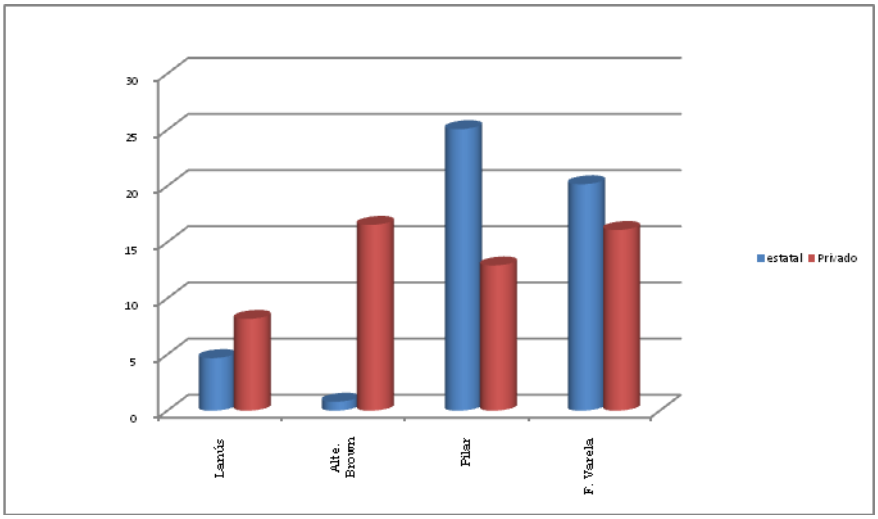
En los cuatro partidos estudiados, se observa que el crecimiento de la matrícula es mayor que el promedio provincial. No obstante, es muy heterogéneo cuando lo consideramos por sector. Las diferencias mayores (cercanas al 25%) se encuentran en Pilar y Varela (donde también hubo mayor crecimiento demográfico de dicha población). En Lanús y Alte. Brown, el crecimiento de la matrícula se da especialmente en el sector privado, en un 8% y un 16% respectivamente (Cuadro 6).

Cuadro 6. Matrícula de la Secundaria Básica en los cuatro partidos

Partido	2006		2011		Oficial % Incremento	Privado % Incremento
	Oficial	Privado	Oficial	Privado		
Lanús	15.368	6.528	15.836	7.345	4,68	8,17
Alte. Brown	20.743	8.193	20.823	9.847	0,8	16,54
Pilar	9.913	6.234	12.419	7.527	25,06	12,93
F. Varela	18.775	4.611	20.791	6.220	20,16	16,09

Fuente: Dirección de Información y Estadística. Provincia de Bs. As.

Gráfico 2. Secundaria Provincia de Buenos Aires
Evolución de matrícula en sector estatal y privado (2007-2012) en 4 partidos del Conurbano y Gran Bs As.



c) Dinámicas concurrentes de la gestión y de la matrícula escolar. Lo público y privado. De la periferia al centro

El incremento de matrícula en el sistema educativo y en la educación secundaria se produce junto con el esfuerzo del Estado y la gestión por garantizar mayores servicios de Educación Secundaria Básica a toda la población. Al mismo tiempo se dan dos movimientos de la matrícula que describen los inspectores: el pasaje del sector público al privado, y el corrimiento e inscripción en escuelas céntricas de los adolescentes que viven en los barrios más pobres y periféricos, a las zonas céntricas de cada uno de los partidos de referencia.

El corrimiento de la matrícula del sector público al privado fue considerado en las entrevistas por los inspectores, especialmente en los Partidos de Alte. Brown (16%) y Lanús (8%), donde se produce este fenómeno con mayor intensidad. Según estos actores del sistema:

> *Sí, hubo de ambos lugares, es decir, del sector público al privado, aquellos papás que han mejorado un poco su situación económica, y que la han mejorado; por otro lado, se habían pasado, en la época, digamos, de mayor crisis, cuando no se podían pagar los colegios privados, al Estado, y ahora han vuelto.*

Otro proceso que se da con cierta relevancia es el incremento de la demanda y acceso a las secundarias céntricas de cada Partido, por parte de la población (adolescente y joven) de las zonas periféricas y de vulnerabilidad social.

> *Si contrasto número con número, necesitaremos 10 aulas aproximadamente para un distrito con*

120 escuelas, pero acá el problema empieza a ser cómo están distribuidas. Si tomamos número por número, por ahí no; el problema es que hay concentraciones de aulas con ciertas condiciones en determinadas zonas y faltantes en otras, porque yo no puedo llevarme el aula de acá para otro lado, entonces ese uno a uno se me cae y hace que toda la periferia demande construcciones tanto de aulas para ESB como para los Ciclos Superiores.

Ante los procesos de demanda, se registra, en las entrevistas a los inspectores, un esfuerzo significativo por parte de la gestión de dar respuesta positiva en la cobertura del servicio educativo.

En la zona de Monte Chingolo y Caraza, partido de Lanús, esta zona prácticamente no tenía secundaria, hay cascos de primarias que tenían 4000 alumnos, cuatro o cinco primarias aproximadamente, y no tenemos una sola secundaria. Hoy ese proceso se fue revirtiendo, pudimos arrancar con las Secundarias Básicas y hoy, de esas cinco primarias que conformaban la zona de Caraza, ya tenemos dos, es el primer sexto año que va a salir y además es el primer Ciclo Superior, también hay otra Secundaria Básica, que es donde estamos llevando a Ciclo Superior también, a partir del año que viene.

El incremento de la demanda y el esfuerzo de la gestión por la ampliación de derechos a la educación, se encuentran tensionados con la problemática de la desigualdad social y educativa que atraviesa históricamente a los sistemas educativos. En los relatos de los inspectores se suceden en la descripción de los problemas de la oferta de secundaria, especialmente en los barrios más humildes o postergados, aquellos vinculados con la infraestructura, conformación de equipos directivos, espacios para el dictado de clases. Los mismos presentarían condiciones institucionales precarias para la enseñanza y atentan en garantizar, especialmente para los sectores más excluídos, el cumplimiento del derecho a la educación

.

Vos recorriste esta escuela, viniste varias veces, vos te imaginás que la ESB que funciona acá tiene una cantidad de recursos que les ofrece a los alumnos que no tienen mis escuelas. A mí, por ejemplo, me toca la zona de la Ribera que no tiene el espacio, no lo tiene en la seguridad edilicia, no tiene el confort y no tienen los recursos, porque la verdad es que acá tener una sala de video implica una posibilidad de trabajo para el alumno y para el docente que no los tienen en otros lados.

5.2 Los inspectores de la educación secundaria. Un cambio de paradigma en la conducción educativa

Los inspectores de educación secundaria fueron considerados en este estudio como informantes claves para reflexionar sobre la gestión de la obligatoriedad educativa en cuatro partidos (Alte. Brown, F. Varela, Lanús y Pilar) de la Provincia de Buenos Aires y un apoyo estratégico para el desarrollo del trabajo de encuestas con docentes. No obstante, son recuperados en este trabajo como actores sociales que interjuegan en la escena educativa en un rol de mediadores de la política educativa. Como en toda investigación social, se resguarda el anonimato de los individuos entrevistados, a la vez que se recuperan parcialidades de su discurso y este en su totalidad, en tanto el foco de estudio está constituido por la escuela secundaria y los adolescentes / jóvenes ante el desafío de la obligatoriedad.

Inicialmente se observa una profunda transformación en la denominada tradicionalmente burocracia educativa. En los escasos estudios sobre la burocracia

educativa en la Argentina se observa a la supervisión, como resorte propio de la mediación de las políticas educativas, con un fuerte componente administrativo en su gestión y cierta "desjerarquización cognitiva" (Braslavsky, y Tiramonti, 1990)[11]. En ese entonces, el estilo de gestión calificado de ese modo consistía en que los actores responsables del diseño, la ejecución y evaluación de las políticas educativas tendían a atribuirse funciones vagas e indeterminadas, desvinculadas de los procesos de transmisión de conocimientos.

Las gestiones de "desjerarquización cognitiva" se asociaban a lo que se dio en llamar "vaciamiento de contenidos significativos de las escuelas y colegios", y a una visión de la democracia como un conjunto de reglas de juego vinculadas fundamentalmente a la participación de los actores y no a la eficacia de dicha participación en orden al mejoramiento de la calidad de vida.

Acerca de la gestión de la obligatoriedad, resulta significativo el papel otorgado en la Ley Provincial a los Inspectores Jefes Regionales –figurada creada con la promulgación de la Ley– como responsables de articular y planificar las estrategias y líneas de intervención en función del desarrollo regional de la política educativa de la Provincia[12] .

El jefe distrital está encargado de la coordinación de 28 inspectores que van desde Inicial, Primaria, Secundaria con todas las modalidades, incluyendo en algunos casos Superior, también la articulación con DIPREGEP, con el municipio y con el Nivel Central, es un rol de articulación la jefatura distrital que tiene que ver con el inter-juego distrital de esas variables, sumado a esto del desarrollo social, la política socioeducativa, es un rol interesante de articulación pero donde son muchos roles o funciones para mantener articulados. Hay una carrera pedagógica y didáctica o técnica que tiene que ver con establecer acuerdos o estrategias distritales a la hora de supervisar, por ejemplo monitorear qué pasa con el trabajo en redes en el territorio, esto llevarlo a la mesa que articulamos con el municipio, a la vez articularlo con DIPREGEP, ver la oferta educativa territorialmente o corredores escolares con el municipio pero que tienen que ver también con que en una escuela no haya demanda porque hay inseguridad, estoy poniendo ejemplos como para que vean que para que una escuela se ponga en funcionamiento son muchas las cosas que inter- juegan desde que hay luz y agua y posibilidad de excesos, seguridad, más allá del currículum, de la formación de los docente, del nombramiento los directivos y de los conflictos comunitarios.

En las entrevistas desarrolladas se rescata en gran parte el cambio de paradigma tradicional, vinculado con la administración y el control, por un trabajo relacionado con el planeamiento de la oferta territorial; el fortalecimiento de la gestión institucional y el desarrollo de redes interinstitucionales.

Teníamos una cultura vinculada a lo administrativo, nosotros íbamos a mirar la organización escolar desde lo que era la ecuación matrícula y recurso humano docente, entonces, cerraban gran cantidad de secciones, nos daba una lógica disposición de la planta orgánica funcional y después lo que ocurría adentro era responsabilidad mayor del director. Nadie iba a mirar si una escuela perdía

[11] Braslavsky, C. y Tiramonti, G. (1990) *Conducción educativa y calidad de la enseñanza media*. Buenos Aires: FLACSO / Miño y Dávila Editores.

[12] En la Ley Provincial de Educación (Artículos 70 y 80), se expresa que los Inspectores Jefes Regionales son los responsables de articular y planificar las estrategias y líneas de intervención en función del desarrollo regional de la política educativa de la Provincia. Esta responsabilidad la cumplen en referencia con las definiciones técnico-pedagógicas emanadas de las Direcciones de Nivel y/o Modalidad y de los demás organismos de la Gestión Central.

alumnos y por qué lo hacía, ni tampoco nadie iba a problematizarlo. Hoy los primeros que nos preocupamos y nos ocupamos en ver cómo se resuelve esto somos nosotros.
La posibilidad de poder planificar la oferta educativa en el distrito tal vez surgió también a partir de que hace 6 (seis) años nacieron las estructuras de las jefaturas distritales a nivel educación; antes dependíamos todo de la Plata y la verdad es que era La Plata !!!!, allá lejos, y nos pasa hoy cuando vemos que esta escuela está a tres cuadras de la otra y vos en una estás luchando porque no tenés lugar y en la otra estás luchando porque te quedas sin matrícula, en realidad no había una mirada territorial para poder decidir.

El vínculo con la comunidad es otro de los ejes prioritarios en la tarea del inspector, la cual no se remite a vínculos personales, sino al desarrollo de acuerdos y relaciones interinstitucionales. En estos testimonios se observan ciertos supuestos de trabajo vinculados con el reconocimiento y la apertura de la escuela al entorno y los grupos familiares de los alumnos, en ruptura con los modelos homogéneos de familia(s), y en una apertura continua al diálogo y la participación.

Hoy la escuela tiene vinculaciones comunitarias que antes no tenía en Secundaria, sólo las tenía en algún momento la Escuela Técnica con las empresas, hoy las tenemos con sociedades de fomento, con clubes, con multiplicidad de actores, que antes pasaban inadvertidos para la escuela, también con sindicatos, antes no existía esto. Una tiene que trabajar con el asesoramiento al director, el acompañamiento de la escuela y de la comunidad, en los trabajos en red, en los trabajos con Consejos Escolares, con la U.E.G.D (Unidad Educativa de Gestión Distrital; con el COPRET (Consejo Provincial de Educación y Trabajo- que también forma parte de nuestro destino ahora). La atención de la demanda de la comunidad tanto de padres como de alumnos como de docentes, o sea demandas que por ahí tienen que ver con desacuerdos en cómo el director gestiona y como la comunidad de padres recibe esa gestión, cómo la ve la comunidad docente… porque a veces se producen ciertos cortocircuitos, a veces no, es simplemente una orientación para aceitar.

En las entrevistas desarrolladas con doce inspectores de media (entre los cuales había cuatro regionales) se observó un significativo compromiso con garantizar, tanto desde la gestión provincial como desde la distrital, condiciones institucionales (vinculadas especialmente con infraestructura y designaciones para cargos pedagógicos y de la gestión directiva) que redunden en el cumplimiento de la obligatoriedad educativa.

En el punto 5.5 se especifican dichas problemáticas.

5.3. La conformación de las ESB. Su localización y los problemas locales

La conformación de la Educación Secundaria Básica en la Provincia de Buenos Aires constituye un proceso complejo que data de siete años de diferentes niveles de gestión en cuanto a la normativa y los procesos de trabajo territorial e institucional con el sistema educativo y sus diferentes actores.

a- Sobre la identidad y localización de la secundaria básica

Los inspectores (12) entrevistados de los cuatro partidos dan cuenta de que la conformación de la Secundaria Básica se encuentra en procesos de organización continuos y en una gran mayoría funcionan en el mismo establecimiento donde funciona la escuela primaria (Cuadro 7). Este proceso tiene dos aspectos importantes que son muy mencionados en las entrevistas con los inspectores, vinculados con la identidad de este trayecto formativo, que aún está en una transición entre una identidad primarizada (con un importante condicionamiento por

su localización) en búsqueda de ser una secundaria, y la débil articulación con el Ciclo Superior.

El choque de culturas entre los niveles primario y secundario es un tema que está presente en el sistema (Hargreaves, 2004)[13] a partir de que la secundaria básica toma como un punto de anclaje institucional dominante a la escuela primaria.

> *Hay dos culturas que históricamente estaban instaladas, la Primaria siempre tenía un anclaje netamente pedagógico y parecía que la Escuela Media tenía una mirada administrativa, esto ha cambiado. Con lo cual la ESB fue la primera en sufrir este conflicto en el choque de culturas, cuando cambiaron los supervisores porque la demanda del inspector poco tenía que ver con su cultura de origen, porque era el tercer Ciclo de la Primaria y nosotros proveníamos de Media, con lo cual nuestra demanda tenía que ver con lo que histórica y culturalmente solicitábamos y con las orientaciones que dábamos y con los insumos a partir de los cuales leíamos las organizaciones, cosa que no es menor, porque primaria ha quedado con muchas resistencias frente a la presencia del secundario, primero porque ellos sienten que los forzaron a que se hicieran cargo de un tercer ciclo y de chicos grandes, y ahora después se los sacaron, entonces junto con esto también hay edificios que dejan de tener porque está para el funcionamiento de la ESB.*

Resultaría más crítica la situación de la ESB que no tiene integrado el Ciclo Superior. Esta situación podría incidir en procesos de abandono en las trayectorias escolares de estos adolescentes y jóvenes al concluir la Secundaria Básica.

No todos los chicos que terminan el tercer año de la escuela secundaria terminan el cuarto, el quinto y el sexto. Incluso nosotros en este distrito tenemos puntualmente el problema en segundo año de la Secundaria Básica; ahí tenemos el mayor desgranamiento, la mayor deserción, la mayor situación de repitencia.

Todavía está en un proceso de organización lo que es la secundaria de seis años y eso quiere decir que hay escuelas que se llaman ESB pero no tienen únicamente Ciclos de ESB porque ya tienen 4°, 5° y 6°. Algunas tienen hasta sexto, otras hasta cuarto y al revés, hay ex Polimodales que se siguen llamando Media.

Cuadro 7. Localización de la escuelas con Secundaria Básica

Partido	Total	En establecimientos de primaria	En establecimientos de secundaria	Edificios propios
Alte. Brown	64	60	4	
Pilar	40	30	10	
Lanús	71	50	3	18
F. Varela	77[14]	60	12	5

Fuente: Datos primarios de jefaturas de inspección. 2013.

En el cuadro 7 se puede observar que mayoritariamente las secundarias básicas funcionan en establecimientos de primaria. Si se toma como ejemplo uno de los cuatro partidos analizados, el de Lanús, se puede observar uno de los problemas centrales que se presentan en la Provincia para avanzar hacia una escuela secundaria más inclusiva: la acentuada desproporción entre la oferta de Ciclo Básico y el Ciclo Superior. Esta

[13] Hargreaves, A. (2004) *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.

[14] No se incluyen en esta nómina las Escuelas Técnicas con edificio propio ni las Escuelas Agrarias con edificio propio. Tampoco la escuela con Bachillerato de Adultos con Orientación en Salud. Ídem respecto de los CEBAS que funcionan en el edificio de la E. Secundaria en turno vespertino.

cuestión se relaciona, por un lado, con el origen de la ampliación de la escuela secundaria, cuyo antecedente es la implementación del tercer ciclo de la EGB en la década de los ´90 y, por el otro, con los problemas que se presentan para el desarrollo de la infraestructura necesaria.

Solo a modo de ejemplo: en Lanús, de 71 escuelas que tienen alguno de los dos ciclos de la actual Escuela Secundaria, 16 tienen los dos ciclos (seis están conformadas y 10 aún no tienen la resolución correspondiente), 48 sólo tienen Secundaria Básica y seis solo tienen Secundaria Superior. Sin considerar la matrícula, ni la ubicación de estas escuelas, puede advertirse que esta desproporción acentuada entre los dos ciclos de la secundaria es una limitación insoslayable a la hora de pensar el problema de la inclusión. Por una escuela que sólo tiene el Ciclo Superior hay ocho que solo tienen el Ciclo Básico. ¿Dónde van a completar su escolaridad secundaria obligatoria los estudiantes de las “otras” siete escuelas que sólo tienen la Secundaria Básica?

b- Problemas prioritarios en los Partidos donde se realizó el estudio

En los cuatro partidos, más allá de la complejidad y particularidad de cada uno, se han priorizado problemáticas comunes de la Educación Secundaria Básica, visualizadas desde el rol de inspectores y que afectan la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes a nivel de sus comunidades. En relación con la inclusión, un punto considerado fueron los déficits de comprensión con que los estudiantes ingresan a la Secundaria Básica; el abandono escolar de manera aguda en el segundo año de la básica y en el primero de la secundaria superior; y la no presentación a las mesas de exámenes.

Otras cuestiones muy mencionadas de manera recurrente fueron la infraestructura, especialmente en los casos de secundarias básicas que se encuentran en las zonas más críticas.

> *La infraestructura es el primer escollo; la vieja EGB 3 nació al fondo y arriba de todas las primarias, cuanto más escondidas de la calle y que nadie los viera a los pibes, mejor… Así nacieron todos los terceros ciclos en el distrito en la época en que era directora e inclusive inspectora de primaria, ese podría ser el primer escollo, porque hay lugares donde uno sueña con una secundaria y no la tenemos.*

El equipamiento de las escuelas parecería es un terreno ganado en estos años: "*La escuela está llena de libros, computadoras, materiales didácticos",* lo cual da cuenta de los significativos niveles de inversión y distribución realizados por el Ministerio Nacional de Educación y la Dirección General de escuelas, en libros, materiales didácticos, bibliotecas, etc.

La práctica docente es percibida desde un lugar de resistencia a esquemas y prácticas previas a los cambios y transformaciones desarrolladas desde las políticas públicas en torno a la obligatoriedad educativa. Una de las expresiones más frecuentes fue la dificultad de contactarse con los nuevos lineamientos curriculares, la resistencia al trabajo con las nuevas identidades de los jóvenes. Junto a ello fue muy resaltado *el problema del ausentismo como una cuestión estructural que afecta a los establecimientos y genera un vacío de sentido en la experiencia educativa.*

La gestión directiva resultó otro de las cuestiones críticas presentadas, vinculadas con la cobertura de cargos directivos, los tiempos de gestión burocrática de los mismos[15]; y ciertas prácticas enraizadas en el control y la administración escolar…

> *"…en la medida en que aún tenemos esta historia de la vieja escuela media con este miedo a entrar al aula y a ir a supervisar". "Por un lado, este miedo de entrar al aula y supervisar; por otro lado, la falta de personal. O sea, que ahí estaríamos con la cobertura y distribución, nosotros no podemos seguir sosteniendo escuelas de quince secciones, de veinte secciones con un director". "Si vos no armás los equipos de conducción, podés salir a hacer otras cosas pero la escuela si no tiene una conducción clara no sale adelante y nos pasó esto".*

En síntesis: en la identificación de los problemas se combinan aspectos de la subjetividad materializada en la cultura institucional, como elementos duros de las condiciones

[15] Por Resolución N° 3540/09 se llamó a concurso para la cobertura de cargos de Directores Titulares de Escuela Secundaria en todo el territorio bonaerense; este se organizó con Jurados por Regiones Educativas. En el caso de la Región II, las instancias de concurso establecidas en el Estatuto finalizaron en diciembre de 2011 y en el mes de agosto de 2012 los aprobados tomaron posesión de los cargos de directores y vicedirectores titulares de las escuelas secundarias. En el caso de las escuelas conformadas de seis años con resolución, fueron designados un director de jornada completa y un vicedirector de jornada simple por cada uno de los turnos que tuviera el servicio.

estructurales que atraviesan a ciertas escuelas más vulnerables. Parecería que el modelo de inclusión se encuentra en fuerte disputa, entre ciertas herencias de la cultura tradicional aún hegemónica en nuestra sociedad (centrada en la selectividad y meritocracia), las condiciones institucionales de las propias escuelas y los nuevos mandatos de las políticas educativas.

> *Creo que las instituciones formales están demasiado cargadas y con pocos recursos como para afrontar no sólo la inclusión de todos los jóvenes, sino de jóvenes que venían excluidos por múltiples motivos, conflictos con la ley, sobreedad, etc.*

5.4. Trayectorias educativas en la secundaria básica: nuevas generaciones e identidades en la escuela. El abandono pasó de grado.

Los logros relativos a la democratización de la enseñanza secundaria a nivel nacional y provincial se ven tensionados por las dificultades que enfrenta la población escolar, especialmente la que proviene de sectores más desfavorecidos, para permanecer en el sistema educativo y culminar sus estudios secundarios. Esta problemática adquiere especial relevancia al extender la obligatoriedad escolar hasta la culminación de la educación secundaria. En esta investigación nos aproximamos a las trayectorias reales de los adolescentes en la Secundaria Básica, considerando la información estadística disponible, la visión de los inspectores y de un universo de 150 docentes (mediante encuestas).

Las trayectorias escolares reales (Terigi, 2007:2) expresan los modos en que gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización. Por cierto, "modos heterogéneos, variables y contingentes". En la Secundaria Básica los niveles de abandono resultan significativos y de bajo grado de variabilidad, a nivel provincial, cercanos, en el período 2005- 2010, al 7% (Cuadro 9) (con una variación cercana al 9,4% en el 2008). La sobreedad en este trayecto (como resultado de los procesos de repitencia y abandono) adoptan una curva creciente en este período, que va del 39,27% al 45%.

Con la repitencia se presenta la misma dinámica que con el abandono escolar: ciertamente estabilizado[16] a nivel provincial en un 16%, con variaciones escasas durante años anteriores.

> *Hay mayor cantidad de alumnos dentro del sistema, eso sí. Vamos disminuyendo el índice de repitencia, quizás los números no son los más esperables pero, dentro del área y desde lo que vengo trabajando acá hace tres años, hay un descenso y hay una mirada distinta de los directivos de cómo trabajar esto.*

Cuadro 8. Tasas de abandono, promoción, reinscripción y sobreedad. Secundaria Básica (2005- 2011)

Año	Sector estatal				
	Abandono	Promoción	Reinscripción	Repitencia	Sobreedad
2005- 2006	*7,87*	*73,91*	*1,34*	*16,88*	*39,27*
2006- 2007	*6,04*	*74,39*	*2,02*	*17,55*	*42,14*
2007- 2008	*9,41*	*76,89*	*1,39*	*12,32*	*41,69*
2008- 2009	*7,38*	*77,71*	*1,54*	*13,37*	*43,43*
2009- 2010	*6,99*	*74,71*	*1,55*	*16,76*	*45,64*
2010-2011	*10,71*	*74,14*	*1,83*	*14.7*	*46,78*

Fuente: Dirección de Información y Estadística. Provincia de Bs. As. Procesamiento propio

[16] Si consideramos los partidos de estudio, dicha variación es relativa, ya que existe una disminución significativa en Lanús y en Pilar, donde pasó del 16% a un promedio del 10% en la Secundaria Básica.

El problema de la exclusión educativa se agudiza en el Ciclo Superior, especialmente en el 4to. año. No obstante, en el período 2005-2011 se produce una importante diminución por la que el abandono pasa del 20% al 16% a nivel provincial. Cabe señalar que, en este ciclo, es en el 4to. año donde se alcanza un promedio de abandono del 23%, con variaciones según el partido de referencia. Uno de cada cuatro jóvenes (promedio) abandonaría la escuela, con lo cual el tradicional problema de la exclusión educativa de los primeros años del colegio secundario (Filmus; D 1999) en el marco de la obligatoriedad se trasladaría a los últimos años de la secundaria obligatoria.

Cuadro 9. Evolución del abandono interanual en la secundaria superior (2005-2010)

	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Total provincia	20,61	17,66	19,36	16,3	16,3
Lanús	21,32	16,37	20,17	19,87	19,6
Florencio Varela	28,46	21,36	22,71	22,29	17,98
Almirante Brown	23,23	16,26	21,67	18,5	15,21
Pilar	20,64	21,97	20,09	17,15	15,63

Fuente: Dirección de Información y Estadística. Provincia de Bs. As. Procesamiento propio

Cuadro 10. Evolución del abandono interanual en 4to. año . Secundaria Superior (2005- 2010). Según partidos

Años	2006	2007	2008	2009	2010
Total provincia	28,82	25,61	26,96	25,8	23,08
Lanús	30,6	24,59	29,1	30,7	26,11
Florencio Varela	36,42	29,23	29,71	29,0	26,52
Almirante Brown	31,66	20,69	28,47	24,7	24,63
Pilar	31,3	29,81	27,99	23,9	24,24

Fuente: Dirección de Información y Estadística. Provincia de Bs. As. Procesamiento propio

Al abordar las trayectorias de los adolescentes por la secundaria, los inspectores resaltan el problema del abandono escolar en los primeros años de la Secundaria Básica y de la Superior, al mismo tiempo que expresan su preocupación por otros fenómenos como la no presentación a las mesas de exámenes, y el ausentismo.

> *Trabajando en zonas periféricas lo que se ve es que hay una conciencia muy diferente en el alumno en cuanto a lo que se espera de él. La matrícula cambia, y cuando se ven, por ejemplo, ciertas discontinuidades en el presentismo de los alumnos y la consecuente queja de los docentes por el ausentismo de los estudiantes, porque 'las familias no los mandan o no los estimulan a ir a la escuela', tiene que ver con que son nuevos alumnos que antes no accedían a la educación secundaria. Este, a mi juicio, es un dato positivo.*

Finalmente, se nombra de manera recurrente la presencia de un nuevo alumno sentado en la escuela y por lo tanto, en ciertos casos, una generación de jóvenes de los sectores más excluidos*:*

> *El mayor logro es que 'esté sentado' un alumno que nunca había estado en el secundario, por más que sea más trabajo, por más que implique muchas más dificultades, ese es un resultado concreto de la política de inclusión.*

La problematización de las desigualdades educativas y la producción del fracaso escolar es una nota significativa de las nuevas visiones que tienen los actores responsables de la conducción en el sistema educativo.

> *Yo insisto, cuando hablamos nosotros con los directores, muchas veces: 'Porque trabajan, porque los padres no se ocupan, por esto, por aquello', saquemos los problemas de afuera, empecemos a mirar los nuestros. El pibe puede trabajar, tener mil problemas en la casa, pero si viene aprendiendo, no deja. Pasará a la noche, seguirá estudiando… si el pibe aprende, no deja. Entonces, el problema que hoy nosotros tenemos es encarar la práctica docente en ese punto, para que no le tenga miedo a una mesa examinadora, que pueda plantearse que no está para fracasar.*

La idea de la obstinación es un supuesto teórico que cobra sentido en estas percepciones de los inspectores de secundarias sobre las trayectorias educativas y las condiciones para enseñar y aprender, que se contraponen a la sensación de desolación, el desasosiego que se instala, "a riesgo de fijarse en los colectivos docentes en términos fatalmente determinados y sin que ello posibilite que se agriete el espacio institucional para problematizar y poner en tensión las posibilidades concretas y reales de los sujetos, potenciando su capacidad para "alterar lo dado", repensando el quehacer y los modos de enfrentar la realidad social" (Redondo, 2004:74).

Asimismo se observa la configuración de una visión que sitúa desde un lugar afirmativo –más allá de los problemas de la escuela y las condiciones de vida del alumnado– la posibilidad de enseñar y aprender en escuelas que asumen el desafío de incluir, lo cual marca un punto de ruptura respecto de la cultura escolar aun tradicionalmente selectiva.

5.5. Sobre los Planes de Mejora – CESAJ y las políticas de terminalidad de secundaria

De las políticas de inclusión provincial y nacional, se abordaron las políticas nacionales de la Asignación Universal, Conectar / Igualdad, los Planes de Mejora, CESAJ, Fines / COA. En este informe nos detendremos en Planes de Mejora, CESAJ y Fines / COA, en la medida que los inspectores los consideraron de mayor incidencia en el campo de la secundaria obligatoria. De todas maneras, en todos los casos los primeros fueron visualizados como medidas positivas pero con heterogéneos resultados en sus escuelas[17].

a) Acerca de los Planes de Mejora

A partir de la resolución CFE N° 88/09, en la que se aprueba el documento: "Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria – Planes Jurisdiccionales y Planes de mejora institucional", se sitúan los Planes de Mejora Institucional enmarcados en el Plan Nacional de Educación Secundaria propuesto por el Consejo Federal de Educación en 2009. Asimismo, el reciente Plan Nacional de Educación Obligatoria y

[17] En los Partidos de Alte. Brown y Pilar aún existen un conjunto significativo de escuelas secundarias sin la implementación del Programa Conectar / Igualdad.

Formación Docente recoge estas preocupaciones en sus acciones y estrategias[18]. El Plan Nacional de Educación Obligatoria, aprobado por el Consejo Federal de Educación por Resolución Nº 79 en mayo del 2009, ofrece la oportunidad de una construcción conjunta que integre las políticas nacionales, provinciales y locales, las estrategias para enfrentar los desafíos de la educación obligatoria en sus diferentes ámbitos, niveles y modalidades y la articulación con las intervenciones intersectoriales de otros ministerios y organizaciones sociales.

El mismo define la acción coordinada entre los equipos nacionales y jurisdiccionales y se transforma en la base para la priorización de los objetivos y metas que expresen un acuerdo común, para cumplir con las disposiciones de la Ley de Educación Nacional. Del mismo modo, establece metodologías de trabajo que garantizan el debate político y técnico que involucra a funcionarios políticos, equipos técnicos, diversos actores de los sistemas educativos provinciales y a la comunidad educativa en general, con el propósito de construir los consensos necesarios e incrementar los niveles de responsabilidad por los resultados, de acuerdo con sus respectivas competencias.

El Plan de Mejora[19], como estrategia de política pública para garantizar la obligatoriedad y generar cambios (pedagógicos/ institucionales) en las instituciones educativas, es valorado de manera unánime por los equipos de inspección de estos cuatro partidos en tanto fortalece los procesos de enseñanza que se desarrollan en las instituciones.

Algunas de las acciones que se desarrollan en el marco de los Planes de Mejora son: tutorías y seguimiento de la trayectoria escolar de los estudiantes; talleres para aprender a estudiar para los estudiantes que tengan dificultad en algunas materias; clases de apoyo antes de las fechas de exámenes, para los alumnos que deben rendir materias en los turnos de julio, diciembre y/o marzo, tanto para materias del año como para materias previas.

De acuerdo con el diálogo sostenido con los inspectores, las acciones de tutoría y apoyo escolar en el contraturno escolar resultan las propuestas que se priorizan en las escuelas, a las que asisten adolescentes y jóvenes para fortalecer las trayectorias escolares y atender demandas que surgen a partir de situaciones que emergen del ausentismo docente, que ha sido planteado de manera recurrente como un problema medular de la cotidianeidad escolar.

> *Las 'clases de apoyo' a contraturno, donde los pibes que se van a llevar la materia van, no sabés el éxito que tuvieron. Tienen un seguimiento porque tienen tutorías y el pibe va y aprueba. Esto es con docentes de la misma escuela. Porque el dinero le llega al director, quien es el que arma el proyecto y tiene la posibilidad de ver a los docentes que tienen más aptitud para esto. El otro proyecto que se está haciendo es, viste que los docentes faltamos mucho y la nueva normativa impide que los pibes puedan retirarse antes, ni siquiera con notificación del día anterior, con lo cual la escuela tiene que ver cómo hace. Entonces se hacen tutorías con los profesores de las materias. En esas horas libres. Es maravilloso. Comenzó la Media X y prendió en otras escuelas. Las materias más solicitadas son Lengua, Matemática y Física*.

Una tensión que surge acerca de las acciones antes mencionadas es si producen innovaciones o reproducen las tradiciones que ya existen en la escuela en cuanto a la tarea

[18] Los objetivos del Plan Nacional referidos al nivel secundario son: 1) ampliar y mejorar las condiciones y formas de acceso, permanencia y egreso; 2) fortalecer las trayectorias escolares generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes; 3) fortalecer la gestión institucional ampliando las estrategias educativas para adolescentes y jóvenes escolarizados y no escolarizados.

[19] El diseño de los Planes de Mejora Institucional (PMI) se operativiza a partir de la transferencia de recursos nacionales en coordinación con las provincias, para que todos los establecimientos educativos de las jurisdicciones instrumentaran soluciones a la problemática del acceso, la permanencia y el egreso, basadas en la aplicación de formatos académicos alternativos o en la variación de los formatos académicos tradicionales..

pedagógica. De acuerdo con el relato de los inspectores, en escasa medida los planes de mejora que se desarrollan en estas instituciones apelan al cambio de formato de la escuela secundaria, considerado como un propósito en el plano precriptivo de los últimos acuerdos del Consejo Federal y en los propios planes de mejora.

> *"Los inspectores me decían, que de pronto van los que quieren ir a trabajar con los profes del plan de mejoras y es el que no tiene problemas de aprendizaje".*
> *"El Plan de Mejora tiene que ver con el sostenimiento de los chicos con problemas de aprendizaje, ¿esos profesores que vienen a trabajar en el Plan de Mejora están formados con otras estrategias o vuelven a reforzar las mismas estrategias didácticas que están ahí presentes en la escuela? Si seguimos pensando que la lectura y la escritura son la única forma de acceso al conocimiento, seguimos fracasando contra una puerta de ingreso en algunos sectores, por supuesto que debe ser la puerta de ingreso pero digo, por ahí atraparlo o desarrollar otras áreas, llámese artística, llámese corporal, que en la escuela secundaria a veces no están presentes".*

En las consideraciones sobre el Plan de Mejora se incluyeron también aspectos propiamente económicos y administrativos vinculados con los recursos previstos y se destacó la existencia de una dinámica compleja de evaluación y aprobación de los Planes de Mejora en la que los inspectores perciben una importante dedicación.

b) Sobre los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ)

En el marco de la Resolución N° 31/07 del CFE, y a efectos de dar respuesta a la cuestión de la no escolarización de los jóvenes de entre 15 y 18 años con estudios primarios terminados, la resolución provincial 5099/08 dispone aprobar el proyecto "Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes entre 15 y 18 años" (CESAJ)[20]. Dichos centros, dice la resolución, se implementarán gradualmente, en instituciones especialmente seleccionadas, y se realizarán en ellos monitoreos periódicos, por el término de tres años[21]. Se prevé que en ellos los jóvenes de dicho grupo etario cursen el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, de tres años de duración, en un período de dos años, respetando el diseño de materias y los contenidos centrales previstos en el diseño curricular del ciclo mencionado; y que este trayecto se articule con Formación Profesional. Acerca de los CESAJ se vienen desarrollando investigaciones que permiten evaluar niveles de incidencia en las trayectorias escolares de adolescentes y jóvenes.

[20] La LEN (2006), en su artículo 16, les asigna al Ministerio de Educación Nacional y a las jurisdicciones la responsabilidad de dar cumplimiento a "la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales". En este marco, la resolución 103/10 establece que, durante los años 2010 y 2011, las jurisdicciones podrán habilitar variadas alternativas y/o programas educativos que procuren que los jóvenes menores de dieciocho años, desescolarizados, ingresen y finalicen la educación secundaria obligatoria. Los CESAJ se inscriben en este marco normativo.

21 A través de la Resolución N°5099/2008 de creación de los CESAJ, se extendió la experiencia de dos (2) a veinticinco (25) instituciones. Al 2012, se habían desarrollado tres cohortes, la primera se realizó en 25 escuelas durante 2009-2010; la segunda fueron otras 26 instituciones entre 2010-2011; y la tercera es la que está en curso, con otros 24 centros durante 2011-2012.

Los CESAJ son considerados positivos para el tratamiento específico de problemas de reingreso y el vínculo construido entre los docentes y los jóvenes que vuelven a la escuela. No obstante la escasa experiencia (la mayoría una sola cohorte), que los inspectores tuvieron con esta política provincial, condiciona la mirada y análisis.

> *Ya te digo, muy bien, la experiencia de este año es muy interesante. Están trabajando con formación profesional, porque en el otro no pudimos conseguir, porque también es difícil a veces conseguir profesor porque trabajan con formación profesional que les da una certificación cuando terminan y acá, el profesor que habíamos conseguido, está dando mantenimiento de edificios. Ahora están construyendo un escenario, están soldando, arreglan puertas de la escuela, están todos fascinados con el taller. Fue muy rico, es muy interesante hablar con los profesores del CESAJ. Y en general la experiencia que yo tengo es esa, los chicos quizás les dicen a los profesores 'Yo antes me portaba mal, ahora acá no da para eso'.*

La propuesta de los CESAJ pone en juego el papel y las limitaciones que tienen los docentes para trabajar con adolescentes y jóvenes de alta vulnerabilidad, y la complejidad que significa la reconfiguración del oficio de estudiar. En el abordaje de los CESAJ, los inspectores analizan con sentido crítico a partir de sus propias experiencias distritales, el pasaje que tienen los jóvenes al concluir esta experiencia formativa, e ingresar a otro establecimiento para cursar educación superior: En este pasaje asistiríamos al encuentro de dos formatos curriculares e institucionales y prácticas que responden a paradigmas educativos diferentes. Al respecto se señala que:

> *Respecto de este programa, a mí me tocaron todos en la zona de XX, es un tema serio porque aborda la matrícula que se supone que es más compleja, y aunque se supone que trabajemos con los docentes que nosotros elijamos, así y todo los docentes tienen dificultades y te hablo de personas con un compromiso para trabajar con los alumnos con mayor grado de vulnerabilidad, son realidades terribles, y la propuesta pedagógica para mí es buena, para los profesores que recupero también, pero el proceso más fuerte tiene que ver con que estos alumnos tienen que volver a un sistema escolar.*

El egreso de los CESAJ y el ingreso a la educación secundaria superior fue un tema saliente de las entrevistas y analizado como un problema sin saldar aún en los procesos de inclusión educativa. Parecería según el discurso de los inspectores, que el complejo y delicado trabajo desarrollado en los CESAJ no se ve acompañado, en los partidos abordados, de delicadas articulaciones territoriales que permitiría darles continuidad y terminalidad a los jóvenes que transitaron por estas experiencias.

c) Terminalidad educativa y los planes FinEs y COA

Cerca de medio millón de jóvenes de 20 a 29 años se encuentra sin haber concluido la escuela secundaria en la Provincia de Buenos Aires; el porcentaje se aproxima, según el grupo etario, a un 22,7 y un 17,5%. En relación con el 2001 la situación del grupo de 20 a 24 es proporcionalmente al universo total de dicha edad más favorable es más favorable. La evolución más significativa se encuentra en el grupo de 25 a 29, en el cual un 17,5 (a diferencia del 21,06) no concluyó la secundaria (Cuadro 11).

Cuadro 11. Secundario incompleto en jóvenes de 20 a 29 años

	Población total	Secundario incompleto	%	Población total	Secundario Incompleto	%
	2001			2010		

20-24	1.205.481	282.127	23,4	1.268701	289.154	22,79
25-29	1.037.962	218.617	21,06	1.19150	208.722	17,52

Fuente. Censos Nacionales de Población y Vivienda 2001 y 2010. Elaboración propia

El Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela (COA-FinEs) es una iniciativa de la línea de acción de Inclusión Educativa de la Dirección Provincial de Educación Secundaria. Está destinada a adolescentes, jóvenes y adultos y es desarrollada conjuntamente con la Dirección de Educación de Adultos y la Dirección Provincial de Política Socio Educativa. Sus objetivos son incorporar al sistema educativo, como alumnos, a los jóvenes y adultos que abandonaron los estudios por adeudar materias y/o espacios curriculares, para que puedan completar sus estudios secundarios y constituirse en una posibilidad para el reingreso a la escuela, acompañando a los alumnos y/o los egresados en su trayectoria escolar a través de un espacio institucional y curricular específico. Esta iniciativa resulta de la confluencia del PLAN FINES a nivel nacional[22] y del COA, a nivel provincial[23] (Terigi, 2012).

La propuesta del Plan FinEs "es una acción del Estado que impulsa el Ministerio de Educación de la Nación que intenta dar respuesta a las Leyes Nacional de Educación (N° 26.206), de Educación Técnico Profesional (N° 26.058) y de Financiamiento Educativo (N° 26.075) y a las normativas de la política educativa surgidas en el Consejo Federal de Educación" (ME, Documentos para Docentes FINES Secundaria, 2008). La fusión de ambas iniciativas se formalizó en 2008, dando origen al Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela (COA-FinEs, en adelante el Plan). Su articulación aumentó la capacidad de respuesta de la iniciativa provincial y generó de esta manera mayores condiciones de institucionalización y financiamiento que permitieron el desarrollo de diversos componentes, ampliando el conjunto de sujetos alcanzados por la política.

Los inspectores valoran de manera muy significativa el COA y el FinEs 1 por la posibilidad de garantizar la terminalidad educativa.

"Estos programas han tenido un impacto fuertísimo". "Se subsanaron muchas situaciones, contribuyó a la terminalidad, ya que también teníamos algunos alumnos que tenía pendiente, por ejemplo, literatura, y gracias al COAS pudieron obtener su titulación". "Yo creo que el COA está cumpliendo, el pibe se quedó con tantas materias de cuarto… pero bueno, si las dio, pasa a quinto y sexto, y entonces esto fue muy positivo, y los de noveno se han incorporado a Secundaria Superior". "Y pero, ¿qué preparación tiene? Y pero el pibe está acá para poder aprender, o ¿vos nunca tuviste un mal profesor con el que no pudiste aprender y lo tuviste que aprender al otro año?"

[22] FINES 1 está destinado a "jóvenes y adultos que cursaron el último año de educación secundaria como estudiantes regulares y adeudan materias sin haber alcanzado el título" (Res. 917/08 CFE). FINES 2 está destinado a jóvenes y adultos mayores que no iniciaron o completaron su educación primaria y/o secundaria" (Res. 917/08 CFE). El COA se inició como un programa para la terminalidad de estudios secundarios para jóvenes y adultos, luego se amplió ofreciendo un dispositivo para el reingreso de adolescentes y jóvenes al sistema y utiliza estrategias enteramente presenciales.

[23] En Terigi (2012) se observa, a nivel nacional: el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (en adelante FinEs) del Ministerio de Educación de la Nación, desarrollado a partir de 2008 en todas las jurisdicciones del país (CFE, Resolución 917/08). A nivel provincial: los Centros de Orientación y Apoyo (en adelante COA) de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, desarrollados desde 2003 (DGCyE, Resolución 3039/03).

No obstante, analizan de manera crítica el FinEs 2, que surge como un plan de finalización de estudios secundarios destinado a jóvenes, adultos y adultos mayores trabajadores de las cooperativas del Programa Ingreso Social con Trabajo, Argentina Trabaja, y trabajadores de las entidades gremiales; tiene carácter presencial, con asistencia a clase dos días por semana durante tres horas y cursado de cinco materias por cuatrimestre (dos cuatrimestres por año). Este plan es considerado por muchos de ellos como una instancia que deterioraría aún más la calidad de los conocimientos enseñados y se constituye en ciertos casos en una "competencia desleal" para la matriculación de los alumnos en la secundaria de adultos.

"El FinEs nace como una política social pública para llegar a esos sectores sociales donde la escuela no llegaba. Si yo lo pongo competir en la zona céntrica con otros organismos ya instalados, aparecen broncas. Esa mesa de FinEs realmente es una mesa de negociación de las partes, porque es un ámbito de decisión política muy importante dónde se ponen las sedes del Plan FinEs. Hoy tenemos muchos cursos de adultos en riego para el año que viene, alguna escuela de adultos que estamos pensando llevar a una secundaria normal de seis años con la nueva propuesta, porque la matrícula de adultos va a seguir en baja".

"Les estamos dando un título que no va a tener validez. Los pibes se están yendo, sobre todo de los bachilleratos de adultos al FinEs, porque dicen acá' apruebo seguro, son tres veces por semana, son pocas horas, acá no, tengo que estudiar mucho'. Esta es la respuesta de los pibes y yo creo que en esto no los estamos ayudando, porque nosotros, cuando tenemos posibilidad de hablar con las madres, se lo decimos, porque han venido madres a decirnos, 'mire, yo a mi hijo lo quiero pasar al FinEs, porque así viene conmigo y lo hace más rápido', entonces uno le explica, todo lo que implica pasar por el secundario, toda la experiencia de vida, lo que significa para un adolescente compartir, y aparte el valor del título".

5.6. Acerca de la evaluación y la flexibilidad en el régimen académico

Acerca del régimen académico para la educación secundaria hubo en los últimos años una serie de normas, acordadas por el Ministerio Nacional y las jurisdicciones (Resolución del CFE 93/09)[24] en vistas a contar con un instrumento de gestión que ordena, integra y articula las normas y las prácticas institucionales que regulan las trayectorias escolares continuas y completas de los estudiantes. Dicho nuevo régimen debe posibilitar modos de organización pedagógico-institucional para garantizar la obligatoriedad, la permanencia y el egreso y dar cabal cumplimiento a los fines de la Educación Secundaria Orientada. En este informe se entiende por régimen académico (Camilloni, A 1991) el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que estos deben responder. A nivel de la Provincia de Buenos Aires, la resolución 587/ 2011 aprueba la vigencia de un nuevo Régimen Académico para las instituciones de Educación Secundaria; Educación Secundaria Técnica; Educación Secundaria Agraria y Educación Secundaria de Arte.

[24] La Resolución CFE N° 93/09 aprueba el documento "Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Obligatoria". En esta resolución se disponen pautas para la organización institucional en torno a la gestión curricular y al apoyo institucional a las trayectorias escolares y a la elaboración del Régimen Académico de la Escuela Secundaria Obligatoria.

El nuevo régimen académico presenta un corpus de criterios y normas de alcance universal para todas las escuelas secundarias que ordenan la práctica educativa y configuran la experiencia escolar de los estudiantes, delimitando las dimensiones constitutivas que hacen referencia al ingreso, la asistencia y puntualidad, a la evaluación, acreditación, calificaciones; a la movilidad y equivalencias; a la convivencia institucional y a la organización pedagógico-institucional de la enseñanza. Asimismo, aporta criterios y normas comunes para la aplicación integrada, con los marcos específicos para cada modalidad.

En este informe se aporta la visión que presentaron los inspectores respecto de la evaluación, especialmente en lo que hace a la **promoción del año con tres materias adeudadas** al finalizar el año lectivo de clases. Los entrevistados manifiestan una valoración positiva de la flexibilidad en la promoción, aunque plantean sus recaudos en relación con la calidad de los aprendizajes y expresan nuevamente la tensión (especialmente en los directivos y profesores) que producen estas modificaciones respecto de la cultura meritocrática en la gestión escolar.

> *No les pongamos a los chicos la carga de cosas que todavía no han podido aprender, porque ellos en todo caso, son tercera o cuarta generación de desocupados, de padres que no tienen que ir a marcar una tarjeta como mi viejo en la fábrica, entonces, esa idea del cumplimiento que tenían tan metida nuestros viejos, y que muchos nos han dejado a nosotros, no la tienen. Pero que tampoco la tienen hoy los docentes. Tampoco la tienen, entonces, ¿qué les estamos exigiendo? Por eso la posibilidad de la tercera materia fue un éxito, en general los pibes que se quedan con tres materias la aprueba, la estudian, la eligen y la estudian.*

Para concluir este apartado, cabe señalar que los inspectores hicieron referencia al cambio curricular valorando de manera significativa la centralidad que tiene en los nuevos lineamientos curriculares, el enfoque disciplinar por sobre el areal, especialmente a partir del segundo y tercer años de la Secundaria Básica. Asimismo, plantearon una reflexión crítica sobre el espacio de Construcción de Ciudadanía, dadas las limitaciones de la formación docente, los criterios de acreditación y promoción existentes para dicha materia y los problemas de su localización espacio temporal en la vida escolar (generalmente en contraturno), lo cual complica los niveles de asistencia de los alumnos a dicho espacio curricular.

> *"Me preocupa mucho el espacio de Construcción de Ciudadanía, yo creo que su implementación como espacio, como fue planteado en un principio, era lo correcto. Porque cuando se planteaba en ese momento, que no había calificación, que no era obligatorio, que se calificaba al grupo, y que no se calificaba individualmente, tenía un sentido. Ahora cualquiera puede tomar, y en esa idea de que cualquiera puede tomar el espacio, vienen los profesores de Educación Física, recién recibidos, que no están formados".*
>
> *"Es la más complicada, pero básicamente tiene que ver con cómo surgió como materia, para mí era muy interesante pero en un tipo de propuesta y de estructura que no la podía asimilar, primero no era promocional, no se daba en el turno de clases, se daba en contraturno o en extensión horaria, esto para la ESB era raro, para el Polimodal no porque siempre hubo pre hora y pos hora, para la ESB que viene de la primaria ya es un problema Educación Física porque para primaria se da dentro de la carga horaria. Ya es un tema convencer al padre de que quiera mandar al pibe al campo de deportes, o de que tiene que mandar al pibe en otro turno al patio de la escuela, y Construcción de la Ciudadanía además no lleva nota, por más que se toma asistencia".*

6-- **La perspectiva de los profesores sobre las prácticas y las políticas educativas**

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir de la toma de una encuesta a veinte establecimientos de educación secundaria en la que participaron ciento ochenta y cinco profesores. La toma de este instrumento se orientó a rescatar aspectos propios del perfil docente (antigüedad, experiencia docente y en la institución, capacitación) y sus percepciones en torno a las trayectorias escolares, el curriculum y las políticas educativas que promueven la obligatoriedad escolar.

Un valor significativo que tiene este trabajo de campo es la posibilidad de recuperar de modo sistemático la voz de uno de los actores claves para transmitir conocimientos e incluir en el sistema educativo, como lo son los propios profesores del sistema educativo. Por otra parte, en un intento de abordar diversidad de instituciones y sectores sociales, en esta encuesta se intentó recuperar cierta heterogeneidad de docentes que permita pensar los cambios a una mayor escala provincial.

Lejos de resistirse a contestar esta encuesta, cabe señalar que en todos los establecimientos (con la colaboración significativa de los equipos de inspectores de cada distrito) se manifestó (con los matices de cada caso y en contextos difíciles por los procesos de negociación salarial y paro docente) (marzo/ abril 2013), una voluntad positiva para aportar información y expresar opiniones sobre la práctica y las transformaciones educativas. Sin duda, sin estos aportes, este apartado no se hubiera logrado.

6.1 Aspectos metodológicos de la muestra y las instituciones

La muestra de instituciones que trabajaron con la encuesta se conformó de veinte (20) escuelas secundarias distribuidas proporcionalmente en los 4 partidos en los que se trabajó. El 39 % con una matrícula superior a 700 alumnos; 28% con una matrícula mediana (de 300 a 699) y un 33% con una matrícula pequeña (menor a 299 alumnos).

En términos de grupos sociales, solo un 15% cuenta con población de nivel socioeconómico medio. El resto (20%) tiene una población de nivel socioeconómico medio-bajo y/o (65 %) una población de nivel socioeconómico bajo. El 39% de las ESBs funcionan en edificios de escuelas secundarias, de ese porcentaje un 90% dicta en el mismo establecimiento el Ciclo Superior. El 61 % de las ESBs funcionan en edificios de escuelas primarias, de ese porcentaje un 50% dicta en el mismo establecimiento el Ciclo Superior.

6.2 Perfil de los profesores de educación secundaria

En relación con las edades de los docentes encuestados, la franja etaria más numerosa es la comprendida entre los 40 y los 49 años y en ella no se aprecian diferencias por sexo. En cambio, en la franja entre 30 y 39 años se advierte que hay una alto porcentaje de varones que contrasta con el bajo porcentaje que hay en la franja de más edad (50 y más), en especial si se compara con las mujeres, que se distribuyen de modo más homogéneo.

Esto podría estar indicando un ingreso de varones a la docencia producido en las últimas décadas, tal vez, porque con la expansión de la educación, la docencia asegura la posibilidad de obtener en empleo. No obstante, entre los docentes encuestados el predominio de las mujeres es claro, ya que representan el 72%.

En lo que se refiere a la antigüedad docente, puede observarse en el cuadro siguiente que en los cuatro partidos analizados, los docentes encuestados, según su antigüedad se distribuyen en forma pareja, con un leve predominio en las franjas de 6 a 10 años de antigüedad y una menor participación de los que tienen menor antigüedad (hasta 5 años) y de los que tienen entre 11 y 15 años de antigüedad. En el análisis por partido, se puede señalar que los que tienen menor antigüedad son el grupo más grande en Florencio Varela; en cambio, en Almirante Brown los que tienen entre 6 y 10 años de antigüedad y los que tienen más de 21 años de antigüedad son los dos grupos más grandes.

En relación con las **condiciones de trabajo docente** de estos profesores encuestados, la mayoría –tal como se puede ver en el cuadro siguiente–, tiene hasta 10 módulos / horas cátedra; luego siguen los que tienen entre 10 y 20 y, por último, los que tiene más de 20 módulos / horas cátedra, lo que refleja la baja concentración horaria de los docentes en los establecimientos (cuadro 12).

Si se efectúa el análisis por partido, se advierte que quienes tienen menos de 10 módulos / horas cátedra son el 75 % de los docentes encuestados de Almirante Brown y apenas el 48 % en Pilar, donde hay mayor concentración horaria. El tipo de asignaturas a cargo no fue un criterio de la muestra. De todos modos, las que concentran más docentes son Ciencias Sociales (33 cursos), Ciencias Naturales (32), Humanidades y Artes (29), Lengua y afines (26), Matemática (26), Inglés (13) y Educación Física (11).

Cuadro 12. Carga horaria de los profesores de las escuelas secundarias de la muestra

Distrito	0 a 10 módulos/ hs cátedra	%	Entre 10 y 20 módulos /hs cátedra	%	Más de 20 módulos horas cátedra	%	NS/NC	%	Total	%
PILAR	22	47,8	12	26,1	10	21,7	2	4,3	46	100
ALTE. BROWN	37	75,5	8	16,3	2	4,1	2	4,1	49	100
F. VARELA	24	61,5	10	25,6	4	10,3	1	2,6	39	100
LANÚS	32	60,4	15	28,3	5	9,4	1	1,9	53	100
Total	115	61,5	45	24,1	21	11,2	6	3,2	187	100

Fuente: Proyecto de investigación. Toma de encuesta 185 casos

6.3 Trayectorias escolares

En las instituciones educativas donde se desarrolló la encuesta, los niveles de sobreedad resultan significativos. A excepción de dos escuelas, la gran mayoría cuentan con un promedio de alumnos con sobreedad que superan el 30%, lo que significa que uno de cada tres adolescentes que asisten a dichas escuelas secundarias presentan experiencias de fracaso escolar vinculadas con abandonos temporarios, y/o repitencias que se dieron en la secundaria o vienen de arrastre de la escuela primaria (Gráfico 1). Asimismo, la repitencia en estas

instituciones resulta un problema aún pendiente por resolver, en tanto la promoción se da entre un 60 y un 80% de los adolescentes que transitan en estas instituciones (Gráfico 2).

Gráfico 1- Sobreedad en las escuelas secundarias

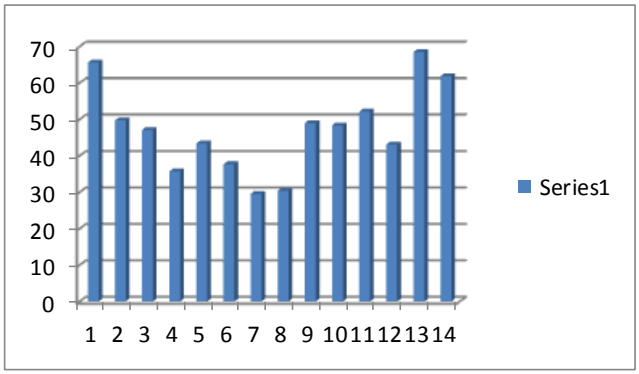
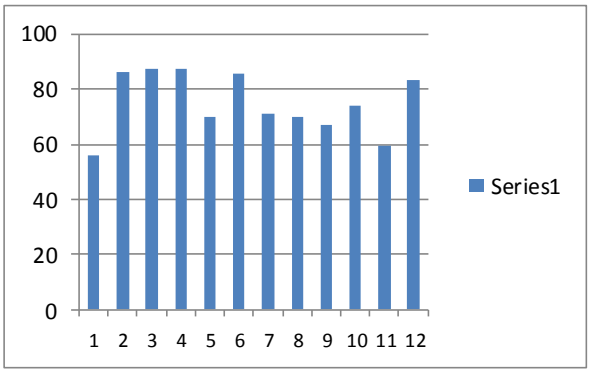


Gráfico 2. Promovidos en escuelas secundarias



Cuadro 13. Percepciones sobre las trayectorias escolares en la escuela secundaria

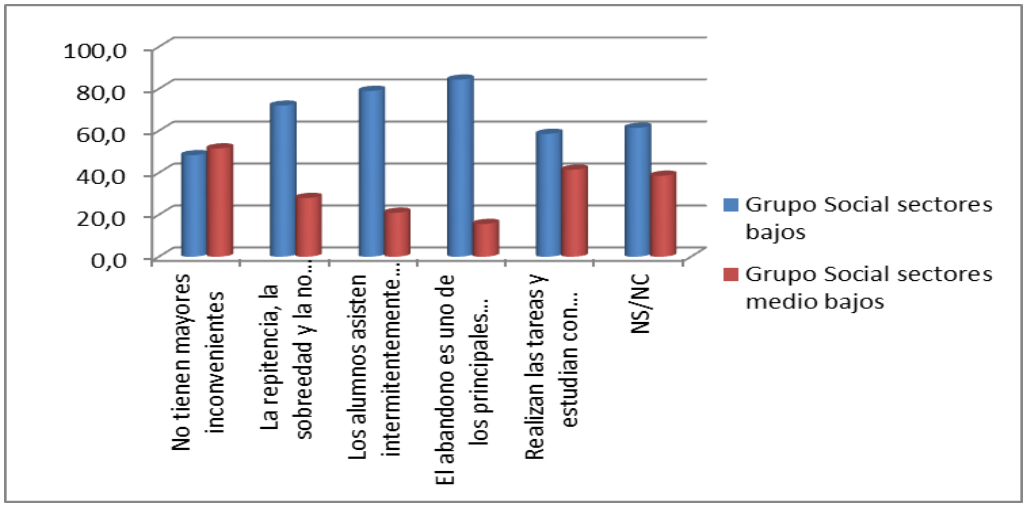
DISTRITO	No tienen mayores inconvenientes	Los alumnos asisten intermitentemente pero están en la escuela	La repitencia, la sobreedad y la no promoción tienen niveles altos	El abandono es uno de los principales problemas	Realizan las tareas y estudian con regularidad	NS/NC	TOTAL
Pilar	18,48	14,13	7,61	10,87	15,22	33,70	100
Alte Brown	18,37	14,29	13,27	2,04	9,18	42,86	100
F. Varela	17,95	16,67	15,38	11,54	10,26	28,21	100
Lanús	12,26	20,75	16,98	10,38	9,43	30,19	100
Total	**16,58**	**16,58**	**13,37**	**8,56**	**10,96**	**33,96**	**100**

Fuente: Proyecto de investigación. Toma de encuesta 185 casos

En las respuestas a la caracterización de las trayectorias escolares de los adolescentes en la escuela, en las que los encuestados podían marcar dos opciones, lo que más llama la atención inicialmente es que la visión sobre las trayectorias de los adolescentes no darían cuenta de procesos de fracaso escolar que tienen en su tránsito por las instituciones: casi *un 41 %, de respuestas percibirían las trayectorias escolares en el marco de cierta regularidad en el sistema educativo.*

No obstante, al analizar dichas respuestas por grupo social se observa que en las escuelas con sectores sociales de mayor vulnerabilidad y exclusión, entre el 70% y 80% reconocen la presencia de trayectorias de fracaso escolar. En aquellas instituciones con grupos de sectores medios pauperizados, ***un promedio del 20% identifica trayectorias con problemáticas de abandono y/o repitencia en la escuela.***

Gráfico 3. Trayectorias escolares por grupo social



Fuente: Proyecto de investigación. Toma de encuesta 185 casos

En lo que se refiere en forma exclusiva a la asistencia de los estudiantes a la escuela, en el cuadro siguiente se pueden observar las respuestas de los docentes, que en un 39% considera que los estudiantes asisten a más del 80% de las clases y un 46 % considera que asisten entre el 61 y el 80% de las clases, por lo tanto, si se suman estos dos grupos se puede concluir que para el 85% de los docentes, los estudiantes asisten a más del 61% de las clases: de acuerdo con este promedio, los jóvenes estimativamente no asistirían a la escuela más de tres días en la semana.

La opinión de los docentes respecto de las problemáticas más recurrentes que los estudiantes presentan cuando ingresan a primer año, el 39 % (147 respuestas) (cuadro 14) considera que los estudiantes tienen dificultades para la comprensión lectora y/o la resolución de problemas; el 33 % (123 respuestas) opina que los estudiantes carecen de estrategias de estudio y un 3 % (13 respuestas), que no se adaptan a la cursada de muchas materias con profesores y exigencias diferentes.

Por ende, el 75 % de las respuestas obtenidas de los docentes encuestados señalan que los estudiantes al ingresar a la escuela secundaria tienen problemas referidos a los conocimientos, estrategias y hábitos de estudio que tienen incorporados en niveles de estudio anteriores. Téngase en cuenta que un 19 % (70 respuestas) eligió la opción NS/NC y un 6 % (21 respuestas) señaló entre los principales problemas de los ingresantes la falta de adaptación a las normas de convivencia.

En los grupos sociales más vulnerables (Grafico 4) la comprensión lectora y la carencia de estrategias de estudio se agudizan y determinarían en gran parte la pronta exclusión de este nivel

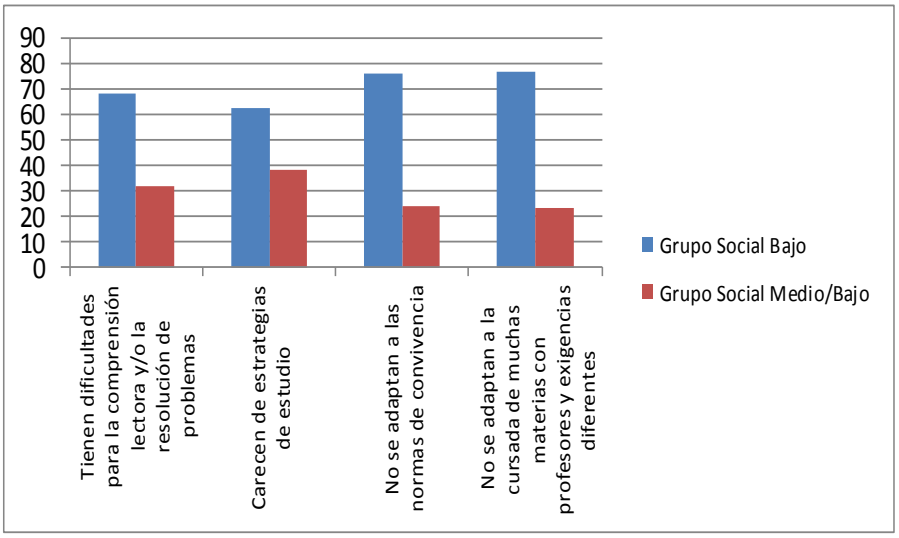
Cuadro 14 Acceso al primer año de la educación secundaria: problemas recurrentes

DISTRITO	Tienen dificultades para la comprensión lectora y/o la resolución de problemas	Carecen de estrategias de estudio	No se adaptan a las normas de convivencia	No se adaptan a la cursada de muchas materias con profesores y exigencias diferentes	NS/ N/C
PILAR	41,30	35,87	4,35	4,35	14,13
ALTE BROWN	38,78	33,67	4,08	4,08	13,27
F VARELA	48,72	42,31	5,13	5,13	16,67
LANÚS	35,85	31,13	3,77	3,77	12,26
Total	10,16	8,82	1,07	1,07	3,48

Fuente: Proyecto de investigación. Toma de encuesta 185 casos

Resulta relevante observar cómo estos problemas presentados para el ingreso a la secundaria básica se agudizan aún más en los sectores más vulnerables: en todos los ítems presentados como "problemáticos", los sectores sociales más vulnerables manifiestan con mayor reiteración la presencia de problemáticas centrales para adaptarse a la educación secundaria y continuar luego los estudios superiores.

Gráfico 4. Problemas en el ingreso al primer año por grupo social



Junto a la consideración de los problemas que tienen los adolescentes en el ingreso a la secundaria, la visión presentada –por lo menos a través de la encuesta– de los logros de aprendizajes (Cuadro 15), **paradójicamente resultaría positiva**: en todos los partidos, más del 60% (en Alte. Brown y F. Varela esta perspectiva supera el 73%) se señala que alcanzan los aprendizajes previstos y habría un 30% de respuestas en torno al logro solo de un grupo minoritario. Esta perspectiva daría cuenta de un cierto cambio en el imaginario docente sobre

las posibilidades de aprendizaje y de educabilidad de los alumnos en el marco de la nueva obligatoriedad de la educación secundaria[25].

Aún continúa en estas evaluaciones la persistencia de una cierta polarización (expresada más agudamente en los partidos de Pilar y Lanús), entre el grupo de "los que aprenden" y aquel en el que solo una minoría lo logra, lo cual da cuenta de esta franja poblacional que está ingresando o accediendo a la escuela pero que aún no alcanza los resultados previstos y que por lo tanto son alumnos potenciales al fracaso escolar.

Si observamos el análisis sobre los logros de aprendizaje de acuerdo al grupo social de atención, se podría observar un fenómeno significativo. En este proyecto los profesores de los establecimientos que atienden sectores de alta vulnerabilidad informan que los adolescentes alcanzarían los resultados previstos. Estos resultados son llamativos por las diferentes dificultades con las transitan los adolescentes en estas escuelas, que se evidencia especialmente en sus trayectorias escolares y en las condiciones institucionales para la enseñanza. .

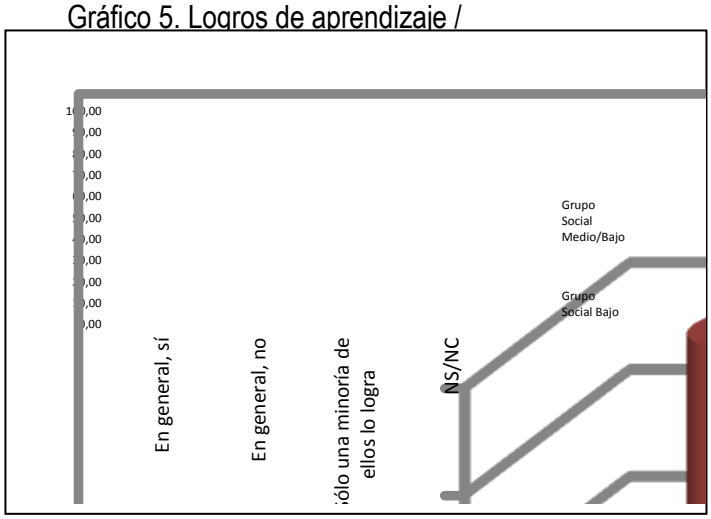
No obstante, también es notorio que en los establecimientos que atienden a los sectores más pobres en estos cuatro partidos, en muchos casos señalan que solo "unos pocos" lo logran. Cabe pensar si esos pocos son los adolescentes y o jóvenes ya integrados al sistema, resultando los muchos aquellos que formarían parte de una primera generación que participa de la educación secundaria.

Cuadro 15. Logro de aprendizajes previstos grupos sociales

DISTRITO	En general, sí	En general, no	Sólo una minoría de ellos lo logra	NS/ NC
PILAR	58,7	4,3	37,0	0,0
ALMIRANTE BROWN	73,5	0,0	24,5	2,0
FLORENCIO VARELA	71,8	0,0	28,2	0,0
LANÚS	60,4	3,8	28,3	7,5
Total	65,8	2,1	29,4	2,7

Fuente: Proyecto de investigación. Toma de encuesta 185 casos

Gráfico 5. Logros de aprendizaje /



[25] Las condiciones sociales de aprendizaje constituye un tema de debate actual. Ciertas posturas reconocen los límites de la escuela y ubican la mirada en las determinaciones sociales preexistentes, el papel de la familia y la necesidad de políticas sociales que acompañen al sistema educativo" (Tedesco y López, 2008) Otros enfoques ubican su lente en la potencia (Baquero, 2001; Terigi, 2006) que tiene la escuela en su acto pedagógico, y en la necesidad de revisar los tradicionales formatos graduados de la escuela moderna.

6.4 Curriculum , flexibilización de la evaluación y participación estudiantil

La implementación de los diseños curriculares para los tres primeros años de la Secundaria se inició en el año 2005 con una consulta a docentes en la cual se valoraron las disciplinas y su enseñanza, y continuó en 2006 con la implementación de los prediseños curriculares, como experiencia piloto, en 75 escuelas de la provincia. A partir del año 2007 todas las escuelas secundarias básicas implementaron el diseño curricular para el 1er. año (ex 7mo. ESB). Durante el año 2008 se implementó el diseño curricular de segundo año (ex 8vo. ESB) y en 2009 se completó con la implementación del 3er. año (ex 9no. ESB).

De los docentes encuestados, un 80% aproximadamente ha realizado cursos de capacitación en los últimos dos años, lo cual indica una valoración o un cierto interés en profundizar aspectos de su práctica docente en la educación secundaria.

Entre un 75% y un 90%, los profesores afirman conocer los cambios curriculares y los valoran positivamente. En alta coincidencia con el discurso de los inspectores, es sumamente valorado el enfoque disciplinar que presentan los nuevos lineamientos curriculares (a partir del segundo año de la secundaria básica), los cuales sin embargo no son percibidos –en un 40%– aproximadamente como una propuesta que agregue o sume en términos de apoyo a los cambios que viven en sus procesos de enseñanza (Cuadro 16).

Cuadro 16. Perspectivas en torno al currículo escolar

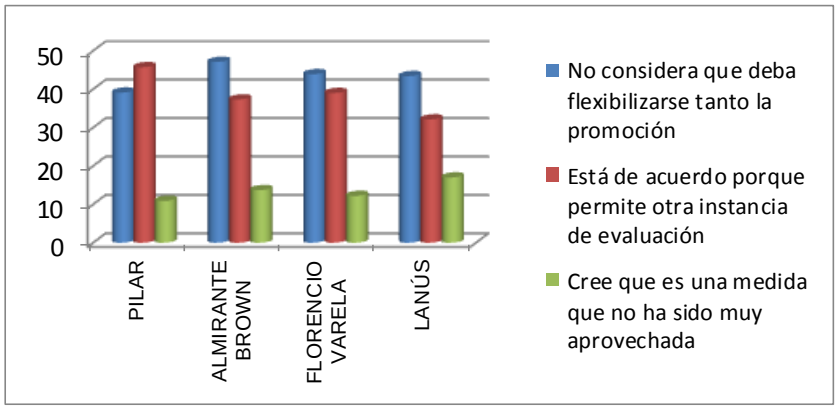
DISTRITO	Está de acuerdo con el trabajo por disciplinas y no por áreas	No promueve los cambios que la educación secundaria necesita	No ofrece nuevas herramientas de trabajo pedagógico	NS/ NC
PILAR	41,3	32,6	8,7	17,4
ALMIRANTE BROWN	47,1	33,3	5,9	5,9
F. VARELA	46,2	35,9	7,7	10,3
LANÚS	41,5	18,9	7,5	32,1
Total	44,4	29,4	9,1	17,1

Fuente: Proyecto de investigación. Toma de encuesta 185 casos

A excepción del partido de Pilar, un caudal de respuestas que supera el 40% de los profesores se opondrían a regímenes de evaluación más flexibles (Grafico 5). Esta perspectiva dominante de la cultura escolar se encuentra centrada en la selectividad y la meritocracia escolar, y percibe la estrategia que permite rendir una tercera materia previa hacia abril del año siguiente, como una estrategia que promueve el "facilismo". Cabe señalar que en todos los partidos también hay profesores (en un porcentaje menor, que va del 30 al 38%), que se

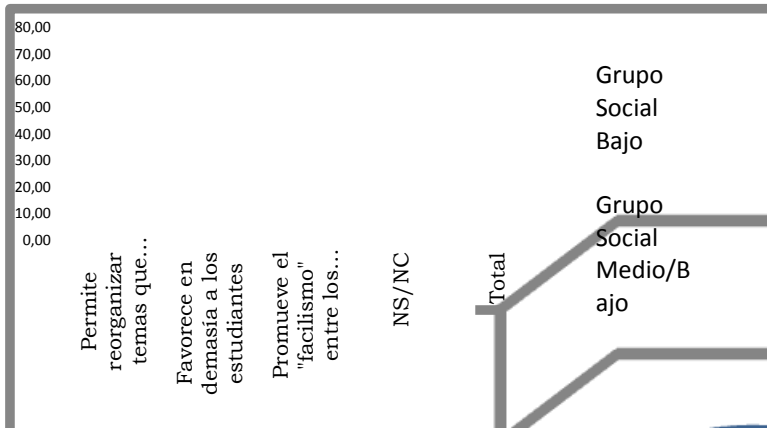
identifican con esta medida y que probablemente desarrollen prácticas de enseñanza más inclusivas.

Gráfico 6. Flexibilización de las instancias de promoción



Esta perspectiva crítica sobre la flexibilización del régimen de promoción se reitera al abordar las nuevas normativas sobre régimen académico (2001) (ver capítulo 1), visualizadas en un 70% como estrategias facilistas para los estudiantes.

Gráfico 7. **Régimen académico y flexibilización por grupo social**



- La participación de los adolescentes y jóvenes en la gestión escolar constituye un cambio significativo en el modelo de escuela tradicional, y una de las prioridades de la gestión educativa de la provincia.

- Una serie de normativas elaboradas a nivel provincial constituyen un punto de partida significativo para analizar este proceso. Por una parte, los nuevos diseños curriculares para educación secundaria incluyen como un propósito central la formación de ciudadanos y ciudadanas. “Partiendo del reconocimiento de los alumnos/as de la Educación Secundaria como sujetos adolescentes y jóvenes, y considerando que es desde sus propias prácticas que se constituyen en ciudadanos, se busca provocar el reconocimiento de las prácticas juveniles y transformarlas en parte constitutiva de las

experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto, entendiendo que su inclusión en la escuela hace posible la formación de sujetos libres para expresarse, actuar y transformar la sociedad". Por otra parte, la resolución 4288/2011 (con antecedentes en la resolución 4900/2005) se propone propiciar la conformación de Centros de Estudiantes u otras formas de organización estudiantil en todas las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires. "Los fines y objetivos de los Centros de Estudiantes u Organizaciones Estudiantiles deben basarse en los valores de democracia, libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad cultural, justicia, responsabilidad y bien común planteados por la Ley de Educación provincial". De acuerdo a información de la Dirección General de Cultura y Educación, de 57 organizaciones estudiantiles inscriptas en 2008, se llegó a 761 reconocidas en 2012[26], lo cual representa un incremento de casi un 900%. A través de otra fuente de información por región educativa proporcionada por la Dirección Provincial de Educación Secundaria (Observatorio Social Legislativo, MIDDE, 2012) se observa que actualmente existen centros en un 46,3% de establecimientos de educación secundaria. En algunas regiones educativas como es la región VI que integra a Avellaneda, Lanús, Alte Brown, F Varela, Lomas de Zamora, Quilmes, dicho porcentual asciende al 75%

En el universo de escuelas donde se desarrolló el trabajo de campo, el 60% de las instituciones no tienen Centros de Estudiantes conformados y solo un 24% lo tienen. Muchas de ellas trabajan con acuerdos de convivencia, delegados por aula y profesor referente. En las encuestas tomadas se observa una tendencia positiva (62,6%) a reconocer la participación y la organización de los jóvenes en las escuelas. De todas formas hay una fracción de respuestas vinculadas al bajo interés de los jóvenes en cuanto a la participación estudiantil o la consideración de que es una actividad de baja importancia en la instancia de formación.

Ante la tradición existente de centros de estudiantes más afianzados en los sectores medios de la población adolescente/ juvenil, podríamos afirmar que la tendencia resulta positiva, en la medida en que resultan de más complejidad los procesos de organización de centros de estudiantes en las escuelas con mayor vulnerabilidad.

Cuadro 17. Percepciones sobre la creación de Centros de Estudiantes

DISTRITO	Son positivos porque promueven la participación	Los estudiantes no les dan importancia	No son importantes en esta etapa de formación	NS/NC	Total
PILAR	65,2	21,7	6,5	6,5	100
ALMIRANTE BROWN	71,4	12,2	4,1	12,2	100
F. VARELA	56,4	25,6	10,3	7,7	100
LANÚS	56,6	15,1	0	28,3	100

[26] http://www.gob.gba.gov.ar/portal/documentos/centroDeEstudiantes.pdf

Total	62,6	18,2	4,8	14,4	100

Fuente: Proyecto de investigación. 187 encuestas

6.5 Acerca de la obligatoriedad escolar y las políticas públicas

A partir del año 2007, en el marco de la sanción de la Ley Provincial 13.688 de la Provincia de Buenos Aires, en concordancia con la Ley Nacional 26.206 (2006), se extiende la obligatoriedad de la educación común desde la Sala de 4 años del Nivel Inicial hasta el Secundario de seis años; y se separa la educación Primaria de la Secundaria, ambas de 6 años de obligatoriedad, como dos unidades pedagógicas y organizativas distintas.

En este marco, cabe señalar como normativa estratégica que acompañan a esta ley, un nuevo diseño curricular para la educación secundaria y políticas de flexibilidad organizacional, cambios en la evaluación con disposiciones (2010) para favorecer la solicitud de mesas de exámenes por adeudamiento de tres materias, y la promoción de una mayor participación de los jóvenes en la vida estudiantil.

La visión de "todos a la escuela" que propone la obligatoriedad escolar tiene un significativo consenso en los profesores encuestados (cuadro 18) (cerca del 80% de las respuestas), aunque se plantea la necesidad de que existan condiciones institucionales (expresadas en infraestructura y equipamiento) que garanticen procesos pedagógicos más inclusivos. En muy bajos márgenes de respuesta (cercano al 9%) se plantea la inclusión con desinterés y menor aún (6.5%) es la presencia de la visión de que con mayor inclusión se presenta más violencia en la escuela.

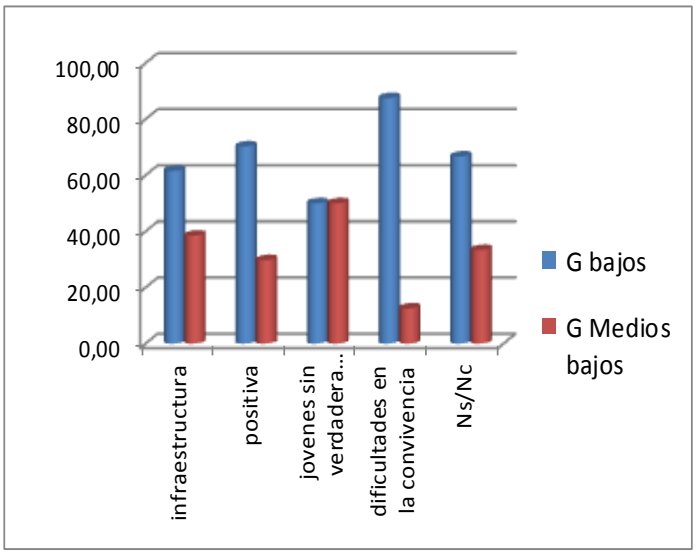
En consonancia a lo considerando en ítems anteriores, en las escuelas que atienden a los sectores más vulnerables la problemática de la infraestructura ha sido señalada como recurrente y mencionada en un 65% de las respuestas obtenidas por este problema (Gráfico 7). No obstante, parecería que la valoración de "todos a la escuela" también resulta más alta en este tipo de establecimientos, reconociendo solo de manera minoritaria (en un 15%) los problemas de motivación o de convivencia y mayor indisciplina. Especialmente las respuestas vinculadas con problemas de motivación/ interés (9,63), tienen una incidencia bastante equilibrada en las escuelas, sin una focalización o preponderancia por el sector social de origen de la matrícula escolar. Resultaría si indicativo que en las instituciones que presentan grupos de alumnos más vulnerables socialmente, la inclusión se da junto con procesos que alterarían las convivencia cotidiana, muy vinculado con las condiciones sociales de vida a la que se encuentran expuestos los adolescentes y jóvenes. Problemáticas sociales de los jovenes asisten a la escuela como la violencia familiar, trabajo infanto- juvenil, consumo de sustancias, embarazo adolescente constituyen problemáticas mencionadas por los inspectores, con incidencia en la vida cotidiana escolar

Cuadro 18
Percepciones sobre la obligatoriedad escolar

DISTRITO	Requiere de mayor infraestructura y equipamiento en las escuelas	Es muy positiva porque nos desafía a ocuparnos de todos los estudiantes	Genera que los jóvenes estén en la escuela sin verdadera motivación	Provoca dificultades en la convivencia e indisciplina difícil de encausar.	NS/NC	TOTAL
PILAR	36,96	43,48	8,70	6,52	4,35	100
ALTE BROWN	48,98	36,73	6,12	2,04	6,12	100
F. VARELA	33,33	46,15	12,82	2,56	5,13	100
LANÚS	45,28	33,96	11,32	5,66	3,77	100
Total	41,71	39,57	9,63	4,28	4,81	100

Fuente: Proyecto de investigación. 187 encuestas

Gráfico 7. La obligatoriedad y los grupos sociales



6.6 Sobre los Planes de Mejora y otras medidas de política pública

Los planes de mejora se promueven con financiamiento nacional y en acuerdo con las provincias, en el marco del Plan Nacional de Educación Secundaria propuesto por el Consejo Federal de Educación en 2009, y están previstos para garantizar la obligatoriedad y generar cambios (pedagógicos / institucionales) en las instituciones educativas.

En la práctica esto significa para muchas escuelas secundarias disponer de horas pagas por fuera del salario docente, para que los profesores coordinen sus tareas entre sí, programen actividades dirigidas a subgrupos con características específicas o a estudiantes individuales, profundicen diagnósticos y para que desarrollen tutorías y clases

complementarias u otras estrategias de organización de la vida académica pertinentes para favorecer los procesos de inclusión.

En todas las escuelas del proyecto, las instituciones afirmaron que están desarrollando planes de mejora y la valoración de los mismos ha sido resaltada por los directivos como una acción positiva orientada especialmente al acompañamiento de las trayectorias de los adolescentes en la escuela.

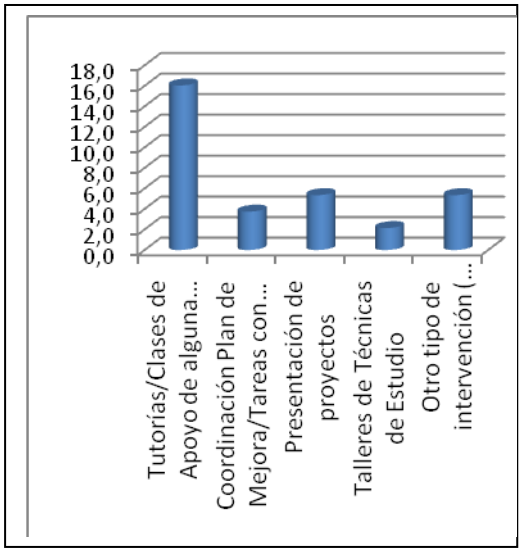
En esta encuesta se preguntó a los docentes si participan o participaron en los dos últimos años en la definición de planes de mejora institucional en la escuela donde se desempeñan. En el cuadro 19 se puede observar un *alto porcentaje de los docentes que no han participado en la definición de estos planes,* que en los cuatro partidos analizados supera el 57%. Esto se agudiza en el caso de Lanús, donde alcanza el 66% de los docentes encuestados. Esta situación permite ver que los planes de mejora, si bien se desarrollan en los establecimientos donde se realizó este estudio, no son extensivos a un grupo mayoritario de docentes de dichas escuelas. Dicha participación se daría en una proporción de uno cada dos o tres profesores.

Cuadro 19
Participación en planes de mejora

Distrito	% Participación en el distrito	% No participación en el distrito	%NS /NC
PILAR	39,1	54,3	7
ALMIRANTE BROWN	32,7	53,1	76
FLORENCIO VARELA	35,9	53,8	8
LANÚS	30,2	66,0	6
TOTAL	34.2	57,2	2

Fuente: Proyecto de investigación. 185 encuestas

Gráfico 8
Plan de mejora y prp. educativa



Resulta interesante observar que, más allá de los bajos niveles de participación que informan los profesores (que también se observa en el alto nivel de respuesta por no sabe o no contesta. Ver cuadro 20), la valoración de dichos planes es buena o muy buena, en gran parte a partir de la incidencia que tienen dichas acciones en la vida escolar, más allá de los niveles de participación individual.

Esta valoración resulta muy heterogénea y no podría ser asignada a un tipo de establecimiento por grupo social de atención (cuadro 19). El tipo de acciones que se concentran en los planes de mejora se concentran en apoyo escolar y tutorías y/o en acciones de coordinación interna en las escuelas.

No se identificaron en esta encuesta acciones orientadas a innovaciones estructurales que intervengan en el dispositivo y/o formato escolar, lo cual da cuenta también del nivel de arraigo de la cultura y las tradiciones institucionales en la que lo innovador podría ser a modo de refuerzo o apoyo a las propuestas vigentes. Esta tendencia presentada por los planes de mejora, también se observó a partir de las entrevistas realizadas a los inspectores de dichos distritos

Cuadro 20 Opinión sobre los planes de mejora

Distrito	Grupo social	Opinión sobre el impacto del Plan de Mejora				
		Malo	Regular	Bueno	Muy bueno/ excelente	NS/NC
Pilar	Bajo	0,00	2,78	27,78	19,44	50,00
	Medio/medio Bajo	0,00	0,00	50,00	10,00	40,00
Alte. Brown	Bajo	8,33	16,67	25,00	4,17	45,83
	Medio/medio Bajo	0,00	12,00	20,00	4,00	64,00
F. Varela	**Bajo**	2,56	5,13	30,77	17,95	43,59
Lanús	Bajo	0,00	0,00	43,48	0,00	56,52
	Medio/medio Bajo	6,67	0,00	10,00	16,6	66,66
Total		2,67	5,35	27,27	11,76	52,94

Fuente: Proyecto de investigación. 185 encuestas

6.7 Asignación Universal y Conectar Igualdad

La Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (AUH), sancionada a través del decreto presidencial Nº 1602/2009 y puesta en vigencia desde noviembre de 2009, ha sido sin lugar a dudas una de las medidas de política social más significativas de las últimas décadas. La AUH ha implicado que los sectores más postergados del país puedan acceder al régimen de asignaciones familiares, derecho que hasta entonces les era negado por encontrarse inmersos en situaciones de precariedad laboral o de falta de trabajo.

En este sentido, esta medida ha sido una de las más progresivas en materia de distribución del ingreso de los últimos años, apuntando además a reducir los índices de indigencia y de pobreza.

Estudios previos coordinados por el Ministerio Nacional de Educación (2001) junto a un conjunto de Universidades del país (La Plata, Moreno, Misiones, Villa María, Patagonia Austral) señalan una serie de valoraciones positivas en torno a la AUH que, desde la perspectiva educativa, refieren, principalmente, a la revaloración de la educación pública y la institucionalización de derechos sociales como plataforma desde donde interpretar la inclusión social de los sectores históricamente postergados. En la investigación realizada a partir de este estudio con 20 escuelas, el 60% de las instituciones poseen más del 50% de alumnos con la AUH.

La visión de los profesores respecto de la AUH es positiva en una franja que va del 50 al 60% de las encuestas tomadas. No obstante, en algunos distritos, como en Pilar y F. Varela, entre el 35 y un 50% tienen una visión crítica respecto de esta medida de política pública, declarando baja incidencia o el acceso a la escuela ligado a la recepción del subsidio de la AUH. Cabe señalar que las valoraciones más altas se dan especialmente en los establecimientos que atienden a población con mayor nivel de vulnerabilidad (gráfico 9).

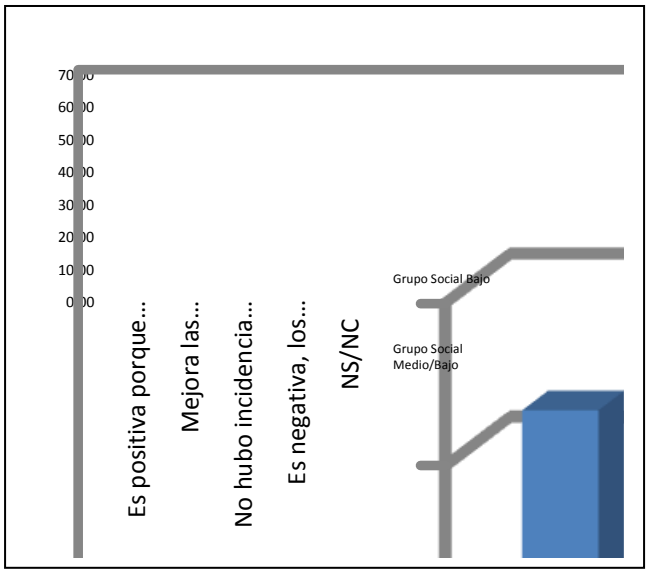
No obstante, ante las preguntas sobre la incidencia en la escuela, estas visiones también resultan muy críticas.

Gráfico 9. A.U.H y grupo social

Cuadro 21. Percepciones en torno a la AUH

DISTRITO	% Mejora las condiciones de vida	% Positiva promueve la permanencia escolar	% Negativa, vienen a la escuela por subsidio	% No hubo incidencia en la escuela	NS NC
PILAR	22,4	26,5	26,5	14,3	10,2
ALTE. BROWN	38,2	23,6	18,2	3,6	16,4
F. VARELA	36,6	12,2	24,4	12,2	14,6
LANÚS	33,3	28,1	15,8	8,8	14,0
Total	32,7	23,3	20,8	9,4	13,9

Fuente: Proyecto de investigación. 185 encuestas



En el caso del Programa Conectar Igualdad, la realidad de las escuelas es más diversa por los niveles de llegada de este programa a las instituciones. En un 60% ya se encuentran con paquete tecnológico y los alumnos con pc. Cerca del 40% de los profesores presentan una valoración positiva de esta iniciativa nacional. En un 25% (dependiendo del partido de referencia), se presenta una incidencia limitada del programa en los aprendizajes de los alumnos.

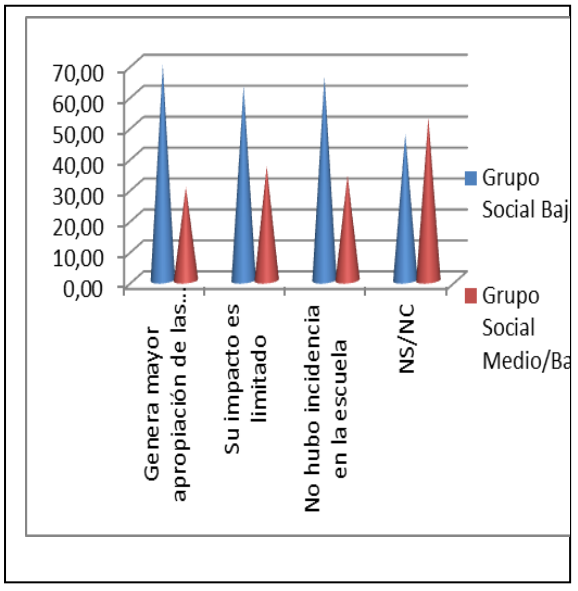
En relación con esta iniciativa nacional, se produce el mismo efecto en el que las valoraciones más altas se presentan en los establecimientos que atienden a los sectores más bajos y con mayor nivel de vulnerabilidad. De todos modos, las respuestas son de alta dispersión y ciertamente contradictorias, en la medida en que un grupo significativo de profesores de dichos establecimientos reconoce una baja incidencia del Conectar en los aprendizajes de los alumnos

Gráfico 10.
Visiones por grp sociales

Cuadro 21. Percepciones del Programa Conectar Igualdad.

DISTRITO	Genera mayor apropiación de las nuevas tecnologías	No hubo incidencia en la escuela	Su impacto es limitado	Ns/ Nc
PILAR	43,8	25	29,2	2,1
ALTE BROWN	38,0	28	20,0	14
FLORENCIO VARELA	48,7	35,9	12,8	2,6
LANÚS	31,5	18,5	31,5	18,5
Total	39,8	26,2	24,1	9,9

Fuente: Proyecto de investigación. 185 encuestas



7 A modo de síntesis y conclusiones finales

Este estudio tuvo la intención de abordar lo que acontece con las nuevas políticas nacionales y provinciales destinadas a garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria y los niveles de apropiación o resignificación que se presentan en la escuela, concretamente en diferentes actores como los inspectores y los profesores de secundaria. Algunas de las preguntas que orientaron este trabajo fueron ¿Qué expresiones encuentra la política que se deriva de las Leyes Nacional y Provincial sobre la obligatoriedad y la mayor inclusión educativa en las instituciones educativas, y más precisamente en la Escuela Secundaria Básica?

La complejidad de este análisis conlleva a la utilización de múltiples fuentes de información (normativa, estadística) y el desarrollo de un trabajo de campo que permita realizar un cruce de miradas, perspectivas a partir de ocupar diferentes posiciones y o roles en el campo del sistema educativo y la educación secundaria. Por ello se abordó una taréa de indagación con inspectores y profesores de escuelas secundarias, seleccionadas en acuerdo con las autoridades, bajo una lente que intente agrupar instituciones que atiendan a diferentes grupos sociales de las zonas céntricas y perisféricas del distrito.

La muestra de instituciones que trabajaron con la encuesta se conformó de veinte (20) escuelas secundarias distribuidas proporcionalmente en los 4 partidos en los que se trabajó. El 39 % con una matrícula superior a 700 alumnos; 28% con una matrícula mediana (de 300 a 699) y un 33% con una matrícula pequeña (menor a 299 alumnos). Un total de 185 profesores participaron de estas encuestas. Adicionalmente en cada institución se mantuvo una entrevista con un director, que permitió completar una ficha institucional para tener mayor información sobre problemas principales de cada establecimiento, programas y proyectos vigentes.

Los datos sistematizados en el punto 5.1 nos permiten identificar algunas tendencias, acerca del comportamiento poblacional y su relación con la escuela.

- La información intercensal 2010 señala que en las edades de 12 a 14 y 15 a 17 años la escolarización alcanza el 97, 6 y el 85,7%. Queda aún fuera del sistema un grupo cercano a los 135.000 adolescentes y jóvenes, mayoritariamente de las edades de 15 a 17. Por los datos del Relevamiento anual de información (RA) se observa que la matrícula de la secundaria creció durante el período 2007-2012, un 5,4%.

  La matrícula de la secundaria creció, durante el período 2007-2012, un 5,4%, con una significativa diferencia especialmente en la secundaria básica, entre el sector público (5,69%) y el privado (13,15%). En los cuatro partidos estudiados, se observa que el crecimiento de la matrícula es mayor que el promedio provincial. No obstante, es muy heterogéneo cuando lo consideramos por sector. Las diferencias mayores (cercanas al 25%) se encuentran en Pilar y Varela (donde también hubo mayor crecimiento demográfico de dicha población).

  El corrimiento de la matrícula del sector público al privado, analizado en el punto 6.1 de este informe, fue considerado en las entrevistas por los inspectores, especialmente en los Partidos de Alte. Brown (16%) y Lanús (8%), donde se produce este fenómeno con mayor intensidad. Otro proceso que se da con cierta relevancia, ante problemas de cobertura y condiciones instituciones críticas para la enseñanza que se da en contextos sociales más críticos es el incremento de la demanda y búsqueda por parte de las

familias de enviar a sus hijos a las escuelas ubicadas en las zonas céntricas de cada Partido.

Junto a estos cambios en la redistribución de la matrícula al interior del propio sistema, se observa que los niveles de abandono son significativos y de bajo grado de variabilidad, a nivel provincial, cercanos, en el período 2005- 2010, al 7% (con una variación cercana al 9,4% en el 2008). La sobreedad en este trayecto (como resultado de los procesos de repitencia y abandono) adoptan una curva creciente en este período, que va del 39,27% al 45%. Con la repitencia se presenta la misma dinámica que con el abandono escolar: ciertamente estabilizado[27] a nivel provincial en un 16%, con variaciones escasas durante años anteriores. El abandono se agudiza en el Ciclo Superior, especialmente en el 4to año. No obstante, en el período 2005-2011 se produce una importante diminución por la que el abandono pasa del 20% al 16% a nivel provincial. Cabe señalar que, en este ciclo, es en el 4to año donde se alcanza un promedio de abandono del 23%, con variaciones de uno o dos puntos según el partido (en el que se hizo el estudio) de referencia.

Los datos sistematizados en el punto 5.2 nos permiten observar algunos procesos que experimentan y perciben los inspectores en torno a la gestión de la educación secundaria obligatoria

- Se observa una transformación en la tradicionalmente denominada burocracia educativa en la que solo dominaban acciones de control y gestión administrativa en desmedro del trabajo educativo. A partir de las entrevistas desarrolladas a inspectores se observa la centralidad que asume la idea de "inclusión ", y la prioridad de las tareas puestas en el planeamiento de la oferta territorial; el fortalecimiento de la gestión institucional y el desarrollo de redes interinstitucionales.

- La conformación de la Educación Secundaria Básica en la Provincia de Buenos Aires constituye un proceso complejo que data de siete años de diferentes niveles de gestión en cuanto a la normativa y los procesos de trabajo territorial e institucional con el sistema educativo y sus diferentes actores. Los inspectores (12) entrevistados de los cuatro partidos dan cuenta que la conformación de la Secundaria Básica se encuentra en proceso continuo de organización y en una gran mayoría en el mismo establecimiento donde funciona la escuela primaria. Por una parte se afirma la existencia de una transición entre una identidad primarizada en búsqueda de ser una secundaria, por otra la compleja articulación con el Ciclo Superior. Esta situación es crítica cuando las ESB no tienen integrado el Ciclo Superior. Esta situación podría incidir en procesos de abandono en las trayectorias escolares de estos adolescentes y jóvenes al concluir la Secundaria Básica. En uno de los Partidos que se desarrollo el proyecto (Lanús) hay cerca de ocho establecimientos que solo tienen secundaria básica. En la muestra de establecimientos del proyecto de investigación solo un 50% dicta en el mismo establecimiento el Ciclo Superior.

- En los cuatro partidos, más allá de la complejidad y particularidad de cada uno, se han priorizado desde la perspectiva de los inspectores problemáticas comunes de la Educación Secundaria Básica, que afectan la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes a nivel de sus comunidades.. En relación con la inclusión, un punto considerado

[27] Si consideramos los partidos de estudio, dicha variación es relativa, ya que existe una disminución significativa en Lanús y en Pilar, donde pasó del 16% a un promedio del 10% en la Secundaria Básica.

fueron los déficits de comprensión con que los estudiantes ingresan a la Secundaria Básica; el abandono escolar de manera aguda en el segundo año de la básica y en el primero de la secundaria superior; y la no presentación a las mesas de exámenes.

Otras cuestiones muy mencionadas de manera recurrente fueron la infraestructura especialmente en los casos de secundarias básicas que se encuentran en las zonas más críticas. La infraestructura es el primer escollo. El equipamiento de las escuelas es un terreno ganado en estos años: La escuela está llena de libros, computadoras, materiales didácticos. Del mismo modo la práctica docente es percibida por los inspectores muy asociada a la resistencia a los cambios y transformaciones desarrolladas desde las políticas públicas en torno a la obligatoriedad educativa. Una de las expresiones más frecuentes fue la dificultad de contactarse con los nuevos lineamientos curriculares, la resistencia al trabajo con las nuevas identidades de los jóvenes. Junto a ello fue muy resaltado el problema del ausentismo como una cuestión estructural que afecta a los establecimientos y genera un vacío de sentido en la experiencia educativa. La gestión directiva resultó otro de las cuestiones críticas presentadas, vinculada con la cobertura de cargos y ciertas prácticas enraizadas en el control y la administración escolar

- De las políticas de inclusión provincial y nacional, se abordaron en este informe las políticas nacionales de la Asignación Universal, Conectar / Igualdad, los Planes de Mejora, CESAJ, Fines / COA. En este informe nos detuvimos solo en Planes de Mejora, CESAJ y Fines / COA, en la medida que los inspectores los consideraron de mayor incidencia en el campo de la secundaria obligatoria. De todas maneras, en todos estos casos estas iniciativas son visualizados como medidas positivas pero con heterogéneos resultados en sus escuelas. Una tensión que surge sobre los Planes de mejora es si producen innovaciones o reproducen las tradiciones que ya existen en la escuela en cuanto a la tarea pedagógica. De acuerdo con el relato de los inspectores, en escasa medida los planes de mejora que se desarrollan en estas instituciones apelan al cambio de formato de la escuela secundaria, considerado como un propósito en el plano precriptivo de los últimos acuerdos del Consejo Federal y en los propios planes de mejora. Los CESAJ son considerados positivos para el tratamiento específico de problemas de reingreso y el vínculo construido entre los docentes y los jóvenes que vuelven a la escuela. No obstante hay escasa experiencia, y en ciertos casos vinculados con dificultades que hubo para la enseñanza en algunos CESAJ; y los procesos de articulación con el ciclo superior. Se observó en ciertos casos con la necesidad de contar con mayor información sobre esta propuesta

- A nivel de la Provincia de Buenos Aires, la resolución 587/ 2011 aprueba la vigencia de un nuevo Régimen Académico para las instituciones de Educación Secundaria; Educación Secundaria Técnica; Educación Secundaria Agraria y Educación Secundaria de Arte. El nuevo régimen académico presenta un corpus de criterios y normas de alcance universal para todas las escuelas secundarias que ordenan la práctica educativa y configuran la experiencia escolar de los estudiantes, delimitando las dimensiones constitutivas que hacen referencia al ingreso, la asistencia y puntualidad, a la evaluación, acreditación, calificaciones; a la movilidad y equivalencias; a la convivencia institucional y a la organización pedagógico-institucional de la enseñanza.

- Los entrevistados manifiestan una valoración positiva de la flexibilidad en la promoción, aunque plantean sus recaudos en relación con la calidad de los aprendizajes y

expresan nuevamente la tensión (especialmente en los directivos y profesores) que producen estas modificaciones respecto de la cultura meritocrática en la gestión escolar. Asimismo los inspectores hicieron referencia al cambio curricular valorando de manera significativa la centralidad que tiene en los nuevos lineamientos curriculares, el enfoque disciplinar por sobre el areal, especialmente a partir del segundo y tercer años de la Secundaria Básica. Asimismo, plantearon una reflexión crítica sobre el espacio de Construcción de Ciudadanía, dadas las limitaciones de la formación docente, los criterios de acreditación y promoción existentes para dicha materia y los problemas de su localización espacio temporal en la vida escolar (generalmente en contraturno), lo cual complica los niveles de asistencia de los alumnos a dicho espacio curricular.

Los datos sistematizados en el punto 6.2 nos permiten identificar algunos procesos que experimentan y perciben los profesores de secundaria en torno a la gestión de la educación secundaria obligatoria. Dichos resultados se presentan a partir de un universo de 185 profesores de 20 escuelas que se encuentran en los cuatro partidos en los que se realizó este estudio.

- Las percepciones de los profesores sobre las trayectorias escolares no darían cuenta de la gravedad de las mismas. En las instituciones educativas donde se desarrolló la encuesta, los niveles de sobreedad resultan significativos. A excepción de dos escuelas, la gran mayoría cuentan con un promedio de alumnos con sobreedad que superan el 30%, lo que significa que uno de cada tres adolescentes que asisten a dichas escuelas secundarias presentan experiencias de fracaso escolar vinculadas con abandonos temporarios, y/o repitencias que se dieron en la secundaria o vienen de arrastre de la escuela primaria casi un 41 %, de respuestas percibirían las trayectorias escolares en el marco de cierta regularidad en el sistema educativo. No obstante, al analizar dichas respuestas por grupo social se observa que en las escuelas con sectores sociales de mayor vulnerabilidad y exclusión, entre el 70% y 80% reconocen la presencia de trayectorias de fracaso escolar.

- La opinión de los docentes respecto de las problemáticas más recurrentes que los estudiantes presentan cuando ingresan a primer año, el 75 % de las respuestas obtenidas de los docentes encuestados señalan que los estudiantes al ingresar a la escuela secundaria tienen problemas referidos a los conocimientos, estrategias y hábitos de estudio que tienen incorporados en niveles de estudio anteriores. Esta situación se presenta con suma agudeza en los sectores más vulnerables. En estos establecimientos que atiende una mayoría de población de escasos ingresos, con un porcentaje de matrícula significativo con AUH, para una mayoría de los profesores los adolescentes al ingresar a la secundaria básica tienen problemas significativos en comprensión lectora y la carencia de estrategias de estudio, los cuales determinarían en gran parte la pronta exclusión de este nivel.

- Cabe señalar a modo paradojal que en todos los partidos, más del 60% (en Alte. Brown y F. Varela esta perspectiva supera el 73%), se señala que los adolescentes en la secundaria básica, alcanzan los aprendizajes previstos y habría un 30% de respuestas en torno al logro solo de un grupo minoritario. Esta perspectiva daría cuenta de un cierto cambio en el imaginario docente sobre las posibilidades de aprendizaje y de educabilidad de los alumnos en el marco de la nueva obligatoriedad de la educación secundaria

- Entre un 75% y un 90%, los profesores afirman conocer los cambios curriculares y los valoran positivamente. En alta coincidencia con el discurso de los inspectores, es sumamente valorado el enfoque disciplinar que presentan los nuevos lineamientos curriculares (a partir del segundo año de la secundaria básica), los cuales sin embargo no son percibidos –en un 40%– aproximadamente como una propuesta que agregue o sume en términos de apoyo a los cambios que viven en sus procesos de enseñanza.

- En relación con los regímenes de evaluación más flexibles un caudal de respuestas que supera el 40% de los profesores se opondrían a dichos cambios Esta perspectiva dominante de la cultura escolar lo significa como una estrategia que promueve el "facilismo". Cabe señalar que en todos los partidos también hay profesores (en un porcentaje menor, que va del 30 al 38%), que se identifican con esta medida y que probablemente desarrollen prácticas de enseñanza más inclusivas.

- En torno a las políticas sobre la obligatoriedad y el cambio de la escuela secundaria se observan tendencias positivas que dan cuenta de ciertas transformaciónes que experimentan los profesores de secundaria en el actual contexto. La visión de "todos a la escuela" que propone la obligatoriedad escolar tiene un significativo consenso en los profesores encuestados (cerca del 80% de las respuestas), aunque se plantea la necesidad de que existan condiciones institucionales (expresadas en infraestructura y equipamiento) que garanticen procesos pedagógicos más inclusivos. En muy bajos márgenes de respuesta (cercano al 9%) se plantea la inclusión con desinterés y menor aún (6.5) es la presencia de la visión de que con mayor inclusión se presenta más violencia en la escuela. Parecería que la valoración de "todos a la escuela" también resulta más alta en los establecimientos que atienden a sectores bajos y o de alta vulnerabildiad, reconociendo en escasas respuestas los problemas de motivación y, en ciertas respuestas, de convivencia o de mayor indisciplina. En efecto, dichas respuestas son minoritarias y tienen una incidencia bastante equilibrada en las escuelas, sin una focalización o preponderancia por el sector social de origen de la matrícula escolar.

- En relación con los Planes de Mejora, un alto porcentaje (más del 57%) de los docentes no participan en los mismos. Esto se agudiza en el caso de Lanús, donde alcanza el 66% de los docentes encuestados. Esta situación permite ver que los planes de mejora, si bien se desarrollan en los establecimientos donde se realizó este estudio, no son extensivos a un grupo mayoritario de docentes de dichas escuelas. Dicha participación se daría en una proporción de uno cada dos o tres profesores. De todos modos la valoración de dichos planes es buena o muy buena, y no podría ser asignada a un tipo de establecimiento por grupo social de atención. El tipo de acciones que se concentran en los planes de mejora se concentran en apoyo escolar y tutorías y/o en acciones de coordinación interna en las escuelas, lo cual coincide con los registros realizados en cada ficha institucional.

- Hay una tendencia importante a legitimar la existencia de espacios de participación estudiantil en el marco de políticas nacionales y provinciales que lo promueven, La Dirección de Educación Secundaria provincial plantea una serie de resoluciones desde el año 2005 al respecto. Si bien en el universo de escuelas donde se desarrolló el trabajo de campo, el 60% de las instituciones no tienen Centros de Estudiantes conformados y solo un 24% lo tienen. Muchas de ellas trabajan con acuerdos de convivencia, delegados por aula y profesor referente. En las encuestas tomadas se

observa una tendencia positiva (62,6%) a reconocer la participación y la organización de los jóvenes en las escuelas. De todas formas hay una fracción de respuestas vinculadas al bajo interés de los jóvenes en cuanto a la participación estudiantil o la consideración de que es una actividad de baja importancia en la instancia de formación.

- La visión de los profesores respecto de la AUH es positiva en una franja que va del 50 al 60% de las encuestas tomadas. Cabe señalar que las valoraciones más altas se dan especialmente en los establecimientos que atienden a población con mayor nivel de vulnerabilidad. En el caso del Programa Conectar Igualdad, la realidad de las escuelas es más diversa por los niveles de llegada de este programa a las instituciones. En un 60% ya se encuentran con paquete tecnológico y los alumnos con pc. Cerca del 40% de los profesores presentan una valoración positiva de esta iniciativa nacional. No obstante presentan una perspectiva crítica en lo que respecta a la transferencia a los aprendizajes de los alumnos.

8 Referencias bibliográficas

Acosta, F. (2011) *La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*. Buenos Aires: IIPE.

Achili, E. (1999) *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Homosapiens.

Ávila, O.S. (2007) "Reinvenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades", en R. Baquero, G. Diker y G. FRIGERIO (comps.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.

Baquero, R. (2001) La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, *IV* (9), 71-85.

Baquero, R., Terigi, F. y Briscioli, B. (2010) "Escuela media y sectores vulnerables. Régimen académico y sentido de la experiencia escolar", radicado en la Universidad Nacional de Quilmes y ejecutado conjuntamente con la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Bourdieu, P. y Saint-Martin, M. (1997) Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa*, *9* (19). Versión original en *Actes de la Reserche en Sciencies Sociales 3*, París, 1975.

Carli, S. (2006) Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente. En *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.

Castorina, J.A. (2008). Las contribuciones de la teoría social de Elías para el estudio de las violencias en la escuela: un enfoque epistemológico. En Simposio Internacional Proceso Civilizador, 11, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 84-94.

Diker, G. (2004) Los sentidos del cambio en la educación. En G. Diker y G. Frigerio (comps.). *Educar: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.

Dirección General de Cultura y Educación (2007) *Situación educativa de los adolescentes de provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires.

Dubet, F. (2007) El declive y las mutaciones de la institución. En K, Universidad Complutense de Madrid.

Dubet, F. y Martucelli, D. (1998) *Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

Dutschasky, S. (2007) *Maestros errantes*. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, I. (2000) La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina. X Jornadas LOGSE "La escuela y sus agentes ante la exclusión social", Granada.

Dussel, I. (2004) Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. Buenos Aires: FLACSO.

Feijóo, M. C. (2002) *Argentina: equidad social y educación en los años '90*. Buenos Aires: IIPE.

Feldman, D. (2010) Estados alterados en la escuela. En G. Frigerio y G. Diker. *Educar: saberes alterados*. Buenos Aires: CLACSO / Del Estante.

Filmus, D. y Miranda, A, (1999), América Latina y Argentina en los 90: más educación, menos trabajo = más desigualdad. En: Filmus, Daniel (comp.) Los noventa. Política, sociedad y cultura

en América Latina y Argentina de fin de siglo, Buenos Aires, Eudeba

Flores, J. (2010) La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, *353*, septiembre-diciembre 2010, 187-2009.

Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. En *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político filosófico*. Madrid: Morata.

Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2003). *Educación y alteridad: las figuras del extranjero. Textos multidisciplinarios.* Buenos Aires: NOVEDUC.

Gagliano, R. (2007). Los lenguajes del cuidado y los cuidados del lenguaje. En *Anales de la Educación Común*, Tercer siglo, *3* (6), Educación y lenguajes, julio. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento.

Gentili, P. y Sverdlik, I. (2008). *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios*. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.

Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad*. Buenos Aires: Siglo XXI. Bs As

Giovine, R. y Martignoni, L. (2011) La escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad. *Cadernos CEDES, 31*, 84, 175-194.

Gluz, N., Burgos, A. y Karolinski, M. (2008). Movimientos sociales, educación popular y escolarización "oficial". La autonomía "en cuestión". En Jornadas internacionales de problemas latinoamericanos en Mar del Plata, 26 al 28 de septiembre.

Goodson, I.F. (1996). *Representing Teachers*. New York: Teachers College Press.

Goodson, I.F. (2004). Historias de vida del profesorado. Barcelona: Octaedro.

Hargreaves, A. y Goodson, I.F. (1996) *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.

Honneth, A. (1997) *La lucha por el reconocimiento*. Traducción española de Manuel Ballestero. Barcelona: Crítica.

Jacinto, C. y Freytes Frei, A. (2004) *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO..

Mac Lure, M. (1993). Arguing for Your Self: Identities as an Organizing Principle in Teachers' Job and Lives. *British Educational Research Journal*. 19(4), 311-322.

Kantor, D. (coord.) (2001) "La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas". Informe final, septiembre. Dirección General de Planeamiento, Secretaría de Educación, GCBA.

Kaplan, C. (dir.) (2006) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kessler, G. (2004) Trayectorias escolares. En *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Paidós.

Katzman, R. (2001) Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. En *Revista de la CEPAL*, *75*, Santiago de Chile.

Klisberg, B. (1999) Desigualdad y desarrollo en América Latina: el debate postergado. En *Revista Reforma y Democracia (CLAD)*, *14*, junio.

Krichesky, M. (1993) *Trabajo infantil y escolaridad primaria*. Tesis de Maestría. FLACSO, Buenos Aires.

Krichesty, M. (2008) *Escuelas Medias de Reingreso*. Dirección de Investigación, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Krichesky, M. (2008) *Escuela y comunidad: desafíos para la inclusión educativa*. Ministerio de Educación. Proyecto Hemisférico, Buenos Aires. Argentina.

Krichesky, M. (2009) *Experiencias de segunda oportunidad*. UNESCO. Santiago de Chile.

Krichesky, M. (2008) Inclusión educativa. Una cuestión social en debate. Revista VÍAS. Universidad Nacional de San Martín. ISSN 18517196.

Krichesky, M. (2012) Cambio de formatos institucionales en escuelas de zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación de la Ciudad de Bs As

Llomovatte, S. y Kaplan, C. (coords.) (2005) *La desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto.* Buenos Aires: NOVEDUC.

López, N. (2005) *Equidad educativa y desigualdad social*. Buenos Aires: IIPE- UNESCO.

Narodowsky, M. (1999) *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna.* Buenos Aires: Aique.

Observatorio Social Legislativo, La Adolescencia en la Provincia de Buenos Aires MIDDE, 201. Honorable Camara de
Diputados de la Provincia de Bs As

Pagano, A. y Finegan, F. (2007). *El derecho a la educación.* Buenos Aires: FLAPE-LPPE.

Palamidessi, M. (2001) El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo. En *A ordem e o detalhe das coisas ensináveis. Uma leitura dos planes, programas e currículos para a escola argentina.* Tesis de Doctorado, Porto Alegre, PPGEdu-FACEDUFRGS.

Redondo, P. (2004) *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.

Tedesco, J.C. y López, N. (2002) *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en A. Latina*. Documento de trabajo. IIPE- UNESCO

Temto, E. (2008) *Nuevos temas en la agenda de Política Educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Tenti, E. (2007) *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Terigi, F. (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Revista *Propuesta Educativa* Nº 29. FLACSO. Bs. As.

Terigi, F. (2006) Las 'otras' primarias y el problema de la enseñanza. En: F. Terigi, (comp.). *Diez miradas sobre la escuela primaria.* Buenos Aires Fundación OSDE / Siglo XXI Editores.

Tiramonti, G. (2004) *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.

Torres, M.R. (2004) Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje, Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona Forum 2004, Barcelona.

Veleda, C. (2012) *Segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases media y la regulación atomizada*. Buenos Aires: La Crujía.