UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Cohorte 2007 – 2010

TÍTULO DE LA TESIS:

Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares.

AUTORA: Bárbara Briscioli

DIRECTORA: Flavia Terigi

Diciembre de 2013

Agradecimientos

El primer y mayor agradecimiento es a Flavia Terigi, por su acompañamiento a lo largo de todo el proceso de elaboración de la tesis, por su atención y generosidad en cada encuentro de trabajo, sus lecturas minuciosas y sus devoluciones potentes para mejorar la producción y seguir pensando. Resulta invalorable el trabajo compartido y haber sentido su presencia y apuntalamiento en todas las instancias.

A Graciela Frigerio, directora del Doctorado, por haberme invitado a participar de la primera cohorte, y haber sido un referente a lo largo de toda la cursada. Por su escucha y sus reflexiones siempre tendientes a trascender los límites de lo "pensable". La tesis ha sido un largo camino de aprendizajes. Se inscribe en la trama de lo que otros han pensado, y va tomando cuerpo gracias al trabajo compartido con diversos interlocutores, algunos de ellos lo han sido aun sin proponérselo. Valoro las lecturas realizadas y el diálogo con otros/as, sin quienes es imposible pensar ni producir.

La problemática abordada en la tesis surgió en el marco del proyecto de investigación PICT 33531[1]. Gracias a Ricardo Baquero, y nuevamente a Flavia, quienes dirigieron al equipo, y a Ana Gracia Toscano y a Santiago Sburlatti por las tareas, discusiones y producciones compartidas. También, un reconocimiento a Ana, por su colaboración en mis búsquedas y avances, y a Santi, por el trabajo compartido como becarios del Proyecto. A él y a Santiago Taich, un agradecimiento especial por la realización de parte de las entrevistas que conforman el universo de análisis.

A los estudiantes entrevistados, cuyas palabras escuché y releí tantas veces, quienes me acompañaron sin proponérselo en este largo camino, y me

[1]Proyecto de Investigación "Escuela media y sectores vulnerables. Régimen académico y sentido de la experiencia escolar" con sede en el Centro de Estudios e Investigación de la Universidad Nacional de Quilmes, financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Octubre de 2007 – septiembrede 2010.

permitieron precisar el problema de investigación y validar el proceso de construcción de conocimiento.

A todos/as los/as compañeros/as del Doctorado por la cursada compartida y la escucha atenta y comprometida, además de sus comentarios y aportes en cada uno de los *Encuentros de escribientes*. Especialmente, a Paula Toledo y Víctor Debloc, quienes leyeron mis avances e hicieron fecundas devoluciones. A Victoria Baraldi, por compartir su sistematización sobre "las nociones de tiempo"[2], la cual me permitió pensar un asunto central para la problemática abordada. Y a Delfina Doval, por el envío de materiales sobre *juventudes*.

A mi amiga, Mónica Fernández Pais, por haber emprendido esta travesía juntas (y por mucho más). A ella y a las "compañeras de Buenos Aires" –Aída Poggi, Gladys Esperanza y Alejandra Bianco–, por la organización de cada viaje a Paraná y por amenizar las idas y vueltas en micro; y a quienes viajaban desde otras provincias –María Elena Festa, Gloria Herrera, Natalia García, María Fernanda Villa–, por los momentos compartidos en el hotel y las caminatas. Gracias a los demás compañeros –Flavia Mena, Mario Olmedo, Elisa Welti, María Eugenia Guida, Carlos Marín, Julia Bernik, Melita Migueles, Mariquita Castells, María del Carmen Fernández, Alicia Naput, Pancho Vera– (y a los ya mencionados) por los recreos, los cafés, los almuerzos y cenas, por las charlas compartidas sobre preocupaciones mundanas y de la vida académica. A todos/as y cada uno/a, gracias por el afecto que me brindaron en una etapa muy especial de mi vida.

Al equipo docente del Doctorado por lo ofrecido en las clases y el seguimiento de nuestro trabajo. A Gabriela Diker, por sus intervenciones oportunas y contribuciones valiosas. A María Rosa Almandoz, por colaborar en la resolución de lo "metodológico", organizar un encuentro de orientación para un grupo de tesistas en su oficina y el envío de textos.

Dos instancias han sido centrales para favorecer las condiciones de producción de la tesis:

---

[2] Avances presentados en el *Encuentro de escribientes*. Doctorado en Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, febrero de 2008.

- La Beca de Doctorado Inicial obtenida en el marco del PICT antes mencionado, financiada por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Agradezco a la Universidad Nacional de Quilmes, por oficiar de sede de trabajo durante esos tres años.

- La posibilidad de obtener una Beca Interna de Postgrado Tipo II del CONICET merece agradecimientos particulares: el momento de aplicación a la beca fue para mí complejo y no lo hubiese logrado sin el trabajo codo a codo con Flavia; el intercambio permanente con Natalia García, compañera del Doctorado, que aun investigando temáticas diferentes, me dio aliento a la distancia y compartimos dudas y versiones; las gestiones de Graciela y Alejandra Cerrutti (asistente técnica de la gestión académica del Doctorado) y la aceptación de Gaby Diker de dirigirla.

Y, obviamente, agradezco al CONICET, por el financiamiento de esos dos años de trabajo y al IDH-UNGS por alojarme en ese lapso de tiempo[3].

Gracias a las participantes de los "Encuentros de tesistas" (todas dirigidas por Flavia Terigi), por la escucha, el sostén y el intercambio de materiales y producciones.

A Carolina Scavino, por los libros de metodología de la investigación para consolidar el diseño; y a Evangelina Canciano, por los encuentros de intercambio y la producción conjunta.

En el último tramo de redacción de la tesis, recibí contribuciones fundamentales. Por supuesto, el apoyo de Flavia, sus lecturas, correcciones y sugerencias para mejorar el escrito.

Por otra parte, el PICT 2010 N° 2214[4], del cual soy colaboradora, posibilitó la solicitud de dos servicios que contribuyeron a la calidad de la producción final:

---

[3] Beca Interna de Postgrado Tipo II del CONICET, con sede en el Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional General Sarmiento, dirigida por Gabriela Diker y Flavia Terigi. Título del plan de trabajo: "Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires". Abril de 2011 - marzo de 2013.

[4] Proyecto de investigación "La escolarización secundaria de adolescentes y jóvenes: políticas educativas y trayectorias escolares en el Conurbano bonaerense". Investigadora Responsable: Flavia Terigi, con sede en el Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Desde octubre de 2011.

- El procesamiento estadístico, que fue solicitado a Martín Scasso. A quien agradezco por la rigurosidad de su trabajo, la imaginación para el tratamiento de los datos, la paciencia en el intercambio, y porque aprendí mucho a lo largo de todo el proceso.

- La edición de la tesis. Gracias a Virginia Piera, por su disposición y seriedad para la tarea.

Un agradecimiento especial a los diversos colegas, con quienes compartí instancias de presentación de avances de la tesis en mesas de debate, jornadas y congresos. Sus preguntas y señalamientos fueron un gran insumo en las distintas etapas de la elaboración.

Gracias a quienes participaron en la presentación de la tesis antes del cierre definitivo por sus comentarios y aportes: Roxana Perazza, Silvina Vinitzca, Alicia Merodo, Aldana Morrone, Elisa Jure, Miguel Maimone, Leandro Bottinelli, María Aleu, Eva Canciano, Laura Franzese y Ana Gracia. A Flavia por propiciar el espacio y a Moni, Aída y Gladys por la compañía.

A mi mamá, por albergarme en su casa en tiempos de escritura intensa, y por el apoyo incondicional de siempre.

A Fernán, por haberme acompañado en todo este largo y arduo proceso, con amor y paciencia.

Índice

Resumen ejecutivo 13

Presentación de la temática y el esquema de la tesis 13

Bibliografía citada 20

Documentación citada 21

Capítulo 1. Consideraciones conceptuales sobre las problemáticas de la educación secundaria frente a la exigencia de obligatoriedad del Nivel 23

1. Planteamiento del problema 23

1.1. Reflexiones sobre la obligatoriedad del Nivel 25

2. Viejos y nuevos problemas de la expansión de la educación secundaria 30

2.1. La visibilización del régimen académico 34

3. El estudio de las condiciones de escolarización 40

Bibliografía citada 43

Documentación citada 46

Capítulo 2. Construyendo la perspectiva conceptual de las "trayectorias escolares" 47

1. Los efectos de las trayectorias escolares normalizadas en los recorridos por la escolaridad . 47

2. Reflexiones en torno a las trayectorias escolares o los modos de relación con la escolaridad 50

2.1. Entre la juventud y la adultez, las múltiples *transiciones* 54

3. ¿De qué hablamos cuando hablamos de "trayectorias"? 57

3.1. El enfoque de las trayectorias como superador de la dicotomía objetivismo-subjetivismo 59

3.2. Las mediaciones institucionales como dimensión que enriquece el abordaje 63

3.3. La mirada del análisis institucional 66

4. Adolescentes y jóvenes que dejan de ir a la escuela desde la perspectiva de las trayectorias escolares 68

4.1. Estudios sobre "abandono escolar" 68

4.2. La mirada sociológica 70

4.3. Ampliando las explicaciones sobre el asunto 76

4.4 Revisando las condiciones de escolarización 81

5. La perspectiva conceptual de las trayectorias escolares construida en esta indagación 89

6. ¿Por qué se agravan las problemáticas en las trayectorias escolares en el Nivel Secundario?90

Bibliografía citada 94

Capítulo 3. Significación del problema 99

1. Análisis de la propuesta de las Escuelas de Reingreso: continuidades y rupturas con la matriz organizacional de la educación secundaria 99

a) La definición de los destinatarios 99

b) Sobre la *estrategias* de reingreso 102

c) Innovaciones en torno al régimen académico 103

d) Modificaciones y persistencias en el modelo organizacional y pedagógico 104

e) Situación de las Escuelas de Reingreso en el devenir de su implementación 107

2. Definición del objeto de estudio de la tesis 109

3. Relevancia del tema de la tesis 112

4. Formulación de los objetivos 114

Bibliografía citada 116

Documentación citada 117

Capítulo 4. Diseño de investigación 119

1. Enfoque metodológico y estrategias de indagación 119

1.1. Análisis de estadística poblacional y educativa para la reconstrucción de trayectorias escolares 119

1.2. Indagación cualitativa para conocer las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso 121

a) Encuadre y diseño del trabajo de campo 121

b) Sobre las tareas de campo desarrolladas en las Escuelas de Reingreso 123

c) Relevamiento de información empírica de la tesis 125

Bibliografía citada..... 130

Capítulo 5. Caracterización estadística de las trayectorias escolares en el Nivel Secundario en la Ciudad de Buenos Aires..... 131

1. Presentación..... 131

2. Diagnóstico de la asistencia al Nivel Secundario en Ciudad de Buenos Aires..... 136

3. Diagnóstico general de los procesos de ingreso, permanencia y progresión..... 143

4. Los procesos que afectan las trayectorias en el Nivel Secundario..... 150

a) El ingreso al Nivel Secundario..... 152

b) La promoción de grado en el Nivel Secundario..... 158

c) Los estudiantes no promovidos y los repetidores..... 160

d) El abandono escolar en la secundaria..... 164

5. La configuración de las trayectorias escolares..... 169

a) El egreso como culminación exitosa de las trayectorias..... 169

b) La proyección a futuro: el análisis de cohortes..... 173

6. Algunas reflexiones sobre el análisis..... 176

Bibliografía citada..... 178

Documentación citada..... 178

Capítulo 6. Análisis de las trayectorias escolares de los/as estudiantes entrevistados/as..... 179

I. Encuadre del análisis..... 179

1. Presentación de las características básicas de la muestra..... 180

1.1. Descripción de la población de las escuelas de la muestra..... 187

2. Sobre la metodología de análisis..... 190

3. Sobre los criterios de transcripción..... 193

II. Caracterización de las trayectorias escolares de los estudiantes entrevistados..... 195

1. Los momentos de los recorridos escolares..... 200

MOMENTO 1. Las dificultades en la escolaridad primaria..... 200

MOMENTO 2. Interrupciones en la escolaridad en la transición entre niveles..... 206

MOMENTO 3. Problemas en el Nivel Medio 208

Las transformaciones en la experiencia escolar al ingresar en el Nivel Secundario 225

MOMENTO 4. Interrupciones en la escolaridad secundaria: 231

MOMENTO 5. Vuelta a la Escuela (de Reingreso): 233

MOMENTO 6. Dificultades para sostener la cursada en las Escuelas de Reingreso 242

2. Núcleos problemáticos de las trayectorias escolares 247

a) Arbitrariedades institucionales que obstaculizan las trayectorias escolares 248

b) Puntos críticos que emergieron del análisis de las trayectorias escolares 252

Algunas reflexiones sobre estos análisis 258

Bibliografía citada 260

Documentación citada 261

Capítulo 7. La experiencia en las Escuelas de Reingreso 263

Presentación 263

1. Aspectos valorados por los estudiantes 264

Sobre la flexibilidad en el régimen de asistencias y las consideraciones específicas 264

La valoración de las figuras pedagógicas (y de la dimensión vincular) 267

La propuesta de enseñanza “adecuada” a los/as estudiantes 273

Sobre el régimen de evaluación, calificación y promoción 277

Sobre los contenidos puestos en juego y los aprendizajes realizados 279

Sobre los compañeros 288

Otros aspectos de la propuesta ponderados por los estudiantes: 293

2. Problemáticas que surgen en la implementación de la propuesta 295

Aspectos criticados por los estudiantes 295

La resignificación de aspectos facilitadores 305

Las “nuevas arbitrariedades” 306

Cursando materias del último nivel 309

Alto nivel de desgranamiento 312

Los aspectos controversiales..... 316

Sobre la baja exigencia y el "bajo nivel" de la propuesta 317

Bibliografía citada..... 321

Capítulo 8. El presente de los/as estudiantes entrevistados/as y sus proyecciones a futuro 323

Presentación..... 323

a) Sobre el rendimiento escolar en el momento de ser entrevistados..... 328

b) La situación laboral de las y los estudiantes entrevistados 331

Desbordando el concepto de trabajo..... 331

Las diversas situaciones ocupacionales de las y los estudiantes entrevistados, y su relación con la escolaridad..... 333

Reflexiones sobre la situación laboral de los/as entrevistados/as 344

c) Perspectivas a futuro de los estudiantes entrevistados..... 345

Algunas reflexiones sobre las proyecciones a futuro..... 356

II. Duración de la cursada del Nivel Secundario 358

Bibliografía citada..... 364

Capítulo 9. Sistematización del análisis y discusiones 365

1. Síntesis del análisis de trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso..... 365

1.1. Dificultades en la cursada de la escuela secundaria 368

2. Discusiones que dejó planteado el análisis 373

2.1. Algunas reflexiones finales (sobre la política y su alcance)..... 380

Bibliografía citada..... 384

Epílogo..... 385

Bibliografía citada..... 387

Bibliografía consultada..... 389

ANEXO I. Sistema educativo argentino. Estructura en los distintos ordenamientos legales de su desarrollo histórico. 391

ANEXO II. Resolución N° 814 393

ANEXO III. Instrumento de recolección de datos 409

ANEXO IV. Síntesis de las trayectorias escolares de los estudiantes entrevistados. 413

ANEXO V. Calendarios de historias de vida de cada uno de los sujetos entrevistados 445

Resumen ejecutivo

Presentación de la temática y el esquema de la tesis

La extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria en la Argentina (Ley Nº 26.206/06) ha visibilizado las dificultades que presenta el Nivel para incluir (esto es, incorporar, retener y asegurar aprendizajes relevantes) a todos los adolescentes y jóvenes. Centrar la mirada en las **trayectorias escolares** permite una aproximación a los modos en que los y las adolescentes y jóvenes efectivamente transitan por el sistema educativo a lo largo del tiempo.

En el **primer capítulo** se presentan las tensiones que plantea la obligatoriedad del Nivel Secundario y los desafíos pendientes para alcanzar la plena inclusión. Una mirada histórica y comparada permite sostener que la ampliación de la cobertura de la educación secundaria en la Argentina se produjo sin haber modificado su "modelo institucional determinante" (Acosta, 2011). Así, la progresiva incorporación de nuevos sectores sociales, fue acompañada simultáneamente de expulsión, lo que evidenció tempranamente el carácter selectivo de estas instituciones.

Estas problemáticas se agravaron con los procesos de masificación sostenida que tuvieron lugar desde mediados del siglo XX. Desde entonces se han planteado críticas al *patrón organizacional* de la escuela secundaria, estructurado en torno a tres disposiciones básicas: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad, y la organización del trabajo docente por horas de clase, conformando un "trípode de hierro" difícil de modificar (Terigi, 2008b).

Más aún, la pretensión actual de universalización de la cobertura afronta las limitaciones que supone incorporar "nuevos públicos" sobre la base de la *matriz organizacional* de la escuela secundaria estándar.

Investigaciones recientes (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sburlatti, 2009 y 2012) visibilizan cómo el carácter elusivo del *régimen académico*, la falta de explicitación de sus diversos componentes y más aún la ausencia de instancias de trabajo sobre estas regulaciones, afectan el tránsito por la escolaridad de los adolescentes y jóvenes. Al mismo tiempo, entre los "nuevos problemas" debe considerarse el *sentido* de la propuesta formativa del Nivel (Terigi, 2012).

Las estadísticas recientes muestran que el crecimiento de la tasa de escolarización se ha hecho más lento cuando aún resta por incorporar a una proporción importante de adolescentes, especialmente en el ciclo superior (SITEAL, 2013).

En suma, se propone considerar los tres componentes del patrón organizacional y el régimen académico como **condiciones de escolarización que imponen dificultades específicas en los tránsitos de adolescentes y jóvenes por el Nivel Secundario**.

En el **capítulo dos** se expone la conceptualización de las "trayectorias escolares" construida en esta tesis. Se postula la noción de trayectorias escolares como superadora de la dicotomía entre determinismo social y voluntarismo (Frassa y Muñiz Terra, 2004), introduciendo y atribuyéndole un papel relevante a la dimensión institucional en la construcción de las mismas (Jacinto, 2010). En esta línea, el despliegue de las trayectorias escolares se concibecomo entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo biográfico; y permite evidenciar cómo las condiciones de escolarización obstaculizan o facilitan la progresión por el sistema educativo.

Siguiendo los planteos de Terigi (2008), los desacoplamientos en las trayectorias escolares se consideran un "problema que debe ser atendido sistémicamente", cuestionando la concepción monocrónica del tiempo escolar que imponen las *trayectorias teóricas*.

Investigaciones cualitativas (Kantor, 2001; Kessler, 2004; Fainsod, 2006) y el trabajo de campo realizado permiten advertir sobre la existencia de diversos recorridos escolares, en algunos casos inconclusos o intermitentes, asociados

a otra/s actividade/s realizadas por los estudiantes de modo superpuesto o alternado.

Al mismo tiempo, se advierte que el "abandono escolar", temporario o permanente, es un fenómeno complejo que no admite respuestas simplificadoras ni centradas en una sola variable (Kantor, 2001; Binstock y Cerruti, 2005; SITEAL, 2009). Comprender las causas del fracaso y/o del abandono escolar supone la confluencia de múltiples dimensiones. Algunos estudios ponderan las condiciones socioeconómicas de origen y otros brindan explicaciones que se clausuran en los mismos sujetos. En esta tesis se insiste en **los efectos de las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares**, ante la evidencia de que la *matriz organizacional* del Nivel ha funcionado históricamente como límite para la expansión y se constituye en obstáculo para la pretendida universalización.

En el **tercer capítulo**, para definir el objeto de estudio, se analiza en primer término la propuesta de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires para ponderar en qué medida presentan continuidades y rupturas con la *matriz organizacional* de la educación secundaria estándar.

Estas escuelas, implementadas a partir del ciclo lectivo 2004 (Decreto N° 408/04), representan una propuesta alternativa para la realización del Nivel Secundario y el ensayo de una *nueva propuesta organizacional y pedagógica* que busca adecuarse a las necesidades de una población que reingresa al sistema educativo. Proponen itinerarios flexibles para la cursada de las materias respetando las correlatividades: se confeccionan trayectos individuales para cada estudiante en función de sus recorridos previos y posibilidades (permitiendo compatibilizar la cursada con sus condiciones vitales u otras actividades que realicen). Concordantemente, el régimen de promoción se realiza por unidades curriculares (y no por año escolar completo) y el régimen de asistencia también se contabiliza por materias.

Dichas escuelas se constituyen en un nuevo tipo de instituciones de Nivel Medio, prevén la designación de un directivo a cargo, equipo docente y personal auxiliar. Se establece la designación de profesores por cargo, con tiempos rentados para actividades académicas complementarias de las clases.

La propuesta contempla la creación del cargo de asesor pedagógico, encargado de confeccionar las trayectorias personalizadas de los alumnos. Incluyen tutorías y clases de apoyo destinadas a orientar y acompañar a los estudiantes para una mejor organización de su trayectoria escolar y sostener el cursado y la aprobación de las asignaturas. Se conforman como un programa de *terminalidad* porque otorgan un título equivalente a otras ofertas de educación secundaria de la Ciudad.

En este contexto, en esta tesis se define como objeto de estudio **las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires**, para intentar **dilucidar en qué medida una propuesta alternativa de escolarización permite producir cambios en los tránsitos por el Nivel Secundario**.

Seguidamente, se plantea la relevancia de la investigación –por tratarse de un tema poco estudiado y de trascendencia política en el contexto actual– y se formulan los objetivos de la tesis, en torno a la indagación en los efectos de las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. En particular, el objetivo es identificar tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires.

El diseño de investigación se presenta en el **cuarto capítulo**. La perspectiva construida plantea las trayectorias escolares como un concepto teórico-metodológico que brinda un recorte de problemas que articula, por un lado, un nivel de observación macro refrendado en el análisis de los indicadores estadísticos de la población bajo estudio; y, por el otro, una indagación cualitativa para reconstruir trayectorias individuales desde la perspectiva de los sujetos, profundizando en las particularidades de los recorridos, las experiencias y circuitos educativos que han transitado y transitan.

Por tanto, el enfoque metodológico y las estrategias de indagación se dividen en dos partes. En primer lugar, se busca caracterizar las tendencias en las trayectorias escolares de alumnos de escuela secundaria a través del análisis de estadísticas socio-demográficas y educativas de la Ciudad de Buenos Aires. En segundo lugar, se propone reconstruir las trayectorias escolares de una

muestra intencional de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires, identificando las particularidades de sus recorridos y los puntos críticos que de ellos se desprenden.

La investigación se enmarcó en el Proyecto de investigación "Escuela media y sectores vulnerables. Régimen académico y sentido de la experiencia escolar" (PICT 33531). Se realizaron 24 entrevistas a estudiantes centradas en trayectorias escolares, distribuidas en dos Escuelas de Reingreso, previendo niveles de saturación.

El análisis se desarrollará en dos capítulos específicos. En el **quinto capítulo** se exponen datos educativos y poblacionales para caracterizar las tendencias en las trayectorias de la población en edad escolar en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se incorpora un abordaje dinámico de los tránsitos por la escolaridad, mostrando la distancia existente entre las trayectorias pautadas por el sistema educativo y las "trayectorias reales"; se emplea información estadística como herramienta. Para algunos indicadores clave, se realiza una mirada comparada con el total país.

El **análisis estadístico** evidencia que no se manifiestan mejoras en la cobertura ni en el tránsito de los estudiantes por el Nivel Secundario en la última década. A pesar de que existe una alta tasa de pasaje de la escuela primaria a la secundaria, las trayectorias escolares de los estudiantes en el Nivel se ven signadas por altos niveles de no promoción y abandono, principalmente en el inicio, donde es mayor el "fracaso escolar". Por tanto, son muchos los estudiantes que no alcanzan a acceder al último año del Nivel Secundario. Esta situación se ve claramente reflejada en la caída del porcentaje de egresados en los últimos años (poco más del 30% de los alumnos del Nivel egresa en tiempo y forma, y sólo el 50% lo hace pasados dos o más años).

En los capítulos 6, 7 y 8, se expone el **análisis de las entrevistas.** En el **sexto capítulo**, tras realizar una descripción de la muestra, se presentan las *síntesis* de cada una de las trayectorias escolares de los entrevistados. Esta reconstrucción implicó sistematizar las tendencias de sus tránsitos por diversas instituciones educativas (volcadas en "calendarios de historia de vida"), poniendo el acento en sus salidas y entradas hasta su llegada a las

Escuelas de Reingreso. En cada caso fueron vivencias particulares, y hubo una serie de motivos y situaciones que llevaron a que dejaran de ir a una escuela y volvieran a ingresar (a esa misma o a otra institución). Se ha analizado la heterogeneidad y formas variadas que adquieren los tránsitos por las instituciones escolares, así como la experiencia de los estudiantes en cada una de las escuelas y las situaciones vitales atravesadas por los jóvenes en cada caso. Uno de los aspectos centrales fue relevar la incidencia de las condiciones de escolarización en el tránsito y la progresión por la escolaridad.

El rasgo más saliente es que todos los estudiantes de la muestra que pasaron por escuelas secundarias con una matriz de organización estándar tuvieron dificultades para sostener exitosamente la cursada. En un apartado específico se presentan los núcleos problemáticos de las trayectorias escolares que emergen de esta sistematización.

Por otra parte, las Escuelas de Reingreso enlazan unas condiciones de escolarización novedosas atentas a que los estudiantes puedan reingresar y avanzar, y una nueva posición subjetiva que colabora con que los estudiantes puedan "ajustarse mejor" a un orden institucional. Los matices de estos enunciados se exponen en el capítulo 7 de interpretación de las experiencias de los estudiantes en estas escuelas.

En el octavo capítulo, se incluye la situación presente y futura de los entrevistados para vislumbrar la coordinación con otras de sus actividades y el efecto del pasaje por estas escuelas en las vidas de los y las jóvenes.

En el capítulo 9, luego de exponer la síntesis del análisis de las entrevistas, se articulan las discusiones que emergen de los resultados del análisis, planteando tres tensiones: entre el recorte de la población destinataria de las Escuelas de Reingreso y quienes efectivamente asisten; entre el perfil de los profesores que se identifican con la propuesta; y las controversias entre la "adecuación" de la enseñanza y los aprendizajes realizados. Las reflexiones posteriores sobre los alcances de esta iniciativa política, más que encuadrarlas en un "fragmento" (circuito diferenciado en el acceso a los bienes materiales y simbólicos) exponen su *poder democratizador* para la experiencia escolar. Más aún, el análisis de los tránsitos de un grupo de estudiantes que asisten a las

Escuelas de Reingreso, dado el carácter intensivo de sus innovaciones, brinda información valiosa si se la considera como "laboratorio" de una transformación deseable para toda la escuela secundaria, y colabora en la reflexión y la construcción de las políticas destinadas a garantizar el derecho a la educación de los adolescentes y jóvenes.

Más ampliamente, los hallazgos del trabajo de campo aportan al estudio de las trayectorias escolares (no sólo en las Escuelas de Reingreso) brindando un enfoque y herramientas metodológicas de indagación y análisis de las mismas. Simultáneamente, la construcción conceptual de la perspectiva de las trayectorias escolares ilumina los efectos de las condiciones de escolarización en los tránsitos de los sujetos por las diversas instituciones educativas.

Bibliografía citada

Acosta, F. (2011). Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. *HISTEDBR*, Nº 42, junio.

Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A. G.; Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria. Variaciones en los regímenes académicos. *Espacios en Blanco*, Revista de Educación Nº 22. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, junio de 2012, pp. 77-112.

Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A. G.; Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Monográfico "Abandono y Deserción en la Educación Iberoamericana". Volumen 7, N° 4, octubre de 2009.

Binstock, G. y Cerrutti, M. (2005) *Carreras truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires, UNICEF.

Fainsod, P. (2006). *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Frassa, J. y Muñiz Terra, L. (2004). Trayectorias laborales: origen y desarrollo de un concepto teórico-metodológico. En *Cuartas Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos*, Instituto de Desarrollo Económico y Social. Buenos Aires, disco compacto.

Jacinto, C. (comp.) (2010*). La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires, Editorial Teseo.

Kantor, D. (coord.) (2001). *La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas*. Gobierno de la Ciudad de

Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, septiembre de 2001.

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

SITEAL (2013). *La expansión educativa al límite. Notas sobre la escolarización básica en América Latina*. Dato destacado 29. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. IIPE-UNESCO - OEI, mayo de 2013.

SITEAL (2009). *La escuela y los adolescentes.* Datos destacados. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. IIPE-UNESCO - OEI, febrero de 2009.

Terigi, F. (2012). La cuestión curricular en la educación secundaria. En *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

Terigi, F. (2008b). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, 17 (29), dossier "Reformas de la forma escolar", junio de 2008, pp. 63-71.

Terigi, Flavia (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En Dussel, I. *et al.*, *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy.*Buenos Aires, Santillana, pp. 161-178.

Documentación citada

Decreto N° 408*.* Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 22 de marzo de 2004.

Ley de Educación Nacional Nº 26. 206, sancionada en diciembre de 2006.

Capítulo 1. Consideraciones conceptuales sobre las problemáticas de la educación secundaria frente a la exigencia de obligatoriedad del Nivel

1. Planteamiento del problema

La citada Ley de Educación Nacional (Nº 26.206/06)[5] establece la responsabilidad indelegable del Estado argentino (y de cada una de las jurisdicciones) de proveer una educación integral y de calidad para todos/as los/as habitantes, desde la edad de cinco años hasta la finalización de la educación secundaria[6]. En la construcción de la obligatoriedad del Nivel han operado dos antecedentes fundamentales: en primer lugar, la Ley Federal de Educación Nº 24.195/93, la cual produjo una primera extensión de la obligatoriedad de siete a 10 años (desde la sala de cinco años del Nivel Inicial y hasta la finalización del tercer ciclo de la entonces llamada Escuela General Básica); y en segundo lugar, la promulgación de la Ley N° 898/02, que estableció la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del Nivel Medio, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Aunque, conviene advertir que la expansión de la escuela secundaria fue constante por la presión de las clases medias (por el progresivo acceso a estudios superiores y por el prestigio y las oportunidades que en sí mismo otorgaba el título secundario) a lo largo del siglo XX en nuestro país, sin que hubiese una legislación que lo estipulara.

En este sentido, la promulgación de leyes de extensión de la escolaridad se enmarca en la masificación de la escuela secundaria que tuvo lugar por el

---

[5] Ley de Educación Nacional, aprobada por el Congreso de la Nación Argentina el 14 de diciembre de 2006, promulgada el 27 de diciembre y publicada en el *Boletín Oficial* Nº 31.062, del 28 de diciembre de 2006.

[6] En el anexo Ise incluye un esquema para visualizar la estructura del sistema educativo argentino y su división en ciclos en función de los distintos ordenamientos legales de su desarrollo histórico, para esclarecer la información y los análisis presentados en este capítulo.

doble proceso de exigencias de "desarrollo" y creciente demanda social en la región latinoamericana y en todo el mundo occidental.

Como es sabido, en perspectiva histórica, la cobertura de este Nivel ha aumentado sostenidamente en la Argentina. Así lo evidencia el crecimiento de las tasas netas de escolarización en el Nivel Secundario en los Censos Nacionales: en 1980 era de 42,2%; en 1991 ascendió a 59,3%; en el 2001 trepó a 71,5%[7]. Aunque en el último decenio se ha evidenciado una desaceleración en esta tendencia[8].

De este modo, la nueva meta de cumplimiento de la obligatoriedad escolar a escala nacional ha visibilizado los desafíos pendientes de la educación secundaria al tiempo que ha planteado nuevas problemáticas.

Por una parte, debe señalarse que persisten grandes desigualdades en los niveles de acceso, permanencia y egreso del Nivel, si comparamos los datos entre las jurisdicciones, entre el ámbito rural y urbano, o por estrato socioeconómico de los hogares de los estudiantes (Censo 2001; SITEAL, 2009). Por otra parte, existen grandes disparidades en la tasa de asistencia a medida que se avanza por el Nivel. Los datos del Censo 2010 muestran que un 85,4% de los jóvenes de 12-14 años asisten al ciclo básico de la escuela secundaria. Mientras que en el tramo de edad 15-17 años la asistencia al ciclo orientado desciende al 54,5% (Ministerio Nacional de Educación, 2013). Estas cifras ponen en evidencia que no obstante la incorporación de adolescentes y jóvenes de sectores hasta entonces excluidos de la escolaridad secundaria, aún una parte de la población en edad de cursar no logra acceder a este Nivel.

En segundo lugar, los datos muestran que no se han resuelto los problemas históricos de rendimiento del Nivel: la muy elevada *repitencia*, especialmente

---

[7] Fuente: DiNIECE, 2007. Procesamiento sobre la base de Censos Nacionales de Población y Vivienda, INDEC.

[8] Como se explicitará en el capítulo estadístico, la *tasa neta de escolarización* no puede construirse con los datos disponibles del Censo 2010. Aunque los datos con los que se cuentan muestran cierta estabilidad en la *tasa de asistencia al sistema educativo*, que en 2001 era de 95,1% en el tramo de edad 12-14 años y sólo ascendió a 96,5% en 2010; y entre los 15 y los 17 años pasó de ser de 79,4% en 2001 a 81,6% en 2010. Cabe aclarar que estas tasas no indican el nivel que los sujetos están cursando, sino sólo la asistencia a una institución educativa. Simultáneamente, si se consideran los datos de un informe oficial, podría calcularse que la tasa de asistencia al nivel secundario es de 69,95% (Ministerio Nacional de Educación, 2013), lo cual evidencia incluso un decrecimiento con respecto a los indicadores del Censo 2001.

en los primeros años (21,1% en el octavo grado[9]), y como consecuencia de repitencias reiteradas, el alto *abandono* en esos mismos años (7,2% en el octavo grado) y en los subsiguientes, alcanza el 7,7% en el grado diez (años 2009 y 2010)[10].

Por tanto, estas dificultades en la progresión por el Nivel hacen que sólo **una pequeña proporción de quienes ingresan logren finalizarlo**. En el año 2009, sólo egresaron en el tiempo pautado el 38,6% de los inscriptos[11].

1.1. Reflexiones sobre la obligatoriedad del Nivel

En este escenario, las inquietudes surgen en torno a por qué no toda la población logra ingresar al Nivel y, por otra parte, por qué quienes logran acceder tienen muchas dificultades para avanzar en sus tránsitos (no logran culminarlo).

Sobre la primera cuestión –de no acceso al Nivel– pueden esbozarse algunas hipótesis.

Podría pensarse que la población que no asiste a la escuela secundaria en edad de hacerlo[12] se deba a lo reciente de la promulgación de la Ley que dictamina su obligatoriedad[13]. Y podría plantearse una gran variedad de circunstancias y factores que inciden en esta situación.

Por un lado, corresponde hacer referencia a los grupos que no están en condiciones formales de asistir al Nivel Secundario, o que pudiendo hacerlo no tienen la posibilidad por diversos motivos:

---

[9] Se toma el octavo año de escolaridad, es decir, el primero de la educación media, según la organización 7-5; y el segundo año de la Escuela Secundaria Básica, según la organización 6-6, para evitar distorsiones en el dato debidas a la baja repitencia del séptimo año en la organización 7-5.

[10] Se analizará con más detalle en el capítulo 5 de caracterización estadística de las trayectorias escolares.

[11] Esta información se ampliará en el capítulo 5 de caracterización estadística de las trayectorias escolares.

[12] Según las tasas de asistencia del Censo 2010, sería casi un 5% de la población de 12-14 años, quienes no asisten a ninguna institución escolar, y casi un 19% de la población entre 15-17años.Al mismo tiempo, considerando los datos del citado informe oficial, estas cifras ascenderían casi a un 15% en el tramo 12-14 años cuando lo que se mide es quienes no asisten al ciclo básico de la escuela secundaria. Y, como se ha visto, en el ciclo posterior estas cifras se agravan, pues casi el 46% de la población de 15-17 años no asiste al ciclo orientado (Ministerio Nacional de Educación, 2013).

[13] La medición (Censo, 2010) tuvo lugar transcurridos cuatro años de la misma.

- Quienes no acceden a la escuela primaria, o sólo han asistido por un período corto de tiempo, o alternadamente[14].

- Quienes tuvieron tránsitos discontinuos por la escuela primaria y/o no han logrado completarla.

- Quienes logran finalizar la escolaridad primaria, pero no ingresan a la escuela secundaria, por vivir en zonas postergadas (por ejemplo, en zonas rurales, o en zonas marginalizadas con un nivel de superpoblación), donde aún no está garantizada la oferta educativa.

- Quienes aun logrando concluir el Nivel Primario, a pesar de la legislación vigente, y de la creciente "obligatoriedad subjetiva" (Braslavsky, 1999), tienen otros proyectos que "compiten" o conspiran contra la asistencia a las instituciones escolares del Nivel Medio.

Por otro lado, conviene hacer algunos señalamiento sobre la relación entre la promulgación de leyes y los procesos sociales: así como la obligatoriedad de la escuela primaria (Ley N° 1.420/1884) creó *infancia*, volviendo indistinguible la condición de niño/a-alumno/a, tuvo que transcurrir un siglo para alcanzar, como se explicitó, la universalización en la cobertura[15]. Como se sabe, lo que en la actualidad está socialmente *naturalizado* (que toda la población en edad escolar debe asistir al Nivel) es producto de un proceso conflictivo, especialmente en los primeros tiempos, pues no fue sencillo someter a los niños ni a sus familias al orden escolar[16].

---

[14] En la actualidad, estadísticamente debido a la tasa de asistencia del 99% (Censo, 2010), se asume que casi la totalidad de la población en edad de estar en la primaria alguna vez asistió. De todos modos, no puede desconocerse que la población más *vulnerabilizada* (personas en situación de calle, con necesidades educativas especiales, o viviendo enlas zonas más postergadas del país) –aún tratándose de un porcentaje muy pequeño– no tiene acceso a la escolaridad formal. Un dato contundente es que la *tasa de analfabetismo* en la Argentina es de 1,9% (Censo, 2010). Si bien esta cifra ha caído (en el 2001 era de 2, 6%), actualmente casi 650 mil personas de 10 y más años no saben leer ni escribir.

[15] Se alcanzó mucho antes una gran expansión –incluso absorbiendo población de países limítrofes–. Pero recién en la actualidad la cobertura es casi total: la tasa de asistencia al sistema educativo en el tramo de edad 6-11 es de 99% (Censo, 2010).

[16] En el campo de la historia de la educación se ha abordado abundantemente esta temática, sosteniendo que "el objetivo principal de la obligatoriedad de la educación primaria es tener encerrados a los niños de las clases populares", abonando a la hipótesis de *disciplinamiento* de los cuerpos y las almas, constituyendo a "la escuela como espacio de socialización total" (Cuesta Fernández, 2005: 27). Por otra parte, Narodowski plantea que "la compulsión a la escolarización de los hijos restaba (y aún resta) brazos para el trabajo

En síntesis, las leyes no implican un cambio inmediato en las representaciones ni en los comportamientos sociales. Se trata de procesos, y en este caso, se trata de construir socialmente que toda la población en edad de estar en la escuela secundaria, ingrese y asista. De este modo, podría hipotetizarse que la ampliación del público potencial de la escuela secundaria estaría promoviendo la extensión del período de "moratoria social"[17] en los sectores que hasta entonces no accedían al Nivel, y consecuentemente, la creación de *un tipo de adolescencia*: asociada a la condición de "estudiante".Esta imposición de la obligatoriedad implicaría que deje de cuestionarse el hecho de estar en la escuela secundaria en esta etapa de la vida, en vez de realizar otras actividades más ligadas a responsabilidades asociadas a la adultez (tareas domésticas o laborales, proyectos familiares, etc.). Como se verá en el desarrollo conceptual, lo que sucede actualmente es que muchos de los jóvenes que ingresan a la escuela secundaria están *sobrecargados*, porque en vez de contar con tiempo "liberado" en esta etapa específica para escolarizarse, deben atender a su vez otras actividades y responsabilidades. En suma, se trata de mandatos sociales que van transformándose y de tendencias que van configurándose de modo interrelacionado.

Así queda planteada la tensión ante el cumplimiento de la Ley de obligatoriedad de la escolaridad secundaria. Pues, por una parte, puede entenderse como una ley anti-calle[18], y en un sentido compulsivo, en términos

---

productivo y por consiguiente producía cierto perjuicio económico en las familias más pobres: los hijos que van a la escuela deben ser alimentados sin que ellos, por su parte, contribuyan a conseguir el sustento. Esto es lo que la economía de la educación denomina «costo de oportunidad»" (Narodowski, 1999: 64).

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

[18]En términos de un ideal de encierro en escuelas y fábricas, como se ha analizado la obligatoriedad de la educación primaria, constituyendo "la aspiración más profunda de toda la legislación educativa, penal y laboral de la época contemporánea" (Cuesta Fernández, 2005). Asunto que podría transpolarse en la actualidad al nivel secundario.

de "institución obligada" (Bonal, 2005). En esta línea, la estructuración social de las trayectorias de vida se configura a través de las instituciones de formación "que deben ser obligatoriamente atravesadas por todos los miembros de la sociedad" (Alheit y Dausein, 2007:50)[19]. O, por el contrario, la obligatoriedad puede entenderse como la conquista de un derecho, en tanto posibilidad de formarse en la herencia cultural que implica el pasaje por la escolaridad secundaria y más aún, en términos del acceso a bienes materiales y simbólicos a los cuales habilitaría su titulación[20].

Ahora bien, el argumento de la "reciente promulgación de la obligatoriedad" caería ante la evidencia de que habiendo transcurrido veinte años de la Ley Federal de Educación (Nº 24.195/93) el sistema educativo aún no ha logrado efectivizar ese derecho. Como se muestra en el citado informe oficial, casi el 15% de la población de 12-14 años no asiste al ciclo básico de la escuela secundaria[21] (Ministerio Nacional de Educación, 2013). Estas cifras ponen en evidencia las dificultades que los estudiantes encuentran para la progresión por el Nivel. Lo cual conecta con el siguiente punto.

Sobre la segunda cuestión –las dificultades para progresar por el Nivel Medio– conviene remitirse a algunos estudios que abordan esta problemática.

Una metodología histórico comparada permite sostener que, en la Argentina, la ampliación de la cobertura de la escuela secundaria –y ahora la pretensión de universalización– se produjo sin haber modificado su *matriz organizacional*[22]de origen.

---

[19] Kohli (1985) ha descrito la división tradicional del itinerario vital en las sociedades occidentales modernas según tres fases: *fase de preparación, fase de actividad, fase de reposo.* Este modelo está definido a través del reparto tradicional de los sistemas de enseñanza (primaria, secundaria, profesional) y la localización temporal de los procesos de socialización y de cualificación en la infancia y la juventud, de los tiempos y los espacios del aprendizaje formalizado (citado en Alheit y Dausein, 2007).

[20] Existen estudios que señalan que la conclusión del nivel secundario es el umbral de logros decisivo para salir de la pobreza o no caer en ella (Hopenhayn, 2008).

[21] Por la medición del dato, podría ser que una parte de esta franja poblacional asista a la escuela primaria con sobreedad.

[22]En esta tesis se entiende por *matriz organizacional* a la serie de arreglos comprendidos en el patrón organizacional de la escuela secundaria (Terigi, 2008b) y el régimen académico (Baquero *et.al.*, 2009).

Siguiendo los análisis de Acosta, la creación y la expansión de la educación elemental y gratuita fue acompañada por la creación de un Nivel Secundario exclusivo para quienes continuarían estudios universitarios. Esto explica la referencia –tan trillada en la literatura actual– al origen *selectivo* de la escuela secundaria. Pues, por un lado, sólo accedía a estas instituciones una pequeñísima proporción de la población (las clases dirigentes), y por otro lado, la formación impartida, traccionada por la función propedéutica del Nivel, se articuló en torno a un modelo institucional (el del Colegio Nacional[23]) basado en el patrón rígido y lógico formal del *bachillerato humanista* (Acosta, 2012).

El argumento construido en torno al carácter selectivo del Nivel se refuerza considerando que, aun con esta población "seleccionada", se registraron importantes índices de *desgranamiento* –abandono de los estudios de una misma cohorte de edad– desde el origen mismo de la escuela secundaria en la Argentina: para el período 1886-1891 alcanzó el 68% en los colegios nacionales (Acosta, 2011).

Como se ha analizado, la formación de los sistemas educativos implicó un proceso simultáneo de *sistematización* (articulación interna)[24] y de *segmentación*[25] (Acosta, 2011 y 2012, sobre la base de Viñao y Muller). La Argentina, como los países de modernización temprana del Cono sur, no ha estado exenta de esta tensión. En rigor, la expansión de la matrícula de la escuela secundaria fue constante y la masificación del Nivel se registró a partir de 1950. Pero, a diferencia de los países centrales de Europa, que afrontaron la expansión mediante reformas comprehensivas, en el Cono sur se produjo sobre la base de una limitada capacidad de cambio de la estructura del Nivel

---

[23] El Colegio Nacional de Buenos Aires creado en 1863 se definió como una casa de educación científica "preparatoria", cuyo *curriculum* humanista de base enciclopedista, centrado en 11-14 disciplinas, funcionó como un patrón de organización de la vida institucional, en tanto el calendario de actividades se estructuró en torno al pasaje por dichas disciplinas (Acosta, 2012).

[24] Es decir que un grupo variado de escuelas vagamente definido fue transformándose en forma gradual en un sistema muy estructurado de instituciones educativas delimitadas con precisión y funcionalmente interrelacionadas.

[25] Mediante la delimitación de trayectos educativos de distinta calidad que preparan para distintos destinos sociales. Se produjeron procesos de segmentación horizontal (por ejemplo, mediante la creación de modalidades) y de segmentación vertical, que se traduce en la configuración de niveles educativos y la graduación de la enseñanza.

Medio y del modelo institucional de origen de la escuela secundaria (Acosta, 2011).

En este sentido, Acosta sostiene que "la escuela secundaria argentina es producto del cruce de dos tendencias frente a la expansión: la continuidad del modelo institucional tradicional que generó condiciones para la expansión –incorporación de matrícula constante– y la expulsión –alto índice de desgranamiento–" (Acosta, 2012: 136). Este fenómeno se refleja en la tasa de graduación, que en 1950 era del 50%, y a mediados de los años sesenta, en un pico de evolución positiva alcanzó casi el 70% (Giulodiori, 2004. Citado en Acosta, 2012).

Asimismo, en la segunda gran expansión de este Nivel, que tuvo lugar a fines de los años ochenta, se aprecia un importante desgranamiento. La tasa de graduación decae y se ubica en los años noventa en torno al 40%. Las explicaciones brindadas acentúan la persistencia de una estructura única, y las dificultades para modificar el "modelo institucional determinante", agravados por los procesos de desintegración económica y social sufridos en los países de la región latinoamericana (Acosta, 2011a).

En síntesis, el planteo reseñado muestra que la escuela secundaria argentina actual es producto de la combinación de dos tendencias simultáneas frente a la expansión: la continuidad del modelo institucional del bachillerato humanista tradicional junto con el sostenimiento de una estructura unitaria (apoyada sobre ese modelo institucional) que permitió la *masificación* –y la *segmentación*–, expulsión de matrícula y formación de circuitos de calidad educativa diferenciada. Tendencias que están en la base de las dificultades que plantea la pretendida universalización del Nivel, y que, como se verá, se agravan por las problemáticas de las sociedades contemporáneas.

2. Viejos y nuevos problemas de la expansión de la educación secundaria

Como se ha señalado, parte de las dificultades para progresar por el Nivel Medio pueden comprenderse por las trabas que imponen una serie de arreglos

comprendidos en la *matriz organizacional* de la escuela secundaria estándar. En esta tesis se sostiene que **esta matriz configura unas condiciones de escolarización que inciden en los tránsitos por el Nivel.**

Para profundizar en este análisis corresponde abocarse a la bibliografía especializada. Se propone considerar que la educación secundaria enfrenta una combinación de problemas de antigua data que todavía no ha sido posible resolver y problemas nuevos que se han manifestado en el curso de los esfuerzos actuales por ampliar la escolarización de adolescentes y jóvenes, tanto en la Argentina, como en el resto de los países de América Latina (Terigi, 2012).

Una manera de presentar los "viejos" problemas es revelando el **patrón organizacional de la escuela secundaria tradicional**[26]. Este patrón ha sido conformado por un *curriculum* fuertemente clasificado, unos procesos de reclutamiento y formación de profesores según el principio de la especialidad disciplinar, y la organización del trabajo docente por horas de clase (Terigi, 2008b).

La organización del *curriculum* en unidades cerradas (las asignaturas) responde a la división del conocimiento de finales del siglo XIX, organización del saber que guarda una fuerte correspondencia con la formación de los profesores en especialidades claramente delimitadas. El tercer rasgo constitutivo del Nivel Medio es el de la organización del trabajo de los profesores por tiempos rentados que espejan la carga horaria de los planes de estudio. Esto implica la acumulación de horas para el profesor y una fragmentación de su trabajo en numerosas escuelas y grupos-clase, y la falta de tiempo rentado extra-clase, para dedicar a otras tareas institucionales (Terigi, 2008b). Estas condiciones impiden un trato más personalizado con sus alumnos y tienen directa incidencia en la *invisibilidad* en que quedan sumidos

[26]La literatura especializada, que lleva por lo menos cuatro décadas de producción, refiere a las importantes dificultades que experimentaron los países de la región –que más tempranamente expandieron el nivel– en las décadas de los años sesenta y setenta debido a rasgos de la escuela secundaria tradicional.

los adolescentes que fracasan, a la cual se hará referencia en el siguiente apartado.

La hipótesis de Terigi (2008b) es que en la educación secundaria estos tres rasgos se enlazaron entre sí de tal modo que hoy conforman un "trípode de hierro", en tanto estructura de difícil modificación. Este patrón organizacional está en la base de buena parte de las críticas al Nivel y, como se verá, afecta negativamente el tránsito de los estudiantes.

Por otra parte, Terigi señala que, más recientemente, se encuentra literatura que considera que estamos ante "problemas nuevos", que nunca antes habíamos tenido. Esta perspectiva se ha generado en la medida en que los esfuerzos actuales por ampliar la escolarización de adolescentes y jóvenes no alcanzan los resultados esperados (Terigi, 2012a).

La información presentada en los informes producidos por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) entre 2006 y 2007[27] conduce a afirmar que en la región se estaría llegando a un techo en las tendencias de expansión educativa que han caracterizado las últimas dos décadas (López y Sourrouille, 2010 y SITEAL, 2013). Según Jacinto y Terigi (2007), la expansión de la escuela secundaria se dio de un modo desordenado y con restricción de recursos. La infraestructura, el equipamiento y las características y condiciones de trabajo de los planteles docentes poco ayudaron a que la expansión se produjera favoreciendo la calidad de los aprendizajes.

Entre estos nuevos problemas, quizás el más importante sea el de la relevancia que cobra la escolarización secundaria como alternativa para la construcción de proyectos de vida para los jóvenes. Como es sabido, la masificación de los sistemas escolares produjo una fuerte "devaluación de las credenciales educativas"[28]. Por tanto, el título secundario ya no brinda el prestigio de antaño ni garantiza la inserción laboral, aunque resulta indispensable para conseguir un empleo y/o iniciar estudios superiores. Frente

[27] Informes disponibles en: www.siteal.iipe-oei.org

[28] Este fenómeno ha sido estudiado por Bourdieu (1979/2006).Más recientemente, Jacinto (2010) analiza sus efectos concretos en la Argentina, como se profundizará en el capítulo sobre trayectorias.

a esta paradoja, Dubet afirma que los estudiantes en la actualidad "esperan ser convencidos de la utilidad de los estudios" (Dubet, 2006:159).

En esta línea, se plantea el problema de la relación entre el *curriculum* escolar (que guarda cierta condición de anacronismo)y los adolescentes. Si bien suele analizarse la distancia que existe entre la cultura de los adolescentes y jóvenes y la cultura escolar, sin quitar especificidad a la cuestión de las "culturas juveniles", Terigi propone colocarla como parte de un problema más general: el de una contemporaneidad con la que el *curriculum* escolar tiene dificultades para entrar en relación (Terigi, 2012). En esta tesis se opta por hacer referencia a una **propuesta formativa que ha perdido relevancia** y legitimidad social y que **presenta limitaciones para entrar en diálogo con los adolescentes y jóvenes**.

Por otra parte, cuando se considera a los "nuevos adolescentes" como parte de los "nuevos problemas", debe advertirse que tras la palabra "adolescente" quedan encubiertas las múltiples formas que toman las *adolescencias* en la actualidad; ello incluye las particulares formas de relación que establecen grupos distintos de adolescentes con la escuela. Así, para la escuela secundaria "se abre el desafío de comprender estas formas nuevas de relación y captar sus matices, a fin de que la identificación de estas nuevas formas de relación con la escuela no sea funcional a una visión socialmente extendida de los adolescentes y jóvenes, bien como abúlicos y desentendidos, bien como peligrosos" (Terigi, 2012: 56).

Ahora bien, conceptualizar las "nuevas adolescencias" solapa al menos dos cuestiones: la distancia intergeneracional y la de clase social.

Con respecto a la primera, el desconcierto de los adultos/profesores frente a los adolescentes y jóvenes –en quienes no se reconocen– (por ejemplo, frente a las formas de socialización que permite la hiperconectividad), da cuenta de la dificultad para entrar en diálogo entre las generaciones. Ahora bien, sin quitar especificidad a las particularidades de cómo se expresa la brecha generacional en la actualidad, conviene (re)situarla como una vivencia que se

ha replicado en todos los tiempos[29], aunque al "padecerla" parezca que efectivamente la distancia se ha agrandado.

En segundo lugar, el extrañamiento se profundiza por el advenimiento de lo que ha dado en llamarse los "nuevos públicos" (Jacinto y Freytes Frey, 2004), que ciertamente esconde prejuicios de clase social. Entendiendo que los "excluidos de siempre" ahora deben ser tratados como iguales en todas las escuelas y que tendrán los mismos derechos que cualquiera (Narodowski, 1999: 98)[30]. A modo de repliegue, se opta por culpabilizar a los *recién llegados* por "no saber" o no estar a la "altura de las circunstancias". Aunque aflora a modo de prejuicio el "no deberías estar aquí" –y mucho menos estás destinado a concluir el Nivel– en función del origen social del alumno/a.

Al mismo tiempo, algunos estudios refieren como causa del abandono escolar el desinterés o el desaliento de los adolescentes (SITEAL, 2013). Aunque, como se ha analizado, la propuesta escolar plantea dificultades específicas (matriz organizacional) para que los estudiantes avancen en la cursada y concluyan el Nivel. Del mismo modo, resulta paradójico que en la actualidad habiéndose consolidado la exigencia de extensión de la obligatoriedad escolar –aspirando a extenderla a un mayor número de adolescentes y jóvenes– la propuesta formativa sea fuertemente cuestionada.

2.1. La visibilización del régimen académico

Entre los nuevos problemas estudiados, cobra especial relevancia el tratamiento del **régimen académico** en la escuela secundaria[31]. En el proyecto de investigación[32] en que esta tesis tuvo origen se consideró los regímenes

[29]Brignoni (2012) propone considerar la "adolescencia" como una construcción teórica en la que se encuentran algunas constantes a lo largo del tiempo, es decir *diacrónicas*, y a su vez induce a preguntarse por las particularidades de cómo se expresa este momento de la vida de las personas de manera *sincrónica*, en cada momento de la historia. Es decir que la "brecha" generacional siempre ha sido un problema en la historia de la humanidad, aunque adquiera rasgos específicos en la actualidad.

[30] El autor hacía referencia a la escolaridad primaria, pero se adapta al planteo para pensar la obligatoriedad del nivel secundario hoy.

[31] Parte de las referencias conceptuales incluidas aquí han sido expuestas en Baquero *et al.,* 2009.

[32] PICT 33531:"Escuela media y sectores vulnerables. Régimen académico y sentido de la experiencia escolar", radicado en la Universidad Nacional de Quilmes y ejecutado junto con la Universidad Nacional de

académicos como objeto de análisis, prestando especial atención a su incidencia sobre el destino escolar de los alumnos y a sus efectos de sentido sobre su experiencia escolar. Se entiende por régimen académico (Camilloni, 1991) el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder. En la tradición de investigación sobre la escuela secundaria, la consideración del régimen académico como asunto que afecta la experiencia escolar de los estudiantes es poco frecuente, pese a que los regímenes plantean condicionamientos difíciles de modificar que pueden operar dificultando, cuando no obturando, la trayectoria escolar de los alumnos.

Pese a la novedad que comporta el estudio de los regímenes académicos, algunas investigaciones constituyen antecedentes importantes para el problema que se aborda. En la última década, diferentes trabajos teóricos han profundizado en el carácter estable y reticente a cambios que presentan las instituciones educativas acuñando diferentes conceptos. En la historiografía de la educación se utiliza la expresión "cultura escolar" para referir al conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo. El término, más que al saber cultural transmitido en la escuela, refiere a los modos de hacer y de pensar compartidos, aprendidos a través de la experiencia[33] (Escolano 2000, Viñao Frago, 2002). Tyack y Cuban capturan esta dimensión del problema en el término "gramática escolar". Se refieren a aquellos aspectos de la organización escolar que permanecen sin cambios a pesar de las reformas educativas. La gramática escolar es el modo en que las escuelas están organizadas para sostener el imperativo de la instrucción[34]. Los

---

General Sarmiento (2007-2010). Investigador responsable: Ricardo Baquero. Flavia Terigi formaba parte del Grupo Responsable del Proyecto.

[33]Los rasgos característicos de la *cultura* escolar serían la continuidad y la persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares. La cultura escolar constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo, refiere a lo que permanece, lo que dura, lo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente ya que sobrevive insistentemente a todos sus intentos de cambio (Viñao Frago, 2002).

[34] Los autores desarrollan su análisis considerando cien años de reformas educativas en EE.UU. Entre los elementos que consideran como parte de la gramática escolar se encuentran: la organización graduada, la distribución del tiempo y del espacio, el agrupamiento de los estudiantes según edad, el ordenamiento de los saberes en materias o disciplinas y la acreditación de lo que se aprende mediante certificaciones institucionales (Tyack y Cuban, 2001).

autores señalan que posee un carácter imperceptible para los actores, ya que se arraiga en hábitos, formas de llevar a cabo las prácticas y de habitar las instituciones (Tyack y Cuban, 2001). Ahora bien, lo que se pone en juego en la permanencia de las formas de las propuestas educativas no atañe únicamente a aquellos aspectos culturales o de tradiciones institucionales imperceptibles que hacen a las instituciones escolares: existe una estructura normativa que organiza las prácticas y establece regímenes de trabajo. El régimen académico es efecto de esta organización; se expresa con niveles de concreción singulares, a la vez que establece las condiciones que organizan la enseñanza. En este sentido, el concepto de "régimen académico" agrega una dimensión importante al problema, la dimensión política y de gestión del diseño de la organización de la enseñanza y el aprendizaje.

También los estudios que analizan las diferencias entre las propuestas académicas de la escuela primaria y secundaria operan como antecedentes, los cuales contribuyen a la descripción de los "oficios de ser alumno" que cada propuesta presenta. Para los alumnos, las particularidades de la propuesta de la escuela media son difíciles de apropiar, lo cual implica que la transición entre los niveles resulte más una disrupción que una continuidad en el trayecto escolar (Gimeno Sacristán, 1997). Rossano aborda esta "transición" destacando que, desde la perspectiva de los adolescentes, la marca que caracteriza el pasaje de un Nivel a otro está puesta en *el cambio*. "Se trata de los cambios ligados al logro de mayores niveles de autonomía y también a otros vinculados con la organización del trabajo escolar, con los niveles de exigencia y con la inserción en un nuevo ámbito y en una nueva cultura institucional" (Rossano, 2006: 301).

Generalmente el ingreso a la escuela secundaria implica modificaciones importantes en las rutinas familiares y personales de los alumnos, nuevos horarios y responsabilidades, el ingreso como "los nuevos" en otra cultura institucional, el cambio del grupo de pares o la pérdida de referencias, la inauguración de nuevos vínculos pedagógicos con diferentes profesores que demandan mayores niveles de autonomía en el trabajo y con los cuales se establece una relación más impersonal. Implica ajustarse a regímenes de evaluación diferentes y más recurrentes, dominar una multiplicidad de

materiales de consulta, libros y fuentes de lectura, y adecuarse a estrategias de trabajo variadas[35]. Estas modificaciones, entre otros aspectos que Rossano destaca, son las que generan representaciones diferenciales de "alumno de primaria" y "alumno de secundaria".

Como se ha señalado, en la tradición de investigación sobre la escuela secundaria, el carácter reciente de la consideración del régimen académico como asunto que afecta la experiencia escolar de los estudiantes va de la mano de la falta de desarrollo institucional de este régimen en cuanto instrumento formalizado. En efecto, no se trata de un instrumento presente en la tradición escolar que habría sido insuficientemente atendido por la investigación, sino de un constructo surgido de la investigación que se ha hecho necesario en virtud de la complejidad del entramado de regulaciones explícitas y tácitas que estructuran la experiencia y afectan la trayectoria escolar.

Dicho de otro modo: difícilmente se encuentre en los sistemas escolares un documento unificado al que pueda reconocerse como "régimen académico"[36]. Los documentos tradicionales de la escolaridad secundaria son otros: el plan de estudios, el régimen de evaluación, calificación y promoción, el régimen de disciplina o de convivencia (este último depende de cuál sea el planteamiento respecto de estos asuntos en los distintos sistemas escolares). En todos ellos se incluyen consideraciones, disposiciones y sanciones que contribuyen a estructurar el modo de ser estudiante en este Nivel educativo, al tiempo que algunas disposiciones y sanciones no alcanzan estatuto de norma escrita sino que funcionan sostenidas en prácticas consuetudinarias (Baquero *et al.*, 2009).

---

[35]Cada profesor define criterios de evaluación generalmente ligados a las disciplinas que dictan, aunque también existe un gran margen de discrecionalidad en función de cómo califican; a qué aspectos le confieren importancia (por ejemplo, la participación en clase, el comportamiento) o no; qué instancias definen promediar para la calificación final (por ejemplo, sólo evaluaciones escritas, y/o trabajos prácticos u otras producciones) o no. Apropiarse de todos estos aspectos allana el camino para poder cumplir con las expectativas de cada uno de ellos.

[36]En la actualidad, algunas provincias argentinas han comenzado a elaborar documentos normativos para ordenar sus propios regímenes académicos para la escuela secundaria. Véanse Resolución N° 587/11 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y Resolución N° 1.170/11 del Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos, etcétera.

Aspectos concretos de la experiencia de ser (y de dejar de ser) alumno/a en la escuela secundaria quedan normados por los diferentes instrumentos formalizados y por regulaciones en estado práctico, configurando un régimen académico que incide en las trayectorias escolares de quienes asisten a las instituciones educativas del Nivel en calidad de alumnos/as (Baquero *et al.*, 2009).

Al indagar en los aspectos del régimen académico que operan obturando las trayectorias escolares de los y las estudiantes aparecen con claridad dos asuntos. Por un lado, las trabas concretas y las "zonas de riesgo" que determinadas regulaciones imponen a la continuidad de la trayectoria estudiantil, así como la falta de explicitación de estas regulaciones; y por otro lado, la ausencia de instancias de trabajo para apropiarse de las mismas.

I) *El primer asunto, los obstáculos que imponen las regulaciones de la cursada.*

Se trata de componentes del régimen académico tan tradicionales que no quedan explicitados pero todos los conocen y, usualmente, se los considera como un estado natural de las cosas; tal es el caso de la cursada del año escolar completo (todas las materias de un mismo nivel al mismo tiempo), un aspecto del régimen ligado de manera incontestable con la repetición de años escolares completos, debido a la imposibilidad normativa de obtener acreditación parcial del año escolar[37]. Repetir es, precisamente, volver a hacer la cursada completa, sin consideración de aquellas materias que durante el año merecieron calificaciones suficientes como para ser aprobadas[38].

También el régimen de asistencia establece condiciones necesarias para el trayecto escolar de los alumnos y su incumplimiento tiene consecuencias; frente a la relativa tolerancia de la escuela primaria, las disposiciones de la

---

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

[38] Como se especificará en el capítulo 2, la repitencia es un indicador resultado de ciertos rasgos organizacionales del sistema educativo, por lo mismo no se contempla en otros regímenes académicos.

escuela media son más rígidas. Ser estudiante en la escuela secundaria exige atenerse a un régimen específico de asistencia y puntualidad, que establece las pautas que definen la condición de *alumno regular*. En los regímenes tradicionales, las inasistencias se computan por jornada escolar y el ingreso con retraso está sancionado con un cuarto o media falta según la extensión de la demora. En caso de exceder las inasistencias permitidas, el alumno queda en condición de "libre"[39], lo que equivale a la imposibilidad de seguir asistiendo al sistema escolar. Esta situación, en la actualidad, entra en tensión con la obligatoriedad de la escolaridad secundaria[40].

En otros casos, cabe señalar cómo queda explícito lo que generalmente permanece tácito: que la evaluación académica incluye aspectos disciplinares, o dicho de otro modo, que las normas disciplinares comparten con las reglas académicas un territorio de actuaciones que pueden solaparse. Episodios concretos actualizan el problema, como cuando un alumno que comete una falta grave en términos de convivencia termina "separado" (eufemismo por "expulsado") del establecimiento en el que cursa, viéndose por este acto imposibilitada su actividad académica. Todos estos componentes poco explicitados toman gran relieve en el análisis de las dificultades que encuentran numerosos estudiantes en sus trayectorias escolares (Baquero *et al.*, 2009).

II) *En segundo lugar, dejar librado el conocimiento de estas normas y pautas a la responsabilidad del estudiante y/o a la transmisión familiar, en lugar de considerarlo como objeto de trabajo y contenido a ser tratado en distintos momentos del trayecto estudiantil en el Nivel.*

---

[39] Expresión que refiere a la pérdida de la condición de alumno regular por acumulación de ausencias en la escuela secundaria. Los alumnos en esta condición deben acreditar todas las asignaturas obligatorias ante una comisión de evaluación en los períodos correspondientes, aun si la calificación alcanzada en la cursada final fuera suficiente para la promoción.

[40] Algunas provincias argentinas han comenzado a elaborar documentos normativos para ordenar sus propios regímenes académicos para la escuela secundaria. Estos nuevos regímenes prevén la necesidad de atender con estrategias pedagógicas la situación de inasistencia y la condición de libre (véanse Resolución N° 587/11 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y Resolución N° 1.170/11 del Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos, entre otras).

Por tratarse de reglas propias de un nuevo Nivel, los estudiantes que ingresan a la escuela secundaria no tienen por qué conocerlas y deben poder aprenderlas en su participación en la experiencia escolar. Pero en la tradición escolar secundaria el régimen académico ha funcionado bien como algo que los estudiantes debían conocer por transmisión familiar, bien como algo que debían descubrir por sí solos. Este descubrimiento debe suceder a toda velocidad, pues el régimen entraña "zonas de riesgo" (como los efectos de las primeras calificaciones bimestrales o trimestrales en la calificación global de una materia) que, si no se dominan a tiempo, colocan al/a la estudiante rápidamente en situación comprometida (Terigi, 2012a).

Por tanto, importa visibilizar los componentes del régimen académico para explicitar su funcionamiento e implicancias. Al mismo tiempo, esta visibilización necesariamente tiene que acompañarse de instancias específicas de tratamiento por parte de la institución escolar como objeto o contenido a ser enseñado.

En síntesis, se han presentado hasta aquí problemáticas del Nivel Medio –más antiguas o más recientes– que afectan el tránsito por la escolaridad de los estudiantes y redundan en las dificultades de incluir a la población potencial. Dicho muy sintéticamente, la matriz organizacional, basada en un patrón organizacional (que conforma un "trípode de hierro") y un régimen académico (que obstaculiza la progresión por el nivel), han funcionado históricamente como límite para la expansión de la educación secundaria. Y, por lo mismo, se constituyen en obstáculo en la actualidad para la pretendida universalización.

3. El estudio de las condiciones de escolarización

En esta tesis se propone considerar la matriz organizacional de la escuela secundaria estándar (el currículo clasificado, la formación especializada de los profesores, la estructura de su puesto de trabajo) y su régimen académico, como condiciones de escolarización específicas, que tienen efectos en los recorridos escolares de los sujetos. La intención es evidenciar el carácter histórico y contingente de estos rasgos, y estudiar cómo estas condiciones

inciden de modos particulares sobre las experiencias y los itinerarios de quienes asisten a la escuela secundaria en calidad de alumnos.

Visibilizar los obstáculos que produce el régimen académico en la configuración de las trayectorias escolares (por ejemplo, en los casos de repitencia), busca desnaturalizar los rasgos específicos de las condiciones usuales de escolarización.

Simultáneamente, las problemáticas expuestas a lo largo del capítulo abren un conjunto de preguntas sobre el desafío que implica la incorporación de nuevos sectores a la escolarización secundaria expandiendo un modelo institucional que, a lo largo de su desarrollo, ha presentado pocas variantes o alternativas para generar condiciones necesarias para la retención de los jóvenes[41]. En este escenario, se observan algunos esfuerzos desplegados por las políticas educativas orientadas a atender las dificultades que encuentran los jóvenes para progresar en su escolaridad[42].

En esta tesis se hará referencia a una de estas iniciativas de inclusión educativa diseñada como oferta específica para adolescentes y jóvenes desescolarizados. Se trata de las **Escuelas de Reingreso** (en adelante EdR) creadas en el año 2004 en el marco del *Programa Deserción Cero*[43]en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La creación de estas escuelas respondía a la necesidad de expansión institucional y modificación de la oferta tradicional de la escuela secundaria para alcanzar la meta de la obligatoriedad del Nivel secundario declarada por Ley N° 898/02.

---

[41] Sin desconocer la creación de *modalidades* en el nivel, como se analizó tomando como base los estudios de Acosta, aunque las mismas se han ido aproximando progresivamente al modelo del Bachillerato humanista clásico.

[42] Los Centros de Escolarización Secundaria para Jóvenes y Adolescentes (CESAJ) creados en el 2008 por la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires; el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral para jóvenes entre 14 y 17 años (PIT 14-17) creado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en 2010, entre otras.

[43] *Deserción Cero* ha sido el lema público de una campaña de política educativa lanzada en el marco del Plan de gobierno 2003/2007 de Aníbal Ibarra, por entonces Jefe de Gobierno la Ciudad de Buenos Aires. Uno de los ejes centrales de ese Plan ha sido la "plena inclusión educativa", que desde esta perspectiva requiere el desarrollo de políticas que aseguren el acceso, la permanencia, los aprendizajes y el egreso de toda la población en edad escolar, en particular, de los sectores más vulnerables (Terigi, 2004b). Para ello se diseñaron nuevos programas y se dio continuidad a acciones ya existentes, que apuntaban a atender tanto la situación socioeconómica de la población en edad escolar como la específicamente educativa.

Como puede apreciarse, la Ciudad ha sido pionera en la ampliación de los años de escolarización en el país, y en preguntarse por las dificultades que producen los aspectos estructurales del Nivel, teniendo en cuenta que estas escuelas introdujeron modificaciones sustantivas en la organización de la propuesta escolar[44]. Particularmente plantean variaciones significativas en el "modelo organizacional" de la escuela secundaria (Terigi, 2011), otorgando cierta relevancia a aquellos aspectos que regulan el régimen académico, como un asunto a considerar en la atención del problema de la retención de los jóvenes en el Nivel[45]. De este modo, se constituyen en un nuevo tipo de instituciones de Nivel Medio, que representan una propuesta alternativa de escolarización, pero con el mérito de otorgar un título equivalente a otras ofertas de educación secundaria de la Ciudad[46].

La selección de esta iniciativa para la indagación se ha dado porque propone o busca proponer nuevas condiciones de escolarización, cuyos efectos sobre las trayectorias será materia de análisis.

[44] La experiencia tenía carácter experimental y preveía su ampliación sucesiva, pudiendo incluso utilizarse para modificar los turnos noche y las escuelas nocturnas actuales (Terigi, 2004b).
[45] Ambos aspectos serán desarrollados en el capítulo 3, en el marco de la "significación del problema" de la tesis.
[46] La propuesta de las EdR será analizada con mayor profundidad en el capítulo 3.

Bibliografía citada

Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educaçao*, vol. 11.

Acosta, F. (2011). Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. *HISTEDBR*, Nº 42, junio.

Acosta, Felicitas (2011a). *Estudio sobre casos de políticas educativas destinadas a la Educación Secundaria*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO, marzo de 2011.

Alheit, P. y Dausein, B. (2007). *En el curso de la vida. Educación formación, biograficidad y género.* Xátiva, Instituto Paulo Freire de España - Ediciones del CREC.

Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A. G.; Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria. Variaciones en los regímenes académicos. *Espacios en Blanco*, Revista de Educación Nº 22. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Junio de 2012, pp. 77-112.

Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A. G.; Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Monográfico "Abandono y Deserción en la Educación Iberoamericana". Volumen 7, N° 4, octubre de 2009.

Bonal, X. (2005). *Apropiaciones escolares. Usos y sentidos de la educación obligatoria en la adolescencia*. Barcelona, Octaedro.

Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana.* Buenos Aires, Santillana.

Brignoni, S. (2012) *Pensar las adolescencias*. Barcelona, Editorial UOC.

Camillioni, A. (1991). Alternativas para el régimen académico. *Revista Iglú Nº 1*. Buenos Aires.

Cuesta Fernández, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona, Octaedro-EUB.

DiNIECE (2007). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Serie La educación en Debate. Documentos de la DINIECE (4). Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernida*d. Barcelona, Gedisa.

Escolano, B. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación: La educación en España en el siglo XX*. Número extraordinario Nº 1. (201-218.) Madrid, pp. 201-218.

Gimeno Sacristán, J. (1997). *La transición a la educación secundaria.* Madrid, Morata.

Hopenhayn, M. (2008). Inclusión y exclusión social en la juventud latinoamericana. *Pensamiento Iberoamericano* N° 3. Madrid, septiembre de 2008.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). *Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda.* 2001 y 2010.

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). ¿*Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?* Buenos Aires, Santillana / IIPE- UNESCO sede regional Buenos Aires.

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

López, Néstor y Sourrouille, Florencia (comps.) (2010). DEBATE 07: *Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana*. SITEAL. IIPE/UNESCO - OEI. Noviembre 2010.

Margulis, M. y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En Laverde, María Cristina (ed.), *Viviendo a toda. Jóvenes territorios culturales y nuevas sensibilidades.* Bogotá, Universidad Central DIUC - Siglo del Hombre Editores.

Ministerio Nacional de Educación (2013). Década ganada. Cifras de Educación 2001/2010. Acceso y egreso en el sistema educativo. *Presentación del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016*. Buenos Aires, 5 y 6 de febrero de 2013.

Narodowski, M. (1999). *Después de clase*. Buenos Aires, Novedades educativas.

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

SITEAL (2013). *La expansión educativa al límite. Notas sobre la escolarización básica en América Latina*. Dato Destacado 29. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. IIPE-UNESCO - OEI. Mayo de 2013.

SITEAL (2009). *La escuela y los adolescentes.* Datos destacados. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. IIPE-UNESCO - OEI. Febrero de 2009.

Terigi, F. (2012). La cuestión curricular en la educación secundaria. En *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

Terigi, F; Briscioli, B. (colaboración) (2012a). *La escolarización secundaria de adolescentes y jóvenes en América Latina. Aportes para el análisis de la situación y la deliberación de políticas.* Informe producido para el Encuentro Sectorial de Intercambio y Programación "Políticas educativas garantes de la permanencia y del reingreso de los alumnos de educación secundaria", del programa EUROsociAL. Buenos Aires, marzo de 2012.

Terigi, F. (2008b). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta*

educativa, 17 (29), dossier "Reformas de la forma escolar". Junio de 2008, pp. 63-71.

Terigi, F. (2004b). La campaña "deserción cero" y las escuelas de reingreso en la ciudad de Buenos Aires. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Subsecretaría de Educación.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México, Fondo de Cultura Económica.

Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid, Morata.

Documentación citada

Ley de Educación Común Nº 1.420. Aprobada el 8 de julio de 1884.

Ley de Educación Nacional Nº 26. 206. Sancionada en diciembre de 2006.

Ley Federal de Educación N° 24.195. Sancionada en abril de 1993.

Ley N° 898. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Sancionada el 17 de septiembre de 2002.

Resolución N° 587. Régimen Académico. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. 2011.

Resolución N° 1.170. Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos. 2011.

Capítulo 2. Construyendo la perspectiva conceptual de las "trayectorias escolares"

1. Los efectos de las trayectorias escolares normalizadas en los recorridos por la escolaridad

Esta tesis se propone abordar las dificultades de la escuela secundaria para responder a la exigencia de universalización desde la perspectiva de las trayectorias escolares. Asumiendo que estudiar los problemas que encuentran los adolescentes y jóvenes para la progresión por el sistema escolar revela aspectos de la dinámica de expansión, retención y exclusión importantes para identificar puntos críticos del Nivel y de las trayectorias mismas.

En el estudio de las "trayectorias escolares", el planteo de Terigi[47] fue el punto de partida de esta tesis. La autora sostiene que el sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, **trayectorias escolares teóricas**, que expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar (Terigi, 2008). Explica que "tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del *curriculum*, la anualización de los grados de instrucción. Son tres rasgos que suelen considerarse indistintamente, como si fueran solidarios cada uno de los otros dos, pero en rigor se trata de tres arreglos independientes cuya asociación produce determinados efectos en las trayectorias" (Terigi, 2008: 162)[48]. Para ilustrarlo

---

[47] Terigi, F. (2007) "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". *Paper* presentado en el *III Foro Latinoamericano de Educación, Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.* Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires,28, 29 y 30 de mayo de 2007. Este trabajo luego fue publicado: Terigi, F. (2008). "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". En Dussel, I.*et al.* (2008), *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy.*Buenos Aires: Santillana. pp. 161-178. De aquí en más, se hará referencia a la versión impresa.

[48]Para ampliar, véase Terigi, 2008, pp. 162-164.

puede referenciarse que la *gradualidad* combinada con la *anualización* es lo que produce la *repitencia*, fenómeno no fácilmente "extirpable" de la organización del sistema educativo (Terigi, 2008).

Las trayectorias teóricas estipulan que el ingreso de los sujetos al sistema escolar se produce en forma indeclinable a determinada edad, aunque pueda comenzar antes, y que los itinerarios que los sujetos recorren a través del sistema educativo son homogéneos y lineales: el avance se produce a razón de un grado por año, estando preestablecidas las transiciones entre niveles escolares y el tiempo teórico de duración de una cohorte escolar (Terigi, 2010).

Ahora bien, analizando las trayectorias de los sujetos, pueden reconocerse itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con las trayectorias teóricas que establecen las estipulaciones de niveles, grados, años; pero se reconocen también "trayectorias no encauzadas"[49], pues una importante proporción de los/as niños/as y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes (Terigi, 2008).

Así, Terigi formula el concepto de **trayectorias escolares reales** para dar cuenta de los modos en que *efectivamente* los sujetos transitan por el sistema educativo. Analizando las estadísticas disponibles, pueden detectarse "itinerarios des-estandarizados" y "puntos críticos" en los recorridos por el sistema educativo. De este modo, las trayectorias teóricas pueden re-situarse como uno de los itinerarios posibles, en el marco de los múltiples avatares de las trayectorias reales.

En esta línea, ante la evidencia de que "las trayectorias escolares de muchos de quienes asisten a las escuelas en calidad de alumnos están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema" (Terigi, 2008: 161), propone reposicionar los desacoplamientos en las trayectorias escolares de problema individual a *problema que debe ser atendido sistémicamente*. "Es esta reconsideración lo que ha convertido al desacoplamiento de las trayectorias y

[49] Se retoma la expresión empleada por el *European Group for Integrated Social Research* (EGRIS) para referirse a las características que presentan las trayectorias de vida de los jóvenes europeos, con referencias al empleo, la escolarización y otros aspectos. (La nota al pie corresponde al original.)

a las trayectorias mismas en objeto de reflexión pedagógica" (Terigi, 2008: 161).

Asimismo, el objetivo es evidenciar que las trayectorias teóricas no son una mera estipulación que pueda parecernos alejada de la realidad, sino que en los sistemas escolares producen numerosos efectos (Terigi, 2008). Entre los efectos menos visibles, pero igualmente relevantes, Terigi señala que "el tiempo monocrónico[50] de las trayectorias teóricas tiene consecuencias sobre nuestras visiones acerca de los sujetos de la educación, sobre lo que esperamos de ellos" (Terigi, 2008: 164)[51].

Como es sabido, lo que se establece como norma, en este caso el "camino pautado" –expresado en las trayectorias teóricas–, construye una imagen (unívoca) del sujeto pedagógico que funciona como parámetro (modélico). En rigor esta operación de *normalización*[52] pretende a los niños/as y adolescentes transitando por un único camino en los tiempos establecidos y mide como "retraso", como "desvío", etc., todo alejamiento de ese rumbo prefijado.

En síntesis, el planteo de Terigi cuestiona la concepción monocrónica del tiempo escolar que imponen las trayectorias teóricas, pues el supuesto de la biografía lineal estándar y la idea de una única cronología de aprendizajes dan cuenta de la relativa inflexibilidad de los desarrollos pedagógico-didácticos disponibles para dar respuestas eficaces frente a la heterogeneidad.

---

[50] En su tesis de Maestría sobre el problema de la enseñanza en los plurigrados rurales, Terigi (2008a) propuso el concepto *cronologías de aprendizaje* para referir a la coexistencia de alumnos cursando grados distintos en un mismo grupo, en un sistema escolar que establece una organización graduada de estas cronologías. Esta situación obliga a los maestros a cargo de ese grupo-clase a manejar en forma simultánea tantas cronologías como grados componen el plurigrado. Lo que se intenta evidenciar es que "romper las monocronías de los aprendizajes es una tarea difícil para docentes formados en la enseñanza simultánea" (Terigi, 2008a: 151). Por tanto, la categoría *cronologías de aprendizaje* ha sido valiosa para el análisis y resulta potente para examinar el problema que aparece muchas veces formulado como *el trabajo con la heterogeneidad en el aula* (Terigi, 2010).

[51] Esto no significa que no sabemos que muchos chicos y chicas no presentan la edad teórica que establece la trayectoria prevista por el sistema, sino que nuestros saberes pedagógico-didácticos se apoyan en aquellas suposiciones. Cuando, por ejemplo, se piensa en las propuestas más adecuadas para enseñar un contenido escolar típico de cualquier nivel, se tiene en mente –de manera tácita o de forma explícita– una imagen del sujeto de aprendizaje que es cercana a lo que sabemos, respectivamente, acerca de las posibilidades cognitivas de los niños de determinada edad (Terigi, 2008).

[52] Siguiendo a Foucault, se trata del proceso de regulación de las vidas de individuos y poblaciones.

Referir al modo en que operan los supuestos pedagógico-didácticos en la construcción de las trayectorias escolares intenta mostrar los efectos que tienen las "condiciones institucionales de escolarización" (Terigi, 2004)en los recorridos de los sujetos por el sistema educativo.

Basta con remitirse a la problemática de la *sobreedad*, para indicar que la extra-edad "no es un problema *per se*, sino que se convierte en dificultad en relación con los supuestos que sostienen la organización temporal de la escolarización, que define un ritmo esperado –transformado en "normal"– de despliegue de las trayectorias educativas" (Terigi, 2008: 172). Así, "quienes se apartan de ese ritmo esperado (ingresan más tarde a la escuela, o repiten uno o más años escolares, o abandonan temporariamente la escolaridad) son considerados parte de la población en "riesgo educativo". Puede ilustrarse claramente con los casos de embarazo adolescente, en los cuales el riesgo no deviene de la maternidad sino de las dificultades para forzar el cronosistema que sostiene la gradualidad en los arreglos institucionales (el cursado "en bloque" de cada año escolar) y resolver los distintos tiempos de instrucción en las formulaciones didácticas (Terigi, 2008b).

A lo fines de la presente tesis, de la conceptualización de las trayectorias escolares propuesta por Terigi, se rescata centralmente el énfasis puesto en las **condiciones de escolarización**, para conocer los modos en que eventualmente obstaculizan la progresión de los niños/as y adolescentes por el sistema educativo.

2. Reflexiones en torno a las trayectorias escolares o los modos de relación con la escolaridad

Asumiendo la multiplicidad y la heterogeneidad de los recorridos escolares, se abre la posibilidad de reconstruir los modos en que los alumnos y alumnas transitan *efectivamente* por las instituciones educativas. En este punto, el planteo reseñado puede enriquecerse con miradas que muestran la pluralidad de las trayectorias escolares, y formas de relación con la escolaridad que difieren de las estipuladas.

En esta línea, en la tesis de Fainsod (2006) sobre maternidad adolescente en la escuela media, se propone la noción de *diversidad* de trayectorias, cuestionando las perspectivas deterministas de las trayectorias escolares de adolescentes embarazadas y madres en contextos de pobreza. "Frente a la idea de pérdida de sentido, de un único recorrido posible en contextos de alta selectividad, se evidencian en el tránsito por las instituciones educativas múltiples y diversas experiencias que desafían los vaticinios que se postulan respecto de los alcances y límites de las trayectorias sociales y educativas de ciertos sujetos y grupos sociales y que funcionan como sustento de prácticas condenatorias" (Fainsod, 2006: 20). Concretamente, sostiene que aun en contextos de pobreza, el embarazo y la maternidad pueden resultar factores de retención escolar (Fainsod, 2006)[53]. Así, el análisis aparece más asociado a la "dimensión subjetiva", ligando las trayectorias con el concepto de *experiencia* (escolar).

En el mismo sentido, la investigación de Kessler (2004) sobre jóvenes que han cometido delitos contra la propiedad[54], permite ampliar la concepción de las trayectorias escolares, pues postula que escolaridad y delito ya no pueden ser pensadas como actividades mutuamente excluyentes. Propone más bien un desplazamiento del eje de análisis, pasando de la "dicotomía inserción/deserción" a la pregunta sobre las particularidades de la experiencia escolar de los entrevistados (Kessler, 2004). Refiere al "desenganche" y a "experiencias de baja intensidad" como modos de transitar la escolaridad diferentes al esperado, e incluso da cuenta de numerosas *interrupciones temporarias o definitivas* en las trayectorias escolares.

---

[53] Lejos de situarse en posiciones deterministas respecto de las trayectorias escolares se esfuerza por obtener "una comprensión dialéctica de los recorridos escolares; lo cual supone poner en interacción mutua a los condicionamientos sociales que actúan con cierta independencia de las subjetividades singulares, a la vez que poner sobre el tablero de ajedrez de las prácticas sociales en juego los procesos de biografización o subjetivación que producen los individuos con relativa libertad que los constituye como tales" (Fainsod, 2006: 22).

[54] En este libro se aborda la idea de cómo las transformaciones en el mundo laboral, en particular, la precarización y la inestabilidad que éstas presentan actualmente para los jóvenes de sectores populares, han impactado en las dinámicas delictivas, generando un continuo entre las ocupaciones legales y las ilegales, caracterizadas ambas por su carácter esporádico y espontáneo.

En esta línea, en el estudio coordinado por Kantor (2001) sobre jóvenes que dejaron de ir a la escuela secundaria, aparece una advertencia sobre la utilización de la categoría estadística clásica de "abandono"[55]. Allí refieren más bien a "jóvenes con trayectorias escolares inconclusas", considerando que en las representaciones de quienes habían dejado de ir a la escuela secundaria hacía más de dos años, "no estar yendo" constituía una *situación coyuntural*, en el sentido de que duraría un tiempo y que probablemente retomarían la escuela al año siguiente (Kantor, 2001: 92).

Los dos estudios coinciden en que generalmente no es un motivo concreto el que desencadena dejar de ir a la escuela, sino que "para muchos fue algo que se fue dando de a poco, (…) y se fue expresando con claridad en las inasistencias al colegio" (Kantor, 2001: 90). Tampoco aparece como causa de haber dejado de ir a la escuela una decisión reflexionada, sino más bien "son múltiples los motivos y situaciones que se conjugan para que muchos adolescentes terminen fuera de la escuela secundaria" (Kantor, 2001: 147)[56].

Estas reflexiones en torno al *estar en la escuela* o al *dejarla*, contribuyen de un modo u otro a la concepción que va construyéndose en esta tesis sobre las trayectorias escolares. Ciertamente, ayudan a concebirlas de un modo más flexible y permeable. En lo que Kessler hace hincapié es que de diferentes formas los adolescentes (de su muestra) "combinan escuela y robo, trabajo y delito" (Kessler, 2004: 216)[57].

En línea con la idea de "abandono temporario" de la escuela, Fainsod vislumbra que el embarazo y la maternidad –a pesar de aparecer en el imaginario social como abandono de los proyectos "típicamente" juveniles– ya no serían antagónicos (Fainsod, 2006: 111). Del mismo modo, sostiene que "un número cada vez más creciente de adolescentes estudia y trabaja a la vez" (Fainsod, 2006: 83).

---

[55] Plantean que el uso habitual de la noción de "abandono escolar" remite más bien a un significado unívoco dentro de los análisis sobre el sistema educativo y las trayectorias escolares, y no a las expresiones y vivencias de los propios jóvenes.

[56] Este punto será ampliado en el apartado 4 de este capítulo sobre "abandono escolar".

[57] Resulta complejo hablar de estos temas en épocas de discusión de la "ley de baja de la edad de imputabilidad". De todas formas, ilumina formas de transitar o estar en la escuela que aportan a la tesis.

Sintetizando los aportes de las citadas investigaciones, parece quedar claro que existen **diversos recorridos escolares, que se diferencian de los "esperados"**. Lo que se constata más bien es que en la vida de los adolescentes conviven diversas actividades (la escolaridad, entre otras) o se alternan, por arreglos familiares, o por situaciones vitales específicas, como se analizará en la presente tesis.

En esta línea, "el contexto caracterizado por situaciones de inestabilidad (…) incide de manera directa sobre la trayectoria de los jóvenes" (Kantor, 2001: 23). Y en estas configuraciones, dejar de estudiar aparece en sus relatos, como una (aparente) "decisión transitoria". De este modo, puede referirse a trayectorias escolares marcadas por la "discontinuidad", asociadas a la *interrupción de la asistencia*, o a cierta ruptura de la trayectoria que podría o debería continuar (Kantor, 2001).

En todos los casos, rompen con la idea más tradicional (lineal, estandarizada) de las trayectorias escolares. Estas aproximaciones permiten reconocer los modos de experimentar la escolaridad de los adolescentes y jóvenes en la actualidad, así como la distancia que media entre estos modos de relacionarse con la escuela secundaria –mediante interrupciones y reactivaciones sucesivas– y la concepción de los agentes del sistema educativo de estos tránsitos.

De aquí surge plantear como rasgo actual de las trayectorias escolares, la **intermitencia**, en términos de un fenómeno que se interrumpe o cesa y vuelve a continuar sucesivamente. Como se verá en el análisis de las trayectorias de los estudiantes entrevistados para esta tesis, éstos por diversos motivos van y vuelven (de a ratos) a la escuela.

Asimismo, estas "idas y vueltas" al sistema educativo provocan el crecimiento de las tasas de *sobreedad*[58] en términos estadísticos (como se analizará en el capítulo específico). Así, la acumulación de años de "retraso escolar" implica la prolongación de la estadía en las escuelas, y que a buena parte de los

[58] Otra tendencia novedosa ha sido el pasaje de los alumnos de escuelas secundarias comunes a escuelas de adulto o de turno vespertino, considerando que en general este tipo de oferta es más compatible –flexible– con el modo de transitar por las instituciones educativas que se está describiendo (véase DiNIECE, 2007).

adolescentes y jóvenes transitar por el Nivel Secundario les insume una gran cantidad de años de sus vidas[59]. Por lo mismo, cuesta detectar o definir con exactitud cuándo "abandonan" la escuela (generalmente ni ellos lo perciben así, como ya analizó Kantor). Más bien, habría que concebirlas como *trayectorias escolares interrumpidas, inconclusas o intermitentes*.

2.1. Entre la juventud y la adultez, las múltiples *transiciones*

Resulta muy potente la idea de Fainsod (2006) de "abandono de los proyectos *típicamente* juveniles", para pensar las trayectorias escolares de ciertos jóvenes forzados a interrumpir la escolaridad para asumir responsabilidades más asociadas al mundo adulto. Ciertamente, se quiebra el ideal funcionalista que asume que un individuo primero se escolariza, y luego se inserta en el mercado laboral (de una vez y para siempre), o que si una adolescente queda embarazada necesariamente abandonará la escuela, etcétera.

Es interesante a este respecto la tensión "adolescencia-adultez" que plantea Kantor (2001), en tanto núcleo significativo de las trayectorias escolares. Como se ha señalado, en las representaciones sociales y pedagógicas dominantes, la adolescencia se define en parte como un período escolar. Por tanto, al dejar de ir a la escuela, la adolescencia falta, o se pierde (Kantor, 2001: 155). En estos casos se expresa en términos de una adolescencia vivida "a medias" o de una "adultez prematura", especialmente cuando se trata de "alumnos trabajadores" (Kantor, 2001: 156), que combinan motivaciones propias de un adolescente con los roles y las responsabilidades propias de un adulto.

Conviene referenciar aquí los estudios sobre las **transiciones** pues iluminan el proceso difuso, múltiple y variable entre "adolescencia", "juventud" y "adultez". Se ha definido las "transiciones juveniles" como el conjunto de procesos biográficos de socialización que proyectan al joven hacia la emancipación familiar y profesional (Casal, 1996), incluyendo entre otras

[59] En muchos casos, "dejar de ir a la escuela" puede volverse una cuestión más permanente, no logran concluir el nivel.

dimensiones, las laborales, familiares y habitacionales (Galland, 2002), que permiten comprender los diversos "hitos" en el pasaje de la juventud a la adultez[60].

Particularmente, en el contexto actual –denominado de crisis de los Estados de Bienestar y del pleno empleo, aunque en la Argentina podría presentarse esta caracterización con matices– las relaciones entre educación y mundo del trabajo dejaron de ser un simple "paso", pues lo que se rompió es el modelo de la integración de las generaciones jóvenes a la sociedad (Jacinto, 2010)[61].

En rigor, el concepto de "inserción" ha sido cuestionado, al menos en dos sentidos. Por una parte, "la salida del sistema educativo" se ve relativizada ante una sociedad que demanda educación permanente y aprendizajes a lo largo de toda la vida. Simultáneamente, muchos jóvenes empiezan a trabajar durante la escolaridad secundaria. Por tanto, deja de existir una frontera o ruptura neta, lo cual refuerza la ya explicitada teoría de la transición. De este modo, las trayectorias se caracterizan no por una sino por "múltiples transiciones" (Jacinto, 2010).

Ahora bien, puede reconocerse un *sesgo de clase* en las concepciones presentadas, pues refieren a grupos sociales que tenían acceso a la escolaridad media, y por tanto un período de "moratoria social" garantizado, así como un destino laboral certero. En ese marco cabe la alusión a la "pérdida de la adolescencia" (como se ha señalado citando a Kantor) si existe por ejemplo la necesidad de trabajar y las consecuentes privaciones que sufren los sectores medios/empobrecidos.

En cambio, si se adopta la perspectiva de quienes tienen acceso por primera vez a la escuela secundaria (experimentando una movilidad intergeneracional), la lógica de análisis debe invertirse: en estos casos **la escolaridad se suma** a las ocupaciones laborales u otras responsabilidades

[60]No sólo la inserción laboral, sino también la maternidad/paternidad, la posibilidad de vivir solos, o en pareja o con la propia familia, concluir los estudios, etcétera.

[61]En tiempos pretéritos, "el pasaje de la juventud a la adultez se caracterizaba como la salida del hogar de origen y la asunción de responsabilidades laborales y de reproducción familiar" (Jacinto, 2010: 16) y en estas circunstancias la inserción laboral no era un problema (podría matizarse este planteo, aunque resulta ilustrativo para este punto).

familiares ya asignadas. En este sentido, lo novedoso para los sectores más postergados de la sociedad, es poder vivir *en parte* la adolescencia, aunque en los hechos estén "sobrecargados" con las nuevas responsabilidades escolares.

Por tanto, para tratar esta temática hay que tomar algunos recaudos, como cuando se refirió a la ampliación de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Como se mencionó, se trata de procesos socio-históricos, y dada su complejidad, no corresponde hacer generalizaciones.

De todos modos, y hechas las salvedades pertinentes, una de las hipótesis planteadas es que la ampliación de la obligatoriedad del Nivel Secundario hace que sea una exigencia (social y cada vez más "subjetiva") terminarlo, y por lo mismo, que empiece a aparecer la idea/necesidad de retomar. Esta situación podría darse progresivamente en todos los sectores sociales, teniendo en cuenta que en los relatos de los estudiantes aparece la idea de que dejan de ir a la escuela porque consiguen un trabajo, y cuando terminan, vuelven. Y lo mismo sucede con la maternidad/paternidad (en las entrevistas se analizará cuán *permeables* o no son las distintas instituciones escolares a las realidades de sus alumnos).

Por tanto, se plantea la necesaria **pluralización del concepto** "trayectorias escolares" haciendo énfasis en las variadas configuraciones que adquieren los tránsitos por la escolaridad de los alumnos *reales*. Esta ampliación de la categoría permite indagar específicamente en las "idas y vueltas" por las instituciones educativas, teniendo en cuenta que en el caso de los estudiantes de las Escuelas de Reingreso, cobrará fuerza la pregunta acerca de "por qué volvieron". Indagación que podría funcionar casi de un modo complementario o de continuación del estudio que coordinó Kantor (2001)[62].

[62] El citado Informe de investigación se llevó a cabo para pensar las problemáticas de *La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas*, y sirvió de insumo para diseñar e implementar las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires.

3. ¿De qué hablamos cuando hablamos de "trayectorias"?

Hasta aquí se ha enfatizado en la diversidad de recorridos escolares existentes, así como en los modos de experimentar la escolaridad desde la perspectiva de los adolescentes y jóvenes. Unos y otros difieren de los concebidos por la pedagogía clásica.

Ahora bien, para la construcción del concepto trayectorias escolares y la perspectiva que se tomará en esta tesis, se vuelve necesario recurrir a las discusiones conceptuales del campo sociológico en torno la categoría "trayectorias". La misma ha sido aplicada "al estudio de diversas temáticas tales como migraciones, movilidad social, educación y trabajo. En este sentido la idea de trayectoria viene a plantearse como un **concepto teórico metodológico**[63] amplio que, más allá de la temática particular abordada, centra su atención en la interpretación de fenómenos sociales a lo largo del tiempo" (Frassa y Muñiz Terra, 2004: 1).

La focalización que se hace del uso del concepto de trayectoria en un área específica (la laboral, en el caso de las autoras citadas), no deja fuera de consideración el resto de las esferas de la vida de los sujetos sino que, por el contrario, pretende dar cuenta del fuerte entramado existente entre ellas. De lo que se trata, por ejemplo, es de centrar la atención en las trayectorias laborales observando en todo momento como éstas se entrelazan, conjugan y articulan con otros campos de la vida social, como el contexto familiar, las estrategias económicas desplegadas, o las trayectorias de formación (Godard, 1996, citado en Frassa y Muñiz Terra, 2004).

Así, rechazando toda explicación unilineal basada en un punto o acontecimiento originario, el concepto de trayectoria permite el análisis de los procesos, recuperando la dinámica propia de la vida social a través de la descripción de momentos de bifurcaciones en la vida de los sujetos y considerando las temporalidades sociales externas que los enmarcan. Por tanto, el análisis de las trayectorias no pretende poner el énfasis ni en el condicionamiento social ni en el voluntarismo de los sujetos, sino que intenta

[63] Implica que su construcción conceptual es indisociable de su abordaje.

lograr una *compleja articulación* entre ambos niveles (Frassa y Muñiz Terra, 2004).

Desde la perspectiva que sostiene esta tesis, el estudio de las trayectorias emerge en el contexto de las sociedades post industriales o informacionales, en las cuales las trayectorias de vida dejan de concebirse como lineales. En rigor, las trayectorias "desestandarizadas" proliferaron al quebrarse los mecanismos sistémicos de integración social. Simultáneamente, este tipo de aproximación ha sido posible por la complejización del conocimiento científico que, despojándose de matrices positivistas, busca acercarse a la realidad no fragmentariamente, sino desde múltiples perspectivas intentando comprender la multidimensionalidad de los fenómenos sociales.

Conviene advertir que los despliegues de las trayectorias se producen con distintos márgenes de libertad. "En el mundo contemporáneo el surgimiento de fuertes procesos de individualización, la capacidad de toma de decisiones sobre la propia existencia, aparece a la vez como un valor y como un riesgo. Al mismo tiempo en que se abren posibilidades para la agencia humana, para la creatividad e iniciativa personal en la construcción de la propia identidad (Beck, Giddens *et al*., 1997, citado en Jacinto, 2010), la falta de recursos y soportes colectivos reduce para muchos al mínimo los márgenes de maniobra, la posibilidad de desplegar estrategias y proyectos personales. En este escenario, la individualización deviene en "individuación forzada" (Robles, 1999, citado en Jacinto, 2010), pues los márgenes de elección se constriñen en función de los condicionantes económicos y sociales que resultan ser asimétricos en función de los recursos, expectativas, inhibiciones y habilitaciones (Robles, 2000)[64]. Por tanto, se insiste en la consideración de las diversas dimensiones que componen las trayectorias.

[64] Concretamente, en las "trayectorias en desestructuración" convergen las condiciones de desarrollo de situaciones de riesgo de exclusión social (Casal, 1996).

3.1. El enfoque de las trayectorias como superador de la dicotomía objetivismo-subjetivismo

En las discusiones sociológicas en torno a la conocida tensión individuo-sociedad las diferentes tradiciones han ponderado uno de los dos términos. Sin ánimos de agotarla, se hará una breve referencia a la disputa entre "objetivismo y subjetivismo" para presentar el enfoque que se sostiene en esta tesis.

Bourdieu es un referente ineludible en estas discusiones, y resulta fructífero traerlo al diálogo por su contribución al abordaje de la noción de "trayectorias", aunque no se trate de un concepto central en sus desarrollos. Más bien, en su análisis del "espacio social y sus transformaciones", emerge el despliegue de las trayectorias individuales (Bourdieu, 1979/2006)[65], que pueden comprenderse a condición de haber elaborado previamente los estados sucesivos del campo en el que éstas se han desarrollado (Bourdieu, 1994/1997). En su esquema conceptual, el espacio social se compone de tres dimensiones fundamentales: "el volumen del capital, la estructura del capital y la evolución en el tiempo de estas dos propiedades" (Bourdieu, 1979/2006: 113). Por tanto, la posición de origen no es otra cosa que el punto de partida de una trayectoria (de un individuo o grupo), en función del volumen y la estructura del capital definidos puntualmente y en su evolución para comprender la trayectoria pasada y potencial en el espacio social (Bourdieu, 1979/2006).

Así, criticando el método biográfico o las "historias de vida"[66], elabora la noción de "trayectoria" como serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio jerarquizado y

[65]En esta obra realiza un análisis social del criterio selectivo mediante un trabajo de investigación denso para referir a las relaciones entre los sistemas de encasillamiento (el gusto) y las distintas condiciones de existencia. El resultado es una descripción de las clases sociales y de los estilos de vida.

[66]Hablar de "historia de vida" es presuponer, al menos, lo que no es poco, que la vida es una historia, y que una vida es inseparablemente el conjunto de los acontecimientos de una existencia individual concebida como una historia y el relato de esta historia. El lenguaje corriente describe la vida como un camino, una carretera, una carrera con sus encrucijadas; o como un trayecto, un recorrido, un viaje, un itinerario orientado, un desplazamiento lineal, unidireccional; etapas y un fin, en su doble sentido de meta y de fin de la historia. Eso es aceptar tácitamente la filosofía de la historia en el sentido de sucesión de acontecimientos históricos (Bourdieu, 1989).

sometido a incesantes transformaciones. En sus palabras, "intentar comprender una vida como una serie única y suficiente en sí misma, de acontecimientos sucesivos sin otro nexo que la asociación a un 'sujeto' cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre propio, es igual de absurdo que tratar de dar razón de un trayecto en el metro sin tener en cuenta la estructura de la red, es decir, la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones" (Bourdieu, 1989: 34).

Por tanto, en su perspectiva, a un volumen determinado de capital heredado corresponde un *haz de trayectorias* más o menos equiprobables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes[67]. De esta clausura de horizontes de posibilidad se desprende que "la posición y la trayectoria individual no son estadísticamente independientes (…) esto implica que existe una correlación muy fuerte entre las posiciones sociales y las disposiciones de los agentes que las ocupan o, lo que viene a ser lo mismo, las trayectorias que han llevado a ocuparlas" (Bourdieu, 1979/2006: 109). En consecuencia, la "trayectoria modal" representa la tendencia sociológica y ciertas disposiciones con respecto al porvenir (el recorrido longitudinal más probable que hará un sujeto en el espacio social), claramente condicionada en este análisis por la posición social de origen.

Parece quedar claro que Bourdieu quiere diferenciarse del subjetivismo, de la "ilusión biográfica"[68]. En general se insiste en las contribuciones de Bourdieu en este aspecto, aunque en opinión de Clot (1989) se insiste raramente en su preocupación por distinguirse del objetivismo. Así refiere a "la *otra* ilusión

---

[67]Es decir, "el *campo de los posibles* objetivamente ofrecido a un agente determinado; y el paso de una trayectoria a otra depende a menudo de acontecimientos colectivos (…) que comúnmente son descritos como "casualidades" aunque ellas mismas dependen estadísticamente de la posición y de las disposiciones de aquellos a quienes afectan (…) cuando no están expresamente preparadas por determinadas intervenciones institucionales (…) o «espontáneas» de los individuos o de los grupos" (Bourdieu, 1979/2006: 108).

[68] En el artículo expone que el método biográfico (o las explicaciones subjetivas) se agota tratando de encontrar en las características de la existencia singular del autor (actor, agente), unos principios explicativos que solo pueden revelarse si se toma en cuenta el microcosmos en que se insertaba. El relato, tanto si es biográfico como autobiográfico, propone unos acontecimientos que, sin estar todos y siempre desarrollados en estricta sucesión cronológica, tienden o pretenden organizarse en secuencias ordenadas según relaciones inteligibles. Pero, en cualquier caso, no se puede eludir la cuestión de los mecanismos sociales que propician o permiten la experiencia corriente de la vida como unidad y como totalidad (Bourdieu, 1989).

biográfica", manifestando que en los desarrollos bourdianos, "el sujeto no es más que un agente, un efecto de intersección, una persistencia por inercia, un rastro que no se revela más que en condiciones idénticas a aquellas que lo han producido" (Clot, 1989: 38).

Por su parte, Clot propone una representación matizada de esta dialéctica equívoca de lo objetivo y lo subjetivo en el enredo de las múltiples historias de las que está formado un destino personal. "El acto humano (…) no se produce en línea recta, sino por encrucijadas y según círculos (…). Se hace por el encuentro de una historia social (…) y de una historia individual (…) la una para la otra (abre) un campo de posibilidades" (Clot, 1989: 38-39). Así, el sujeto "se expone" en este "juego", que no resulta totalmente predecible ni para el sujeto ni para el investigador.

De este modo, invita a comprender lo que tiene de fuertemente "impredecible" la historia de una vida. En sus palabras, "a la ilusión subjetivista que [Bourdieu] critica justamente responde la ilusión objetivista que no critica" (Clot, 1989: 39)[69]. Desde su perspectiva, querer ver la vida "en su última fase como objetivamente ajustada a una posición, (…) queda como un ideal poco cientificista. Y es posible preguntarse si en esta especie de violencia interpretativa no se manifiesta en primer lugar el imaginario erudito" (Clot, 1989: 39).

Abonando la riqueza de esta discusión conceptual, cabe señalar que en los estudios más recientes el término **trayectoria**pretende ser **superador** de la tradicional y estéril **dicotomía** existente en las ciencias sociales **entre determinismo social y voluntarismo** (Frassa y Muñiz Terra, 2004; el destacado es de la autora).

En esta perspectiva, un individuo no es una sola historia, sino que se constituye a partir de varias historias: cada individuo es por lo menos cuatro

---

[69] Esta otra ilusión puede ser asimilada a la de los niños frente a sus abuelos cuando se imagina que estos últimos "han sido siempre lo que son, que no fueron nunca otra cosa que lo que han llegado a ser. Todas las historias pueden caer por su propio peso a poco que se conozca su fin: como si nunca hubieran podido, incluso sin saberlo el sujeto, desarrollarse de otro modo, conducir a otros destinos, hacia otras personas" (Clot, 1989: 39).

historias: historia residencial, historia familiar, historia de formación, e historia profesional; las cuales se articulan de manera tal que permiten explicar los cambios en las biografías, teniendo en cuenta además que determinados períodos históricos suelen implicar momentos de ruptura que traen consigo cambios en la vida de los individuos, constituyéndose así nudos o puntos de bifurcación que significarían ciertas transformaciones en el destino de las personas (Godard, 1996,citado en Frassa y Muñiz Terra, 2004).

Parece quedar claro que en las investigaciones que rastrean las trayectorias laborales la idea central es la construcción de una síntesis entre el aspecto más objetivo y medible del trabajo y las concepciones y percepciones más subjetivas de éste que, articulados con una dimensión temporal, pondrían en evidencia su mutua relación y dependencia. Así, toda trayectoria estaría compuesta entonces por tres ejes: en primer lugar, por la estructura de oportunidades del mundo externo, entendida como las probabilidades de acceso a bienes, servicios o el desempeño de actividades con las que el sujeto se encuentra; en segundo lugar, el conjunto de disposiciones y capacidades de los sujetos, que se ponen en juego en la vida cotidiana (sus saberes, disposiciones culturales, lógicas que orientan su acción, habilidades, proyectos de vida, etc.) y en tercer lugar, la variable del tiempo que traspasa los dos ejes y define su mutua relación en el pasado y el presente, y la proyecta hacia el futuro (Frassa y Muñiz Terra,2004).

En esta tesis se considera la perspectiva de las trayectorias presentada por las autoras como línea de indagación, haciendo énfasis en la imbricación existente entre las distintas dimensiones que componen las vidas de los sujetos. En este caso, focalizar en las trayectorias escolares –considerando las potencialidades del estudio de las "trayectorias" presentadas– permitirá obtener información densa y compleja que enriquecerá el análisis particular de lo educativo/escolar. Al mismo tiempo, sostener dos focos de análisis, el estadístico para reconstruir trayectorias escolares a nivel macro y el de las entrevistas a estudiantes que captan la singularidad de los recorridos, permitirá potenciar ambas miradas.

3.2. Las mediaciones institucionales como dimensión que enriquece el abordaje

La articulación de los diferentes niveles de análisis resulta potente en el campo educativo. Así, Kaplan y Fainsod (2001) expresan que las trayectorias escolares deben comprenderse en el marco de las complejas interacciones entre condicionantes estructurales y contextuales, las mediaciones institucionales y las estrategias subjetivas puestas en juego por cada individuo. Situadas en posiciones intermedias, "se rehúsan a reducir la mirada o a aislar las esferas objetivas y subjetivas, abriendo paso a concepciones dialécticas, es decir relacionales, entre los condicionamientos externos, hasta cierto punto trascendentes a los sujetos particulares, y las disposiciones interiorizadas que predisponen a los sujetos a pensar y actuar sobre el mundo en la cotidianeidad de su experiencia social" (Kaplan y Fainsod, 2001: 27). Por tanto, el intento es poner en interacción "los condicionamientos materiales de la vida de los alumnos, los determinantes institucionales y las estrategias individuales que se ponen en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que les cabe a los estudiantes en la producción de las propias trayectorias escolares" (Kaplan y Fainsod, 2001: 26). Como puede vislumbrarse, estudiar las trayectorias escolares obliga a centrar la mirada específicamente en el lugar que adquiere la institución/escuela en esta producción.

En la línea de sumar la *dimensión institucional* en el análisis de las trayectorias, una publicación reciente sobre la"construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes" (Jacinto, 2010) ha sido reveladora.

Considerando la devaluación del título de Nivel Secundario en el mercado de trabajo, quienes terminan el Nivel pero provienen de hogares de bajo nivel social y/o educativo son quienes más se hallan afectados en el acceso y la calidad del empleo, comparativamente con el resto de los egresados del Nivel.

Así el esfuerzo educativo que realizan los pobres está lejos de reflejarse en mejores condiciones de inserción laboral[70]. Más aún, se constata una reproducción de la pobreza y de las oportunidades, agravada por un mercado de trabajo con un alto y persistente nivel de precariedad (en torno al 40%)[71].

Ante este reforzamiento de las tendencias reproductoras, en la investigación llevada a cabo se preguntan por la *incidencia de los dispositivos*[72] de apoyo a la inserción laboral en las trayectorias posteriores de los jóvenes, a fin de deslindar las constelaciones de factores individuales, subjetivos e institucionales que configuran signos de incidencia positiva en términos de inclusión laboral y social. El foco está puesto en mostrar cómo jóvenes provenientes de hogares de capitales educativos bajos que terminan el secundario, logran hacer valer este título gracias a la combinación con el pasaje por un dispositivo de formación (Jacinto y Millenaar, 2010).

Como hallazgo central de la investigación, confirman los "quiebres" producidos por el dispositivo en la trayectoria de los jóvenes: sobre el total de casos estudiados, un tercio de ellos (36), que terminó el secundario y proviene de hogares con capitales educativos bajos, con apoyo del dispositivo, ha logrado mejorar su situación laboral y acceder a empleos de mayor calidad que la previsible. Dicho muy sintéticamente, el dispositivo de formación para (o en) el trabajo funciona como *potenciador* del valor del título secundario (Jacinto y Millenaar, 2010)[73] brindando a su vez saberes y competencias específicas y puentes con empleos de calidad.

---

[70]En rigor, "las tendencias reproductoras priman por sobre las credenciales educativas" (Jacinto y Millenaar, 2010: 188).

[71] Según datos de EPH 2003-2006, citado en Jacinto, 2010. De este modo, los jóvenes que logran finalizar el nivel secundario –dados sus niveles educativos más altos que sus progenitores– tienen expectativas incongruentes con la realidad de un mercado de trabajo restringido, y por tanto tienen más tiempo de búsqueda que los adultos. Esta realidad condiciona fuertemente las motivaciones de los jóvenes por el estudio y el trabajo. Así la ilusión meritocrática pierde fuerza (Jacinto, 2010).

[72] Siguiendo la terminología francesa, denominan "dispositivo" al tipo de programa o servicio público orientado a mejorar las oportunidades de inserción laboral de los jóvenes (Jacinto, 2010).

[73]Aunque las tendencias reproductoras son observables, el hallazgo central es que el dispositivo se suma a la terminación del nivel secundario y colabora en quebrar con la reproducción social en algunos jóvenes provenientes de hogares de bajos capitales educativos. En rigor, el aprovechamiento que realizan del dispositivo está dado por la posibilidad de mejorar significativamente la trayectoria laboral ya iniciada. La formación permite contar con una especialización técnica en un oficio en particular y dar un salto de calidad en la secuencia de empleos. Se observa cómo el curso de Formación Profesional opera como

En consecuencia, el estudio, si bien restringido al grupo analizado, permite mostrar que los dispositivos lejos de ser solamente "alternativas pobres para pobres" pueden en ciertas condiciones aportar a la creación de oportunidades que el título de Nivel Secundario no brinda por sí solo, en el marco de la devaluación de las credenciales educativas (Jacinto, 2010).

Ampliando estos hallazgos, se constata que existen múltiples mediaciones que intervienen entre lo estructural[74] y lo subjetivo[75] que pueden ampliar las oportunidades, desarrollar recursos y activar la capacidad de utilizarlos. Desde esta perspectiva se le atribuye **un papel relevante a las instituciones y dispositivos en la construcción de las trayectorias**.

El citado planteo resulta muy valioso para la presente tesis, dado el énfasis en la dimensión institucional–en este caso analizando la incidencia de diversos dispositivos en las trayectorias laborales– iluminando las posibilidades que se abren a los sujetos en el pasaje por ciertas instituciones y experiencias. Concretamente proveen recursos y brindan herramientas para activar las "estructuras de oportunidad". En la investigación específicamente, demuestran cómo los centros de formación profesional bajo análisis producen "transferencia del capital social institucional" a los sujetos que transitan por ellos (Jacinto, 2010: 28).

En esta tesis estudiar las trayectorias escolares implicará analizar las instituciones concretas donde se despliegan las vidas y la formación de los adolescentes y jóvenes. Y se indagará en la incidencia o las huellas del pasaje por un determinado tipo de institución en las trayectorias de los estudiantes (por ejemplo, las escuelas primarias, y las secundarias comunes, los centros

---

"potenciamiento" del título secundario a través de la formación específica que brinda. Simultáneamente, el curso les brinda formación y al mismo tiempo les permite desarrollar una identidad profesional que los impulsa a continuar formándose. El capital social de los jóvenes se ve ampliado por esas experiencias, y les permite, en algunos casos contar con mayores recursos y "capacidad de agencia en sus trayectorias". Consecuentemente, los dispositivos cubren un amplio abanico de aprovechamiento que apoyan una *bifurcación* en las trayectorias laborales de los jóvenes (Jacinto y Millenaar, 2010).

[74] Los elementos estructurales conforman la matriz de relaciones objetivas por la cual los individuos transitan, pero no explican en su totalidad las particularidades de cada trayectoria.

[75] Las variables biográficas, es decir, las experiencias particulares de cada individuo –y en ellas, los sentidos, significaciones, estrategias o decisiones que implican– permiten comprender las singularidades de cada trayectoria.

de formación profesional, etc.). En esta línea, las Escuelas de Reingreso pueden considerarse como dispositivo, en tanto intervención diseñada para producir cambios en las trayectorias de los estudiantes.

Así la centralidad conferida a la dimensión institucional de las trayectorias resulta clave para pensar la **incidencia de las condiciones de escolarización en los recorridos escolares**. Bajo el supuesto de que el pasaje por distintas instituciones educativas podría facilitar u obstaculizar la progresión por la escolaridad. Indagar en una propuesta alternativa de escolarización (las EdR) permitirá dilucidar en qué medida otra *matriz organizacional* contribuye a facilitar los tránsitos (o no).

En síntesis, para reconstruir trayectorias escolares se analizará el inter-juego entre las condiciones sociales de origen de los sujetos con sus biografías, haciendo énfasis en la singularidad de su historia escolar. Y, superando esta dicotomía entre lo individual y lo estructural, se propone la introducción de la "dimensión institucional", clave para pensar las imposiciones de las condiciones de escolarización en los recorridos de los estudiantes.

Esta apertura hacia la dimensión institucional en la producción de las trayectorias escolares conduce al *análisis institucional* presentado a continuación.

3.3. La mirada del análisis institucional

En la publicación de Nicastro y Greco (2009), las "trayectorias" son una categoría central. Y las conciben como recorridos subjetivos e institucionales, lo que en un mismo movimiento *hace* a un sujeto y a una institución, la trama con la que ambos se constituyen.

Así, analizar "una trayectoria supone sostener una mirada múltiple y que reúne dos tiempos en uno, produciendo un recorte y una ampliación a la vez. No se trata de mirar *sólo* a un sujeto ni de centrar la atención *sólo* en la organización escolar. El sujeto habla a su manera, a lo largo de su recorrido educativo o formativo e incluso de vida, de la organización formativa y ésta no hace más que decir en su cotidianeidad, de distintos modos, quiénes son los

sujetos que educa o forma. Es por esto que las dicotomías y las oposiciones no alcanzan nunca a dar cuenta de una trayectoria educativa: no es el sujeto o la institución, son ambos a la vez, sin que cada uno de ellos pierda su singularidad, sus rasgos propios, sus dimensiones, su modo de presentación particular" (Nicastro y Greco, 2009: 57).

En esta mirada institucional confluyen las perspectivas filosófica, psicoanalítica y pedagógica, pretendiendo superar la visión tajante entre niveles de análisis (lo estructural y lo individual) del enfoque sociológico. En palabras de las autoras: "el trabajo de las trayectorias educativas acontece siempre *entre* sujetos e instituciones, crea subjetividad y la demanda, ofrece organización ya establecida y la produce, reinventándola. Cada trayectoria abre a un recorrido que es situado, particular, artesanalmente construido y que remite al mismo tiempo a dimensiones organizadas previamente más allá de las situaciones y las particularidades. En ese territorio intermedio, por momentos incierto e indefinible, sin fronteras claras entre sujetos y organizaciones es que la trayectoria se despliega" (Nicastro y Greco, 2009: 57).

A los fines de la presente tesis se rescata la posibilidad de pensar "entre" trayectorias, lo cual apunta a sostener una mirada de los tránsitos o situaciones que no pueden ser "diseccionados". Es por esto que, para pensar las trayectorias, se atraviesan "espacios y lugares compartidos intergeneracionalmente, intersubjetivamente, en el lazo que arma lo social y lo individual a la vez, lo colectivo y lo íntimo, en la transmisión de una herencia, de una cultura y de una posibilidad de constituirse en ella como ser diferenciado" (Nicastro y Greco, 2009: 57). En la trayectoria se articula lo universal de la educación y las múltiples formas de encarnarlo en singularidades. En el mismo sentido, no sólo se producen "entrecruzamientos" con los niveles de análisis, sino en el modo de concebir el "espacio como entramado que en sí mismo es una forma de relación entre sujetos" (Nicastro y Greco, 2009: 132). Es decir, en el vínculo entre los sujetos, que son parte de una historia en común. La lectura entre trayectorias autoriza a entender esta historia como configuraciones que se anudan en diferentes puntos (Nicastro y Greco, 2009). Algo de esta pluralidad de voces se intentará componer en el análisis de las entrevistas realizadas.

4. Adolescentes y jóvenes que dejan de ir a la escuela desde la perspectiva de las trayectorias escolares.

4.1. Estudios sobre "abandono escolar"

La sistematización en torno a las trayectorias escolares presentada permite comprender el enfoque multidimensional con que se abordarán los recorridos escolares en esta tesis. Interesa aquí referir al estudio del llamado "abandono escolar", dada la relevancia de la problemática, habida cuenta de la preocupación por quienes no logran culminar el Nivel Secundario en la actualidad. Cabe aclarar que no se trata de un fenómeno nuevo, aunque en los últimos tiempos han proliferado las indagaciones sobre este asunto porque se ha convertido en un tema políticamente prioritario y sensible.

En relación con la problemática del "abandono", la inquietud que prima es *¿por qué adolescentes y jóvenes dejan de ir a la escuela secundaria?,* intentando identificar qué tipo de explicaciones se construyen en estas investigaciones[76]. En particular, dado el enfoque adoptado en esta tesis la pregunta principal gira en torno a *¿qué lugar adquiere la institución escolar en esta situación?*

La intención es analizar cómo los estudios, que acuñan a las "trayectorias escolares" como categoría central, consideran el abandono en el Nivel Medio. Se explicite o no, reconstruir y explorar las trayectorias escolares de los jóvenes que dejaron la escuela conlleva el supuesto de que el abandono escolar sólo puede comprenderse dentro de un marco más amplio como son las trayectorias educativas y vitales.

Las investigaciones sociológicas y pedagógicas reseñadas (Kantor, 2001; Binstock y Cerruti, 2005; SITEAL, 2008) están centradas en la perspectiva de los jóvenes, y consideran como metodología privilegiada las entrevistas de una muestra de carácter intencional. En todos los casos, la reconstrucción de

[76]Parte de lo plasmado en este punto ha sido trabajado con la colega Evangelina Canciano, lo cual puede verse en una ponencia de elaboración conjunta: "Revisando algunas conocidas explicaciones sobre por qué adolescentes y jóvenes dejan la escuela secundaria", Presentada en el GT 7: Sociología de las infancias y juventudes, VII Jornadas de Sociología 2012, organizadas por el Instituto de Ciencias/ Área de Sociología. Universidad Nacional de General Sarmiento. 24 y 25 de abril de 2012.

trayectorias es una cuestión metodológica y de posicionamiento ante el asunto del abandono escolar.

Como es sabido, cada campo disciplinar va creando particulares concepciones de "adolescente/joven" que no son estáticas ni constituyen representaciones homogéneas en tanto son resultados provisorios de articulaciones que sedimentan, pero también se sabe que lejos de ser inocuas tienen efectos materiales y simbólicos en las condiciones institucionales que se ofrecen y en los sujetos que participan en ellas.

En primer lugar, cabe señalar que no todos los informes se detienen a explicar lo que entienden por la categoría de "abandono", en algunas ocasiones se la da por supuesta. En el –ya citado– trabajo coordinado por Kantor (2001), la figura del "desertor" como categoría desde la cual analizar el asunto del abandono escolar, aparece en gran medida interrogada ya que esta expresión supone una concepción según la cual quienes dejan la escuela son los únicos responsables del hecho. El término "desertor" remite a la idea de alguien que traiciona la lealtad al cumplimiento de una obligación por decisión propia. Frente a este cuestionamiento, las autoras aducen que "en el caso de la escuela está por verse en qué medida son los alumnos los que deciden 'traicionar' el desarrollo del obligado recorrido escolar, si son situaciones extra escolares que condicionan el tránsito por la escuela, y eventualmente fuerzan su interrupción, y/o si hay experiencias que se viven en la propia institución que operan para expulsar a los alumnos" (Kantor, 2001: 3). Y en este sentido, advierten que "por lo menos no debiera suponerse desde el comienzo que la responsabilidad del abandono escolar reside en los propios jóvenes" (Kantor, 2001: 3). En efecto, en este estudio se escoge la opción de hablar de "los jóvenes que dejaron de ir a la escuela", o de "los jóvenes que no la finalizaron"[77].

Sintéticamente, estos estudios podrían ordenarse en dos grandes grupos: los que se interesan por los "factores" y "causas" que producen el abandono

[77] En estas nominaciones no desaparece la idea de alguna responsabilidad del adolescente o joven, pero sí la pretensión de introducir matices, otras cuestiones en juego y quitar la carga excluyente que implica el término "desertor".

escolar; y los que abordan la cuestión desde un análisis de las situaciones y condiciones que están en la base, confluyen o podrían estar asociadas al abandono.

En el primer grupo, ¿por qué los jóvenes dejan la escuela?, es interpretada como una pregunta cuya respuesta requiere un trabajo de identificación de los factores determinantes del fenómeno. Se trata de estudios sociológicos de corte probabilístico en los que, sobre la base de datos previamente establecidos, se busca "determinar" quiénes y en qué situaciones *tienen más chances de abandonar la escuela* (Binstock y Cerruti, 2005; el destacado es de la autora). Algunas otras investigaciones, por la perspectiva que asumen sobre el abandono escolar, combinan los análisis cualitativos con otros de carácter cuantitativos en los que construyen datos estadísticos sobre la evolución de la matrícula del Nivel Medio, porcentajes de deserción, alumnos sin pase, según composición social y niveles del sistema, por jurisdicción, etc. (SITEAL, 2009a). En el segundo grupo, el abandono es interpretado más bien como un hecho o un síntoma que habla de otras situaciones, condiciones y procesos que están sucediendo en relación con la escolarización de los jóvenes, y puede estar asociado al papel de la escuela, la relación entre escuela y familia, entre escuela y sociedad, las relaciones intergeneracionales (Kantor, 2001). Por tanto, el tipo de preguntas que se plantean resultan abiertas, evitan prejuicios y valoraciones previas: "¿Qué les pasa a los alumnos en su vida que los coloca en situación de dejar la escuela? ¿Qué les ocurre en la escuela y qué no les ocurre de modo tal que "deciden" dejarla? ¿Cómo viven esta situación? Finalmente ¿por qué dejan la escuela?, ¿qué hace que no logren sobrevivir en ella?" (Kantor y otros, 2001: 77).

4.2. La mirada sociológica

En el primer grupo, se ubica la investigación llevada a cabo por Binstock y Cerrutti, cuyo propósito general es contribuir al conocimiento de los factores asociados al abandono escolar en el Nivel Medio, comprendiendo "el abandono educativo como resultado de un proceso complejo, de carácter dinámico, que se desarrolla a lo largo del tiempo y en el que confluyen factores sociales, económicos, familiares cognitivos e institucionales experimentados durante la

vida de los adolescentes" (Binstock y Cerrutti, 2005: 11). Así, se busca analizar "cómo la decisión de abandonar la escuela forma parte de recorridos vitales más amplios y, por lo tanto, se encuentra afectada simultáneamente por un conjunto de circunstancias" (Binstock y Cerrutti, 2005: 39). Desde esta perspectiva se distingue que, si bien quienes han abandonado la escuela racionalizan su *deserción* a partir de algún evento particular, por su parte, el análisis de las trayectorias de vida, los contextos familiares, las situaciones económicas y la propia experiencia escolar, lleva a los entrevistadores a sostener que el abandono escolar es "un proceso más complejo". Nótese que el abandono escolar es entendido como un proceso en el que intervienen distintos factores que conforman el contexto que facilita o promueve la decisión de desertar (sin poner en discusión que se trate de una "decisión", ni cuestionando la categoría misma de "desertor"[78]).

Por otra parte, en este mismo sentido, cuando se señalan las causas que llevan al abandono de la escolaridad –más allá de la multiplicidad de factores reseñados en la toma de la decisión–, ocupan un lugar central los **argumentos asentados sobre la condición socioeconómica de origen de los jóvenes**[79]. En palabras de las autoras: "las características estructurales, es decir, los aspectos socioeconómicos de los hogares en los que los jóvenes se han socializado, son elementos centrales que facilitan o restringen la matriz de oportunidades disponibles" (Binstock y Cerrutti, 2005: 13). Este pre-supuesto de la investigación se refuerza a medida que avanzan con sus propias argumentaciones, y cobran fuerza en el capítulo en el cual se describen los factores asociados al abandono escolar en la Argentina en clave de *probabilidades*. El informe va demostrando cómo diferentes aspectos "aumentan o disminuyen las chances de los jóvenes de dejar la escuela". Así, con tono predictivo, casi certero, se indica que "los jóvenes que viven en hogares con necesidades básicas insatisfechas (…), que comienzan tempranamente a participar en el mercado laboral (…), con un clima educativo

[78] De hecho, distinguen a los sujetos de su muestra en "asistentes" y "desertores".

[79] Por cierto, son numerosos los estudios realizados que "coinciden en señalar la fuerte asociación existente entre abandono escolar y pobreza" (Gallart, 2000; Gajardo y Milos, 2000, citado en Binstock y Cerrutti, 2005).

del hogar bajo (…), cuyos progenitores no han alcanzado elevados niveles de educación formal (…), que residen en hogares numerosos y conflictivos tienen mayores chances de desertar" (Binstock y Cerruti, 2005: 31-34). En cada caso, contrastan la variable correspondiente (por ejemplo, varones o mujeres, hogares pobres o no pobres, etc.), obteniendo como resultado la delimitación de un **perfil de los (futuros) "desertores"**, que aquí se ha resumido. Así, construyen argumentaciones más asentadas en la operación de inventariar factores y de explicar su correlación con lo que *puede pasar*, que de señalar lo que sucede, articulando factores abstractos factibles de producir un riesgo.

En términos generales, lo que incomoda de esta probabilística es que en última instancia más que aportar al debate, refuerza prejuicios y construye estereotipos que en general recaen sobre determinados "grupos poblacionales", ya estigmatizados. En esta línea, Castel (1986) sostiene que para ser sospechoso ya no es necesario manifestar síntomas de peligrosidad o anomalía, basta con presentar algunas particularidades que los especialistas, responsables de la definición de una política preventiva, han instituido en factores de riesgo[80]. En efecto, la operación que se pone en juego es el establecimiento de categorías diferenciales de individuos, por ende, cualquier diferencia/factor que se objetive como tal puede dar lugar a un *perfil poblacional* (Serra y Canciano, 2006).

Como ordenador de las dimensiones y los argumentos, se caracterizan tres contextos a partir del *grado de vulnerabilidad* de los hogares en los que los jóvenes han sido socializados: de exclusión social, de vulnerabilidad social y de clase media-baja y media (Binstock y Cerruti, 2005). Ahora bien, en términos formales se podría señalar que en esta clasificación la "condición socioeconómica" en vez de ser consignada como una característica, entre

[80] Como analizan Serra y Canciano, Castel fue uno de los teóricos que comenzó a advertir desde el pensamiento sociológico que las estrategias de intervención social venían sufriendo cambios significativos. Uno de estos cambios tenía que ver con el tránsito de *la peligrosidad al riesgo*. Este desplazamiento introduce variaciones en los modos de concebir los sujetos y las modalidades o estrategias de intervención social. En las últimas décadas, se ha venido dando un proceso de autonomización de la noción de "riesgo" respecto a la de "peligro" acompañada de una modalidad de trabajo renovada: no se propone el encierro en determinadas instituciones o la exclusión de determinadas instituciones, más bien tiene como objetivo anticipar e impedir la emergencia de un suceso no deseable, a partir de allí se abre el extendido camino en el campo educativo de "la asignación diferencial de un destino social previamente construido" (Serra y Canciano, 2006: 35).

otras, de la población que integra la muestra, se la antepone como categoría analítica y, más aún, explicativa del fenómeno. En la misma línea, resultan cuestionables las tipologías construidas y el modo casi *caricaturesco* en que se agrupan los atributos de los jóvenes entrevistados, lo cual justamente por el modo en que la información se presenta dista poco de llegar a ser sugerida e interpretada como una descripción generalizable a todos los miembros de esta franja etárea[81].

De este modo, se construye una matriz en la cual se asocian condiciones de vida con hábitos y conductas concebidas como atributos propios de determinados sujetos: por ejemplo, la conflictividad familiar o el alcohol como problemática típica de los sectores más marginales. Sabemos que, en ambos casos, se trata de asuntos que trascienden las clases sociales, y podrían seguir citándose otros ejemplos.

Ahora bien, que en el campo de la ciencias sociales se haya visibilizado que las condiciones materiales de existencia son un factor de gran incidencia en las trayectorias escolares de los adolescentes puede considerarse un avance por sobre las teorías meritocráticas –basadas en la falacia de la "igualdad de oportunidades"– que responsabilizan a los sujetos por sus supuestas "incapacidades" individuales para progresar en la escolaridad.

Sin embargo, la *asociación (casi) determinista* entre condición socioeconómica de los estudiantes y bajo rendimiento en la escuela/ abandono escolar, además de reforzar prejuicios sobre determinados grupos poblacionales como se analizó, invisibiliza problemáticas y sujetos. También, afirmar que la

[81] A modo de ejemplo, sobre las trayectorias educativas en contextos de exclusión social, se dice: "Los jóvenes que componen este grupo comparten la experiencia de vivir en situaciones de extrema pobreza. La mayoría de ellos nació y continúa residiendo en áreas sociales marginadas (villas miseria) y han estado expuestos de manera cotidiana no sólo a carencias habitacionales, alimenticias y sanitarias, sino también a contextos de violencia e inseguridad. En este contexto social, uno de los aspectos que distingue a los jóvenes que han desertado de la escuela secundaria es el alto grado de conflictividad que caracteriza al entorno familiar. Por contextos familiares altamente conflictivos entendemos aquellos en los que hay un permanente clima de tensión, sea por continuas disputas entre los progenitores (o personas a cargo del joven), sea por violencia física, situaciones de alcoholismo, drogadicción y delictivas. En general, estas situaciones producen pérdida de la autoestima, carencia de metas y un desinterés general por parte de los jóvenes, lo que afecta fuertemente el compromiso con el estudio, el rendimiento y la capacidad de atenerse a normas y pautas disciplinarias dentro y fuera de la escuela. Es importante señalar que las consecuencias negativas de un entorno familiar conflictivo raramente se limitan al ámbito educativo; por el contrario, llegan a manifestarse en problemas más generales de adaptación social y de conducta" (Binstock y Cerruti, 2005: 45).

"deserción es mayor en hogares pobres" (Binstock y Cerruti, 2005: 17), en términos investigativos, no resulta novedoso. Al mismo tiempo, que un alumno sea pobre o pertenezca a una familia con determinados valores no es condición suficiente para explicar o determinar que *desertará*. Este tipo de correlaciones obstruyen la comprensión del asunto, haciendo recaer en los sujetos el estigma o la culpabilización, por cuestiones que son sociales/sistémicas.

Cabe preguntarse qué aportan, pues, estas argumentaciones al campo pedagógico. En la perspectiva que sostiene esta tesis, la educación es una acción íntimamente ligada a la "novedad"[82], donde la distribución de la herencia y la *habilitación a pensar* resultan componentes constitutivos, asumiendo que lo *por venir* no es del orden de lo anticipable a condición de establecer de antemano un destino (Frigerio, 2004). Negar la confianza y la apuesta es negar la misma acción educadora. En este sentido, lo que preocupa, como se ha mencionado, es que los enunciados tienen efectos materiales y simbólicos. Específicamente, inquietan los casos en que se avala y refuerza la impotencia que circula en el terreno educativo toda vez que se sostiene: "con *estos pibes* no podemos". Ese "no podemos", expresa muchas veces la imagen de un adolescente pobre, asociada a una idea de "carente", con conflictos en el hogar, desinterés y falta de gusto por lo escolar, indiferencia por el futuro, etc; cuestiones que a menudo se vinculan a bajas expectativas y desaliento en la tarea de los educadores. Siguiendo a Frigerio, "un educador es aquel que debe ignorar (no en sentido de desconocer, sino en el de que eso no determine sus acciones, sus miradas, sus intervenciones) un particular saber, el que se expresa con la tristemente famosa expresión 'ya se sabe', dedicada a explicitar tomas de posición que condensan prejuicios y proporcionan falsas excusas 'ya se sabe, nació aquí o allá', 'ya se sabe, vive

[82] Arendt sostiene que la *educación* tiene que ver con la *natalidad*, es decir, con la llegada de los nuevos. Por eso mismo es, paradójicamente, conservadora: "(…) es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo en la tarea de renovar un mundo en común" (1996/1954: 208).

en…', ''ya se sabe, sus parientes…'. Esos son *saberes obturantes*, que se interponen entre cada educador y cada niño real, ocultándolo y terminan trabajando a favor del cumplimiento de las profecías de fracaso (…) Un educador, entonces, será aquel que se coloca como garante de que ningún origen devenga una condena. Todo niño tiene derecho a no estar encarcelado en ninguna profecía y a que el saber le sea confiado, ofrecido, habilitado" (Frigerio, 2010: 29/30)[83].

En suma, el estudio analizado brinda información que podría ser valiosa para comprender y/u operar sobre la realidad. Sin embargo, al tiempo que alerta sobre un determinado estado del asunto, por el modo en que se presenta y organizan los datos, contribuye a fijar posiciones sociales[84]. En este punto resuena la crítica de Rancière a Bourdieu –no como sociólogo particular, sino como representante de la disciplina– cuando aquel señala que "la sociología actual ha tomado ciertamente distancia de (una) visión organicista de la sociedad. Pero sigue queriendo, para bien de la ciencia, lo que esta quería para bien de la sociedad, es decir, una regla de correspondencia entre las condiciones sociales y las actitudes y juicios de aquellos que pertenecen a ella" (Rancière, 2007: 288). La inquietud que surge es hasta qué punto en los argumentos anteriormente reseñados la mirada sobre los jóvenes que dejan la escuela resulta una mirada normativa, pues se basa en un modelo interpretativo de carácter burgués-homogéneo que legitima *una* trayectoria vital/escolar ideal.

---

[83] Lo dicho no debe malinterpretarse (por ejemplo, asociar esta crítica a las teorías de la *resiliencia*): "No, definitivamente no da lo mismo nacer de este o de aquel lado de la calle, en la ciudad o en el poblado, disponer de calzado o andar con los pies desnudos, tener abrigo o tiritar de frío en los inviernos, tener espacios confortables y alimentos nutritivos o penar por ellos. Lo que decimos es que, aún así, cada niño tiene que tener la oportunidad de que su futuro no esté completa y exclusivamente determinado por su origen (Frigerio, 2010: 29/30).

[84] Rancière muestra que "la ley sociológica hace que cada clase de la sociedad tenga juicios de gusto correspondientes a su *ethos*, es decir, a la manera de ser y sentir que su condición le impone" (Rancière, 2007: 284). Asimismo, cuestiona las investigaciones de Bourdieu por apuntar a una cierta idea respecto de la relación entre conocimiento y distribución de posiciones, cuando construye dispositivos para demostrar/confirmar la correspondencia entre los gustos y las posiciones sociales (Rancière, 2007: 287).

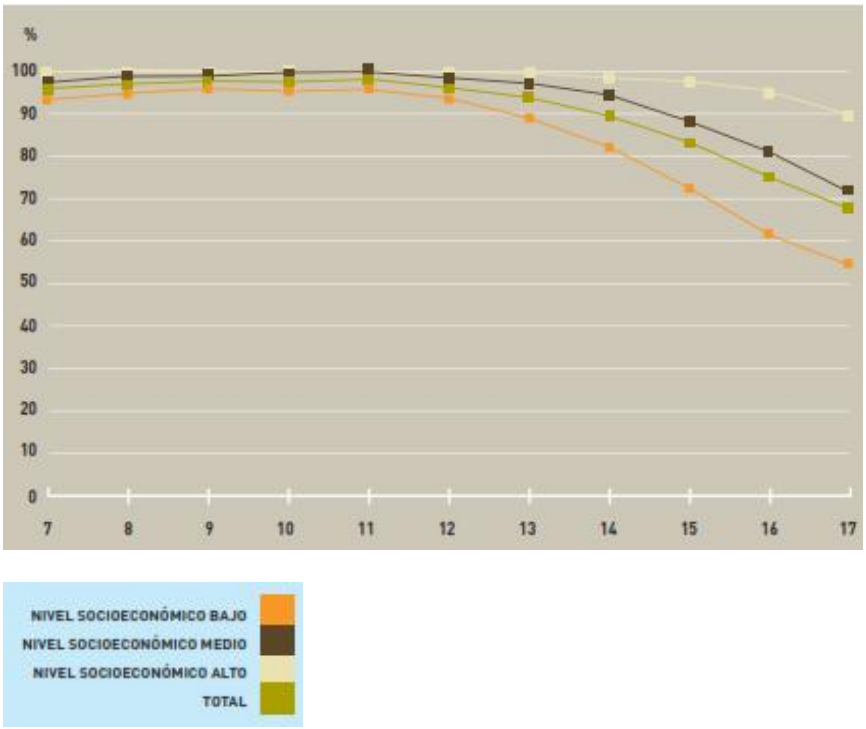
4.3. Ampliando las explicaciones sobre el asunto

Abierta esta discusión, cabe sumar las reflexiones del SITEAL al respecto. En investigaciones recientes se señala que, para comprender los motivos por los cuales los adolescentes se alejan de la escuela, es necesario centrar la atención no sólo en los factores socioeconómicos sino también en la "condición específica de adolescente", el conjunto de preferencias y elecciones que conforman su identidad y orientan su acción (SITEAL, 2009a).

Según se detalla en el Informe del SITEAL de 2008, en el conjunto de América Latina, la casi totalidad de los niños de siete a doce años de edad están escolarizados[85]. Aunque, en promedio, para el conjunto de la región, a partir de los trece años se inicia un proceso de alejamiento del sistema educativo que muestra distintas dinámicas según los países pero que se va profundizando año a año (SITEAL, 2008).

[85] A partir de las encuestas realizadas en los hogares de 16 países de la región, se sabe que el 98% de ellos asiste a algún establecimiento educativo.

Gráfico 1. Tasas específicas de escolarización de niños y adolescentes según edades simples por nivel socioeconómico del hogar. América Latina (16 países), circa 2006.

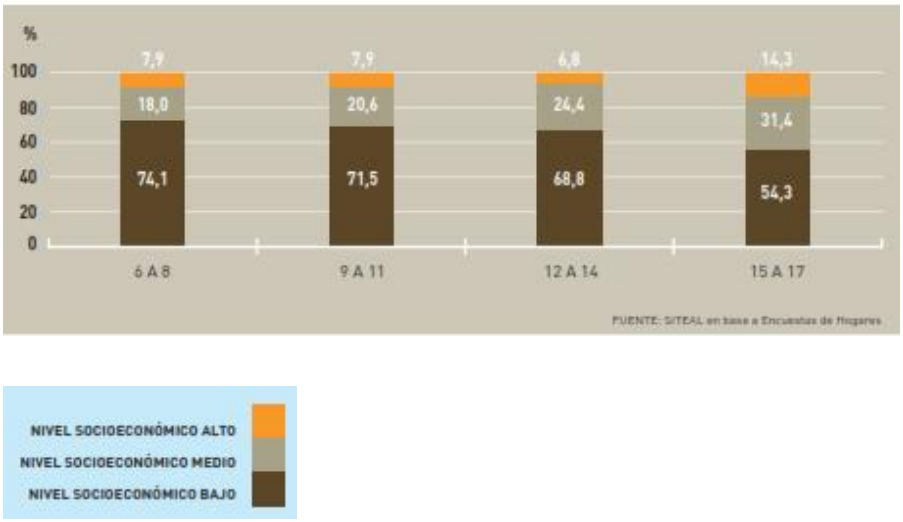


Fuente: SITEAL (2008). *La escuela y los adolescentes*. Informe sobre tendencias sociales educativas en América Latina. SITEAL. IIPE/UNESCO - OEI., página 23, gráfico 1.

Entre los elementos que subyacen a la creciente desescolarización de los adolescentes a medida que tienen más edad, se destaca la relevancia que tienen los factores económicos en sus trayectorias escolares. El gráfico 1 muestra claramente esta relación: al tomar como una primera señal de alerta el momento en que los niveles de escolarización pasan a ser inferiores al 90%, se ve que esto ocurre en edades muy diferentes según el nivel socioeconómico de los adolescentes. Entre aquellos de nivel socioeconómico alto, este alejamiento de la escuela se hace visible a los diecisiete años. En cambio, entre los que provienen de los estratos sociales más bajos, la desescolarización se inicia a los trece. Es así como mientras entre los primeros la tasa de escolarización es del 89%, entre los últimos desciende al 53% (SITEAL, 2008).

De todos modos, una observación más detenida de la información disponible relativiza estos hallazgos, e invita a una segunda lectura de la realidad de los adolescentes (véase gráfico 2). Si se toma en cuenta el origen social de los niños y adolescentes que están fuera del sistema educativo, se observa que, en las edades más tempranas, la gran mayoría –el 75%– proviene de los niveles sociales más bajos; solo el 8% proviene de los sectores sociales altos.

Gráfico 2. Niños y adolescentes desescolarizados según grupos de edad por nivel socioeconómico del hogar. América Latina (16 países), circa 2006.



Fuente: SITEAL (2008). *La escuela y los adolescentes*. Informe sobre tendencias sociales educativas en América Latina. SITEAL. IIPE/UNESCO – OEI, página 26, gráfico 2.

Como puede apreciarse, a medida que aumenta la edad, la experiencia de la desescolarización deja de ser privativa de los pobres. Así, a los diecisiete años, el 31% de los adolescentes desescolarizados proviene de los sectores medios, y el 17%, de los altos. Y la otra mitad provienen de los estratos sociales más postergados. Si bien la dimensión económica es central para entender el alejamiento de los adolescentes de sus escuelas, sin duda hay otras dimensiones que deben ser contempladas (SITEAL, 2008). Entonces sobre la base de los datos del Informe se preguntan: ¿Qué otros factores, que no estén

relacionados con el nivel social de origen, pueden estar detrás de la desescolarización de los adolescentes? (SITEAL 2009a). Tal como señalan, esta es una de las preguntas más complejas que enfrentan hoy los sistemas educativos de la región.

Según intentan mostrar, habría algo del "**ser adolescente**", independientemente del sector social al que pertenezcan, que implica un gran desafío para los establecimientos educativos, y frente al cual hoy las respuestas no son las más acertadas. Las hipótesis con las que se puede abordar este interrogante son múltiples. Algunas tienen que ver con el momento que están viviendo, su necesidad de ganar un espacio más despojado de mandatos familiares, de construir una identidad que los proyecte hacia el futuro o de vivir un momento de rebelión necesario para su constitución como sujeto adulto. Aspectos que sin duda contribuyen a que la relación que puedan establecer con su escuela –en tanto institución formal y adulta– sea compleja (SITEAL 2009a).

En este Informe también invitan a poner la mirada sobre los docentes[86] y las familias[87]. Así, factores que tienen que ver con la especificidad de la adolescencia, con la relación entre los adolescentes y las escuelas o sus

[86] Quienes "en el trato diario con sus alumnos adolescentes, suelen quedar invadidos por un marcado estado de perplejidad. Les es imposible decodificar sus discursos, establecer un diálogo con ellos. No los entienden, y menos aún logran hacerse entender. Ante sus ojos, un aula llena de adolescentes está signada por un caos que casi inevitablemente los lleva a añorar a los alumnos que supieron tener décadas atrás, cuando la escuela era para pocos. Sin duda es difícil, hoy, consolidar una institución que logre relacionarse productivamente con los adolescentes"(SITEAL 2009a: 4).

[87] Se mencionan, a modo de ejemplo, "dos fenómenos que se dan en el núcleo de las familias que, articulados, configuran un escenario en el cual la desescolarización es una opción altamente viable. El primero tiene que ver con la relación entre los padres y sus hijos. Cuando los hijos llegan a la adolescencia, se inicia una gradual redefinición de las relaciones de autoridad que operan dentro del núcleo familiar. Los hijos pasan a ser cada vez más inasibles, menos maleables, más autónomos, y esto se traduce en un debilitamiento de la capacidad de los padres para influir en las elecciones y decisiones de ellos. El segundo es la relación de los padres con la educación media. Las altas tasas de escolarización en las edades propias de la educación primaria muestran que las familias buscan que sus niños pasen por la experiencia escolar; esta valoración tiende a decaer cuando se trata de la educación media. Para muchos padres no es inaceptable que sus hijos adolescentes dejen la escuela. Incluso, en muchos casos, los acompañan en su decisión, se hacen cómplices de ella. De modo que una menor incidencia en las decisiones de los adolescentes, acompañada en muchos casos por una escasa convicción respecto a que la educación media es un valor, propician un escenario en el que la desescolarización es una opción posible entre tantas otras que aparecen frente a ellos"(SITEAL 2009a: 4).

grupos familiares se suman a los socioeconómicos a la hora de comprender su situación educativa (SITEAL 2009a:4).

Si bien estos análisis iluminan algunas aristas para la discusión de la problemática, brindan **explicaciones que se clausuran**, una vez más, **en los mismos sujetos**: ya sea en su condición de "adolescentes", en las dificultades de los docentes para relacionarse con ellos, en las dinámicas familiares, etc. En todos los casos, dejan poco margen para el cuestionamiento de las condiciones de escolarización.

Otro relevamiento sobre el abandono escolar en el Nivel Secundario (PNUD, 2009) aborda el asunto desde las percepciones de actores clave del sistema y analiza sus visiones sobre los programas específicamente orientados a la inclusión en la educación secundaria. Entre las principales conclusiones se expone el alto nivel de *naturalización* entre los adultos de referencia en el ámbito escolar acerca de la deserción y el desgranamiento que se observa en el Nivel Secundario, y sobre la existencia de "fuertes consensos" respecto de cuáles son sus principales causantes. Según este Informe, las percepciones de docentes y directivos entre las principales causas del abandono escolar observan el **peso de los factores externos a la institución escolar**. Entre estos factores el lugar central lo ocupa "el deterioro o desintegración de la familia", especialmente de las que pertenecen a sectores sociales empobrecidos. Algunos también adjudican a los signos de "deterioro socioeconómico de las familias" de estos alumnos la fuente principal del desinterés en el estudio, y lo consideran el origen de las limitaciones y restricciones que obstaculizan las condiciones mínimas de inserción escolar. Otro factor mencionado es la "falta de interés de los padres", en que asistan a la escuela, que es entendido como una consecuencia de los aspectos socioeconómicos. Seguidamente, entre las atribuciones causales del abandono, se remite a "cuestiones del trabajo y del embarazo adolescente" que vuelven sumamente problemática la permanencia en la escuela. Sólo una minoría de los informantes contempla la posibilidad de que el abandono se deba específicamente a factores internos vinculados con las características de la institución escolar y su modelo organizacional.

Estos argumentos exponen, de alguna manera, una de las modalidades de trabajo inherentes al campo educativo: cuando se pregunta por las causas del abandono escolar, la escuela misma queda "fuera de foco" o, directamente, *omitida*. Desde la perspectiva de Dubet, esto podría pensarse como resultado de una de las operaciones típicas del proyecto institucional moderno, en el que la escuela ocupa un lugar central: "su capacidad de externalizar sus problemas considerando que la causa de sus dificultades viene de su medio ambiente: desigualdades sociales, fallas de las familias, políticas públicas, capitalismo... La crítica no se orienta hacia la escuela, sino hacia a la sociedad que impide que su funcionamiento se desarrolle plenamente" (Dubet, 2004: 4). La propuesta, más bien, sería reflexionar en qué medida la escuela se torna objeto de interrogación, más que espacio neutro/vacío donde ocurren situaciones en las que ella misma poco tiene que ver.

Desde la perspectiva que sostiene esta tesis, entre las dimensiones que confluyen en la desescolarización de los jóvenes, resulta ineludible **repensar específicamente los obstáculos que imponen las condiciones de escolarización**, en particular en la escuela secundaria.

4.4 Revisando las condiciones de escolarización

Como contrapunto a los argumentos que se han reseñando, en el segundo grupo, se ubica el –ya citado– estudio coordinado por Kantor (2001). Conviene contextualizar el trabajo de campo realizado en esta investigación (entre mayo y junio del 2000), por preceder a la extensión de la obligatoriedad del Nivel[88]. El interés de la investigación sobre jóvenes que no estaban asistiendo a la escuela radicaba en sus experiencias escolares (más que en sus trayectorias), bajo el supuesto de que el "contexto escolar" hacía obstáculo.

De todos modos, si bien no se define explícitamente, parecen entender por trayectorias educativas un proceso en el cual confluyen otras situaciones vinculadas a la vida de los jóvenes. Por tanto, cuando intentan comprender

[88] Esta investigación se llevó a cabo en el marco de la gestión educativa que promulgó esta Ley y definió luego la creación de las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires.

por qué los adolescentes dejan la escuela, consideran que "son múltiples los motivos y situaciones que se conjugan para que muchos adolescentes terminen fuera de la escuela secundaria. Estos motivos y situaciones están configurados por los contextos en que desarrollan su vida los jóvenes: el familiar, el escolar y el social; contextos que constituyen una tríada donde confluyen una multiplicidad de motivos que empujan hacia el abandono" (Kantor, 2001: 147). En general remiten a una variedad de elementos que se han ido "sumando" hasta interrumpir su trayectoria escolar, aunque en los argumentos de los entrevistados, se ligan con mayor fuerza la asunción casi exclusiva de la propia responsabilidad por el abandono escolar (Kantor, 2001). Sin embargo, en el análisis se exponen las diferentes razones que se plantean en cada una de las situaciones, matizando esa exclusividad y mostrando la convergencia de una gran variedad de motivos.

Por otra parte, en el estudio no separan desde el principio en contextos en función de la "clase social"[89]. Incluso señalan que las diferencias entre las experiencias y opiniones de este grupo de jóvenes no parecen estar dadas por el nivel socioeconómico de origen (…) sino que los relatos muestran la existencia de representaciones homogéneas frente a varios temas. Sin embargo, ciertamente en contextos socioeconómicos más desfavorables, las posibilidades de estudiar se vieron más restringidas por el esfuerzo extra que los estudiantes debieron realizar. Aunque, destacan que "no es ésta variable la que define que los alumnos dejen la escuela secundaria. Sino que en todo caso esta situación se añade a otras" (Kantor, 2001:146). Como caso paradigmático en las "situaciones de vida" enumeradas, está el de las adolescentes embarazadas, que ven complicada su posibilidad de continuar sus estudios por el decaimiento físico y/o las características del calendario escolar. Y en el caso de los varones, por la necesidad de hacerse cargo de los apremios económicos de su nueva familia. Asimismo, la explicación del abandono escolar aparece muy vinculada a las experiencias específicamente

[89]Como lo hacen en la investigación dirigida por Binstock y Cerutti, en la cual juntan las características "propias" de cada contexto socioeconómico y arman estereotipos.

escolares, en referencia a los obstáculos que se producen desde el sistema educativo (Kantor, 2001).

Puntualizando en estos contextos, presentan aspectos vinculados al ámbito familiar –como ser la estructura de la misma, las obligaciones en esa esfera, la actitud de los padres frente a la escolaridad, y las trayectorias escolares de sus miembros– para dar cuenta del *contexto familiar* en el cual se desarrolló la experiencia escolar de los entrevistados.

Señalan que las historias familiares difíciles y "duras" configuran el marco de desarrollo, crecimiento y cotidianeidad de la mayor parte de los sujetos entrevistados[90]. Casi todos destacan en sus relatos la vivencia de contextos familiares adversos, donde se incluyen situaciones tales como el fallecimiento de la madre o el padre, separaciones, abandono de uno de los progenitores, entre otras (Kantor, 2001).Estas situaciones especialmente cuando suceden en la etapa de la adolescencia provocan angustia y un esfuerzo de reacomodamiento a una nueva vida (mudanzas, convivencia con nuevos familiares) que "para algunos jóvenes operan como impedimentos para adaptarse, concentrarse y esforzarse además en las (también nuevas) tareas escolares de la escuela secundaria" (Kantor, 2001: 148).

Vivencias que se agudizan cuando la situación económica es desfavorable o pasa a serlo, pues se trata de "cuestiones que juegan en contra de lo escolar, ya que obligan a estos jóvenes a dividir sus energías" (Kantor, 2001: 148), por forzarlos a trabajar u ocuparse de obligaciones domésticas.

Finalmente, "el contexto familiar no aparece como única variable explicativa del abandono escolar, más bien emerge atravesando esta experiencia, ofreciendo el marco de desarrollo de la vida cotidiana, que en algunos casos puede convertirse en uno de los obstáculos para estudiar porque la cabeza está puesta allí, porque la familia no ayuda en los momentos difíciles, o no orienta ni contiene en una etapa de decisiones y crecimiento; o porque empuja a la asunción temprana de otras responsabilidades. En todo caso, la

[90] Conviene destacar que el contexto de realización de trabajo de campo fue en los momentos de gestación de lo que fue la Crisis de 2001 en el país, signada por el empobrecimiento de la mitad de la población, la inestabilidad política y una profunda desintegración social.

incidencia del contexto familiar se combina con otras cuestiones relativas a los contextos escolar y social" (Kantor, 2001: 149).

Por otra parte, en el *contexto social* incluyen los ámbitos de relaciones y actividades en los cuales los adolescentes se incluyen fuera de la familia y de lo escolar. Entre los entrevistados, "el ámbito laboral aparece como una realidad que coexiste dificultosamente con el mundo escolar" (Kantor, 2001: 149), por el esfuerzo que demanda y porque se constituye en prioridad, tanto en términos de las retribuciones inmediatas que ofrece –en relación con la escuela como apuesta a futuro–, como por los mayores beneficios que encuentran en ese ámbito. Al mismo tiempo, quienes realizan otro tipo de actividades no escolares, que les demandan tiempos específicos, las encuentran más convocantes. En cuanto a los amigos, constituyen un aspecto relevante en la vida de los sujetos, y en el caso de quienes están fuera de la escuela, los confrontan con un modelo alternativo: chicos que les va bien y se divierten (Kantor, 2001).

En línea con el planteo de Dubet, el *contexto* escolar es señalado como causa de interrupción con menor fuerza. Sin embargo, en los relatos se evidencian con especial relevancia una cantidad de elementos propios de la escuela secundaria de enorme impacto en su trayectoria escolar (Kantor, 2001)[91]. Como se ha reseñado, el "pasaje" de Nivel no es simple, sino que presenta dificultades específicas para los estudiantes. El cambio es grande y rápido, y aparece la sensación de extrañeza y de estar en *otro mundo*. Esta ruptura implica una transformación en la vida cotidiana y se vuelve palpable en las diferentes dimensiones en que se viven los cambios en la escuela: en lo específicamente académico, "el aumento de la cantidad de materias y de docentes con los que se tiene que 'lidiar' a la vez constituyen aspectos que la mayoría de los entrevistados señalan como una novedad difícil de sobrellevar" (Kantor 2001: 41), lo cual redunda en un aumento de las exigencias. Asimismo, se enfatiza en la ausencia de un referente claro que los acompañe en la adaptación a estos cambios.

[91] Al igual que sucede en la muestra de esta tesis, como se verá en el análisis de los recorridos escolares de los estudiantes entrevistados (capítulo 6).

El rasgo que se destaca en la relación con los nuevos docentes es el trato distante, recurrentemente contrastado con el vínculo que habían tenido con los maestros de la escuela primaria. Al mismo tiempo, las transformaciones incluyen aspectos que hacen a una "nueva posición", en términos de responsabilidad y de autonomía que se requiere de ellos. Por otra parte, los cambios en las relaciones con los pares cobran una gran magnitud: la pérdida del grupo de amigos; el miedo a la soledad; el impacto que les produce tener que enfrentar la convivencia con compañeros más grandes, con códigos propios que los ingresantes desconocen (Kantor, 2001).

En suma, el desconocimiento tanto de las características de la oferta educativa como de la dinámica institucional es mencionado por la mayoría de los entrevistados, bajo la premisa de acostumbrarse "como sea" y sin ayuda a las nuevas circunstancias (Kantor, 2001). De este modo, los primeros contactos con la escuela secundaria construyeron perspectivas poco prometedoras entre los entrevistados. "Es probable que para estos jóvenes las imágenes de dificultad que transmitía el contexto de repitencia, junto con los miedos y las dificultades experimentados, se hayan convertido en obstáculo para establecer una relación positiva con todo lo que involucra el aprendizaje y la escuela en general" (Kantor, 2001: 46).

En este mismo estudio se afirma contundentemente que el primer año acumula la mayor parte de las repitencias, lo cual indica "no poder con la escuela secundaria desde un principio" (Kantor, 2001: 24)[92]. Esta constatación junto con la falta de explicaciones y ayudas a las que aluden los estudiantes para transitar este enorme cambio, coincide con los análisis de Rossano (2006) cuando intenta retratar las vivencias de los sujetos en las "transiciones" educativas. Como se ha reseñado, la transición de la escuela primaria a la secundaria no resulta sencilla teniendo en cuenta las vicisitudes y dificultades que presenta para los/as alumos/as y sus familias. Incluso "la experiencia demuestra que la escuela secundaria demora en considerar a los que inician el nivel como sus verdaderos alumnos. Pareciera que para ser

[92] Coincidentemente, como se verá en el análisis de las entrevistas, más de la mitad de los sujetos tuvieron dificultades en su cursada de primer año del nivel.

cabalmente un alumno de la secundaria, es necesario haber transitado un buen tramo de ella. Es así como mantienen su 'invisibilidad' para el sistema, no sólo los que no se inscriben en primer año, sino aquellos que habiendo iniciado el nuevo nivel, no logran permanecer en la escuela, ya sea por acumulación de inasistencias o de aplazos" (Rossano, 2006: 300).

Cabe destacar que para todos los entrevistados el clima hostil de la escuela y las situaciones frustrantes en cuanto al rendimiento escolar configuraron elementos de fuerte incidencia en el abandono. "Cuatro experiencias son las más recurrentes: no entender, *me estaba yendo mal*, no aprobar las materias suficientes y repetir" (Kantor 2001: 86). Además de las frecuentes repitencias, señalan que muchos jóvenes antes de llegar a esa situación –bajo rendimiento y cálculos mediante– no terminaron el primer año optando por "quedarse libres". Por un lado, "no concluir" no tiene las mismas connotaciones sociales que *repetir*, y al mismo tiempo, manifestaron la sensación de cansancio e inutilidad que significan "hacer todo de nuevo" (Kantor, 2001)[93].Así se anuncia una secuencia conocida: *el bajo rendimiento desemboca en el abandono.* En palabras de las autoras: "No entender y que te vaya mal, no estudiar y que te vaya mal generan un círculo vicioso que se rompe sólo dejando la escuela" (Kantor 2001: 86).

Paradójicamente, los entrevistados condensan en la "vagancia" las explicaciones de sus dificultades para sostener las exigencias de la cursada. Como se ha mencionado, si bien describen mecanismos de exclusión escolar, no los consideran factores de importancia a la hora de explicar su abandono[94] (Kantor, 2001).Más aún, entre estos jóvenes existe un grupo importante que no deja trunca su trayectoria escolar luego de este primer abandono, sino que insiste y reingresa al sistema inmediatamente al año siguiente, definiendo así este primer abandono como "temporario". Son numerosos los casos de quienes han dejado más de una vez, constituyéndose en una característica de peso en las trayectorias escolares de los jóvenes de la muestra relevada. Como ya se ha mencionado, la noción de *trayectoria escolar discontinua*

[93] La misma sensación se ha constatado en los estudiantes entrevistados en el marco de esta tesis.
[94] De igual manera sucede con los sujetos entrevistados en esta tesis, como se analizará en el capítulo 6.

podría considerarse un indicio desde el cual aportar a la revisión de las concepciones predominantes sobre el abandono escolar. Advertir la discontinuidad da lugar a identificar la complejidad que atraviesa a esta situación, y a confirmar que no puede pensarse desde criterios acabados o definitivos.

De todos modos, "el esfuerzo que intentan sostener habla de sus deseos de cumplir con la escuela, independientemente de que les guste o no; quieren seguir siendo alumnos, quieren vivir esta cuota de adolescencia que les queda, quieren mostrar que pueden, y especialmente quieren terminar la escuela secundaria" (Kantor, 2001: 84). Sin embargo, los motivos aparecen con mayor fuerza y nitidez en el segundo abandono. En todos los casos se han conjugado una multiplicidad de variables y circunstancias que los llevaron a abandonar: un contexto familiar conflictivo, biografías signadas por desórdenes familiares y un fuerte peso de "la vida afuera de la escuela" que les genera vivencias de marcada intensidad, condiciones económicas adversas, rendimiento escolar bajo, escuelas que no se plantean o no logran retener a sus alumnos (Kantor, 2001).

Los jóvenes entrevistados creen que nadie podría haberlos convencido de seguir en la escuela, pero las autoras interpretan que "condiciones diferentes habrían facilitado la continuidad" (Kantor, 2001: 97).Porque, como intentan mostrar a lo largo del informe, "son los obstáculos que se presentan durante la experiencia escolar los que influyen en la decisión de dejar" (Kantor, 2001: 38). Por tanto, posicionan al contexto escolar como productor de dificultades para que los estudiantes avancen por el Nivel Secundario, y sugieren que a "la escuela le queda mucho por hacer para retenerlos" (Kantor, 2001: 155).

En síntesis, la revisión de las trayectorias escolares y el contacto con las reflexiones de los jóvenes sobre su escolarización lleva a los investigadores a afirmar que los llamados "desertores" no son tales, ya que en el relato de su trayectoria escolar advierten la "voluntad y el esfuerzo de los jóvenes por lograr una continuidad en sus estudios, mientras que las condiciones sociales, económicas y escolares estarían operando en detrimento de estos esfuerzos"(Kantor, 2001: 163).

Este posicionamiento en el análisis del abandono escolar no es frecuente en los informes consultados; tanto por el enfoque, los matices presentados en el análisis, y la forma en que habilitan las perspectivas de los estudiantes. Se buscará que algo de su estilo oriente la construcción de esta tesis. Asimismo, permite discutir con argumentos deterministas, y prejuiciosos del tipo de los que establecen quiénes son los sujetos que tienen más o menos chances de permanecer en el sistema educativo anteriormente reseñados. Consecuentemente, convoca a preguntarse si acaso no sería pertinente invertir el orden de la lógica argumentativa: *¿Cuáles son las condiciones en las que las escuelas tienen más o menos chances de expulsar a sus estudiantes?* Pregunta que servirá de guía en el desarrollo de esta tesis.

El énfasis puesto en las **condiciones de escolarización** que obstaculizan el tránsito de muchos de los adolescentes y jóvenes que ingresan e intentan permanecer en la escuela, tal como se ha explicado en los hallazgos del estudio, abren a nuevas inquietudes acerca de las **dificultades que encuentran los estudiantes para avanzar por el Nivel Secundario.**

En esta línea, el análisis propuesto aquí interroga sobre las condiciones pedagógicas que convierten en factor de riesgo unos supuestos atributos personales (Terigi, 2011), como se mostró con los ejemplos de situaciones vitales difíciles de resolver debido a la rigidez del sistema escolar. Siguiendo con este planteo, Terigi sostiene que "pese a los esfuerzos por ampliar la escolarización, la plena inclusión educativa aún no es un hecho porque las prácticas pedagógicas privilegian la homogeneidad de tratamientos y de resultados y tienen dificultad para aceptar que la vulnerabilidad es una condición producida también (no solamente, pero *también*) por las prácticas escolares. En tanto no se intervenga sobre estas realidades persistirán condiciones específicamente pedagógicas de exclusión" (Terigi, 2011: 9).

Dicho muy sintéticamente, cuando se coloca a los adolescentes y jóvenes que "están afuera" de la escuela –o tienen dificultades para sostener la escolaridad– como producto de un sistema que los expulsó u obstaculiza su progresión, se focaliza en las condiciones de escolarización para evidenciar las problemáticas propias del contexto escolar; en este caso, del Nivel Secundario. Resulta clave tener este planteamiento como brújula para pensar

las dificultades del Nivel Medio para incluir a quienes logran acceder, o lo harán en el futuro.

5. La perspectiva conceptual de las trayectorias escolares construida en esta indagación

Tras haber realizado un recorrido teórico y conceptual, se sintetizan aquí los aportes centrales de la perspectiva de las "trayectorias escolares" construida para abordar los recorridos de los sujetos por las instituciones escolares a lo largo del tiempo y en interdependencia con las diferentes esferas de sus vidas.

- Postular la noción de trayectorias escolares como superadora de la dicotomía entre determinismo social y voluntarismo, introduciendo y atribuyéndole un papel relevante a la dimensión institucional en la construcción de las mismas.
- Concebir el despliegue de las trayectorias escolares como entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo biográfico, focalizando en las condiciones de escolarización.
- Evidenciar los efectos de las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares.
- Reposicionar los desacoplamientos en las trayectorias escolares de problema individual a problema que debe ser atendido sistémicamente.
- Cuestionar la concepción monocrónica del tiempo escolar que imponen las trayectorias teóricas, pues el supuesto de la biografía lineal estándar y la idea de una única cronología de aprendizajes da cuenta de la relativa inflexibilidad de los desarrollos pedagógico-didácticos disponibles para dar respuestas eficaces frente a la heterogeneidad.
- Advertir sobre la existencia de diversos recorridos escolares, en algunos casos inconclusos o intermitentes, asociados a otra/s

actividad/es realizada/s por los estudiantes de modo superpuesto o alternado[95].

- Indagar en la incidencia de las condiciones de escolarización en el pasaje por una experiencia diseñada específicamente para producir cambios en las trayectorias de los estudiantes.
- Advertir que el abandono escolar, temporario o permanente, es un fenómeno complejo que no admite respuestas simplificadoras ni centradas en una sola variable. Comprender las causas del fracaso y/o del abandono escolar supone la confluencia de múltiples dimensiones: La situación socioeconómica de origen, las responsabilidades familiares y/o laborales que deben asumir los jóvenes, la condición de "ser adolescente" –entre otros padecimientos–, las "situaciones vitales traumáticas" o conflictivas, las prácticas expulsoras de las instituciones educativas, la desmotivación ante la reiteración de la experiencia de fracaso, entre otras.
- Algunos estudios ponderan las condiciones socioeconómicas de origen y otros brindan explicaciones que se clausuran en los mismos sujetos. En esta tesis se insiste en que no debe minimizarse la cuestión escolar: a quienes no asisten a la escuela les han pasado muchas cosas *en la escuela* antes de dejar de ir.

6. ¿Por qué se agravan las problemáticas en las trayectorias escolares en el Nivel Secundario?

Como se ha visualizado en las investigaciones presentadas, las dificultades en las trayectorias escolares se profundizan en la escuela secundaria. Para comprender las situaciones que confluyen para que los adolescentes tengan complicaciones y/o dejen de ir a la escuela, podría plantearse como hipótesis de trabajo la articulación de al menos tres asuntos:

[95]Como se analizó, en los casos de acceso reciente al Nivel Medio es la escolaridad la que se suma a las ocupaciones laborales u otras responsabilidades familiares ya asignadas.

1) La "reciente" obligatoriedad del Nivel.

Como se ha señalado con respecto a la proclamación de la obligatoriedad, seis años pueden resultar poco tiempo para un cambio social en términos de favorecer que la población en edad de estar en la escuela secundaria quiera y pueda cursar. De todos modos, como también se ha planteado, ya han pasado más de 20 años de la primera ampliación de la obligatoriedad, y aún el sistema escolar está lejos de cumplir esta meta.

Más allá del cambio social y cultural requerido, los análisis realizados en el capítulo 1 permiten sostener que algo de la oferta escolar –en particular, su matriz organizacional y relevancia– debiera modificarse para ampliar la cobertura, favorecer la progresión de los estudiantes y la culminación del Nivel.

2) El ingreso a la escuela secundaria coincide con una etapa particular en el desarrollo psicoafectivo, que es conceptualizada en términos de "adolescencia".

Dicho concepto da cuenta de las transformaciones subjetivas por las cuales transitan los jóvenes y que coincide con los cambios en el crecimiento y la maduración de su cuerpo biológico, es decir la *pubertad*. Estos cambios dan lugar a todo un proceso de elaboración psíquica por parte de los jóvenes, donde se ponen en juego los elementos que han adquirido a lo largo de su período infantil y en los vínculos psicoafectivos más tempranos con las personas que estuvieron a su cargo. Pero el adolescente atraviesa cambios corporales, un despertar sexual y la búsqueda para poder responder y significar estos cambios en claves exogámicas. En otros términos, la adolescencia desde la perspectiva psicoanalítica adoptada es significada como un momento de duelo del cuerpo e imagen infantil y un desafío, no sin sufrimiento, en la búsqueda de su identidad. El modo en que el sujeto pueda elaborar esta crisis identitaria, entre lo heredado y su momento vital, dará curso al modo en que es tramitada la adolescencia[96].

[96] Este párrafo fue elaborado a partir de la lectura de Brignoni (2012) y los aportes de la doctora Carolina Scavino.

Estos individuos no suelen encontrar lugares en los que poder inscribir lo que les pasa, ni localizan fácilmente a un referente a quien solicitar apoyo. Concretamente, el otro adulto se torna clave en el trabajo psíquico que debe enfrentar el adolescente. Brignoni (2012) considera que este pasaje necesita de la presencia de otro que pueda brindar referencias, del acompañamiento de un adulto. Aunque, usualmente, las instituciones escolares presentan algunas dificultades para poder asumir este lugar, a pesar de que por su función y características se tornan espacios estratégicos y claves para acompañar el padecimiento y las búsquedas de los adolescentes.

En términos socio-culturales, el *ser adolescente* corresponde a una construcción identitaria asociada a los sectores sociales más acomodados que generalmente pueden vivir esta etapa de "moratoria social", y cuya (única) obligación social es la de ir a la escuela. En esta construcción se apoya el "ideal del alumno" de la escuela secundaria cristalizado históricamente: un joven, hijo y estudiante, dispuesto a esforzarse y progresar a través del paso por la escuela secundaria[97].Como se señaló, se trata de una mirada normativa, que pondera *una* trayectoria vital/escolar.

En los últimos tiempos, se ha cuestionado y ampliado esta categorización que tiene un fuerte sesgo de clase, refiriendo a las "adolescencias en plural" (Frigerio y Diker, 2003) y se han desarrollado numerosas investigaciones sobre las *juventudes* (Chaves, 2007). Centralmente los estudios referenciados muestran cómo en la vida de muchos/as jóvenes se yuxtaponen responsabilidades supuestas para los adultos; como ser la inserción laboral, la maternidad/paternidad y/o hacerse cargo de algún/os miembro/s del grupo familiar, entre otras.

Desde las diversas perspectivas, la "adolescencia" puede concebirse como una etapa compleja, que presentaría ciertas dificultades para llevar adelante los cambios y nuevas exigencias que impone la cursada del Nivel Secundario. Generalmente los profesores o figuras pedagógicas no consideran los

[97]Ideal de alumno que se construye a partir de una serie de operaciones, tras las cuales se terminan borrando todas las marcas de las condiciones de producción institucionales, convirtiéndose en el parámetro del único y verdadero estudiante de la escuela secundaria.

padecimientos específicos de los estudiantes en esta etapa, y/o desconocen los modos de acompañarlos en estos procesos.

3) Las transformaciones en las regulaciones que rigen la vida escolar.

Como se reseñó, el ingreso en la escuela media presenta cambios de gran magnitud en la cursada y en la experiencia de "ser alumno". El *nuevo régimen académico* ocupa un lugar preponderante en las condiciones de escolarización que obstaculizan el avance por el Nivel. El desconocimiento del mismo y la ausencia de explicitación o trabajo de sus reglas y efectos hacen que muchos estudiantes queden, más tarde o más temprano, excluidos de la escuela.

De aquí la relevancia de indagar en las variaciones institucionales a que dan lugar las políticas que procuran transformar las condiciones de escolarización del Nivel para conocer los efectos que tienen en las trayectorias escolares.

Bibliografía citada

Arendt, H. (1996).*Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península, 1954 (primera edición).

Binstock, G. y Cerrutti, M. (2005).*Carreras truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires, UNICEF.

Bourdieu, P. (2006).*La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus, 1979(primera edición).

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama. Título original: *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action.*París, Éditions du Seuil, 1994.

Bourdieu, P. (1989). La ilusión biográfica. *Historia y fuente oral*. N° 2. Barcelona, Universidad de Barcelona y Archivo Histórico de la Ciudad.

Casal, J. (1996).Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI. Aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración.*Revista Española de Investigaciones Sociológicas.* Núm. 75. pp. 295-316.

Chaves, M. (2007). Estudios sobre juventudes en Argentina I. Hacia un Estado del arte. Grupo de Estudios en Juventudes, Núcleo de Estudios Socioculturales, Facultad de Trabajo Social, UNLP. Editores Red de Investigadora/es en Juventudes Argentina y Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata, 2009.

Clot, Y. (1989). La otra ilusión biográfica. *Historia y fuente oral*. N° 2. Barcelona, Universidad de Barcelona y Archivo Histórico de la Ciudad.

DiNIECE (2007). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Serie La educación en Debate. Documentos de la DINIECE (4). Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? Conferencia inaugural del Seminario Internacional sobre "Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina" organizado por el IIPE/UNESCO en Buenos Aires, 24 y 25 de noviembre de 2004.

Fainsod, P. (2006). *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Frassa, J. y Muñiz Terra, L. (2004). Trayectorias laborales: origen y desarrollo de un concepto teórico-metodológico. En *Cuartas Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos*, Instituto de Desarrollo Económico y Social. Buenos Aires, disco compacto.

Frigerio, G. (2010). Curioseando (saberes e ignorancias). En Frigerio, G. y Diker, G. *Educar: saberes alterados*. Buenos Aires, Del estante editorial, pp. 20-44.

Frigerio, G. (2004). Educar: la oportunidad de deshacer profecías de fracaso, En Birgin y otros (comps.) *Contra lo inexorable*. Buenos Aires, Zorzal-CePA.

Galland, O. (2002). *Joven*. 6ª edición. Colección Análisis. París, Ediciones La Découverte.

Jacinto, C. (comp.) (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires, Editorial Teseo.

Jacinto, C. y Millenaar, V. (2010). La incidencia de los dispositivos en la trayectoria laboral de los jóvenes. Entre la reproducción social y la creación de oportunidades. En Jacinto, C. (comp.) (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires, Editorial Teseo.

Kantor, D. (coord.) (2001). *La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, septiembre de 2001.

Kaplan, C. y Fainsod, P. (2001). Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas. *Revista del IICE*. Vol. 10, Año N° 18. Buenos Aires, Miño y Dávila/Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Agosto de 2001.

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

Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias*. Buenos Aires, Homo Sapiens**.**

PNUD (2009). Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria. Buenos Aires, UNESCO-IIPE.

Rancière, J. (2007). Pensar entre disciplinas. En *Educar (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires, Del estante editorial.

Robles, F. (2000). *El Desaliento Inesperado de la Modernidad*. Concepción. Santiago de Chile, Ediciones Sociedad Hoy.

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

SITEAL (2009). *La escuela y los adolescentes.* Datos destacados. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. IIPE-UNESCO - OEI. Febrero de 2009.

SITEAL (2009a). "¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Motivos de la deserción en la transición del primario al secundario". UNESCO- IIPE- OEI. Abril de 2009.

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

Serra, M. S. y Canciano, E. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos.* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - OEI. Argentina.

Terigi, F. (2011). En la perspectiva de las trayectorias escolares. Comentario del capítulo 3 del *Atlas de las Desigualdades Educativas en América Latina* – SITEAL, editado por el IIPE – UNESCO Sede Regional Buenos Aires y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En Frigerio, G. y Diker, G., *Educar: saberes alterados*. Buenos Aires, Del estante editorial.

Terigi, F. (2008a), *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales.* Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires.

Terigi, F. (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En Dussel, Inés *et al.* (2008), *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy.* Buenos Aires, Santillana, pp. 161-178.

Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Capítulo 3. Significación del problema

1. Análisis de la propuesta de las Escuelas de Reingreso: continuidades y rupturas con la matriz organizacional de la educación secundaria

a) La definición de los destinatarios

En relación con las tres hipótesis planteadas (la "reciente" obligatoriedad del Nivel, la especificidad de la adolescencia y el novedoso régimen académico) como agravantes de las dificultades para la progresión por la escuela secundaria, en la Ciudad de Buenos Aires se han creado las EdR con la intención de ser más permeables a las realidades de los adolescentes y jóvenes, a través de *variaciones* en la matriz organizacional tradicional del Nivel.

Concretamente, a partir del ciclo lectivo 2004 se crearon por Decreto N° 408/04 seis nuevas instituciones educativas de Nivel Secundario, en zonas de la Ciudad con déficit de cobertura de los servicios de educación media[98], con un modelo organizacional y pedagógico y un régimen académico que garantizara el reingreso, la permanencia y el egreso del Nivel Medio de adolescentes y jóvenes que por diversos motivos han visto dificultada o interrumpida su escolaridad secundaria[99].

---

[98] Tras haber indagado la demanda real y potencial en cada Distrito Escolar y en cada Región de Supervisión del Nivel Medio, se determinaron las localizaciones de las escuelas por inaugurar. (Las primeras se emplazaron en los barrios de Lugano, Parque Patricios, Villa Soldati, Barracas, Liniers y Belgrano.)

[99] Según datos del Censo 2001, en la Ciudad de Buenos Aires se detectaron casi 16.000 adolescentes y jóvenes entre 13 y 17 años que no estaban escolarizados, y probablemente eran otros tantos los que tenían entre 18 y 22 años y estaban en la misma condición. Un cierto número correspondía a adolescentes y jóvenes sin escolaridad primaria cumplida. Sin embargo, dadas la alta cobertura de la educación primaria porteña y la alta tasa de pasaje de primaria a secundaria que la Ciudad exhibía, se trataba en su mayoría de adolescentes y jóvenes que habiendo comenzado la escuela media y tras una o más experiencias de fracaso, habían quedado afuera.

En el año 2001 se detectó que el 5% de los jóvenes en edad de asistir al Nivel Medio se encontraba fuera del sistema educativo. A su vez, quienes vivían en hogares con algún tipo de privación eran los que poseían mayores probabilidades de no asistencia, si bien la mitad de los jóvenes que no asistía habitaba hogares sin ningún tipo de privación material. Esto implica que no se trata solamente de un problema de condiciones sociales que permiten la escolarización, sino de **condiciones escolares y pedagógicas que también la dificultan** (Acosta, 2011a).

El desafío que se planteó la gestión era alcanzar la meta de "plena inclusión educativa"[100].Por tanto, las acciones no se limitaron a evitar la deserción de quienes ya estaban incluidos en el sistema, sino que procuraron garantizar el acceso a la educación de todos aquellos que todavía no iban a la escuela y el logro de los resultados de aprendizaje esperados (Terigi, 2004b). Dado su diseño organizacional, las escuelas secundarias no cuentan con la flexibilidad necesaria para albergar a la población potencial, que el Estado debía incluir en cumplimiento de la citada Ley 898/02 de escolaridad secundaria obligatoria. Como se mencionó, ofrecen planes de estudio con numerosas materias en simultáneo, de cursada obligatoria, sin opciones para los estudiantes y con escasa integración de actividades de formación complementaria.

Por tanto, las EdR surgieron como respuesta a la preocupación por los obstáculos que impone el régimen académico tradicional, adoptando algunas de las estrategias ya desarrolladas en experiencias pedagógicas de diferentes instituciones de la Ciudad de Buenos Aires. Estas experiencias encontraron, en los responsables de la gestión del sistema, el apoyo necesario para su formalización en un nuevo modelo de institución.

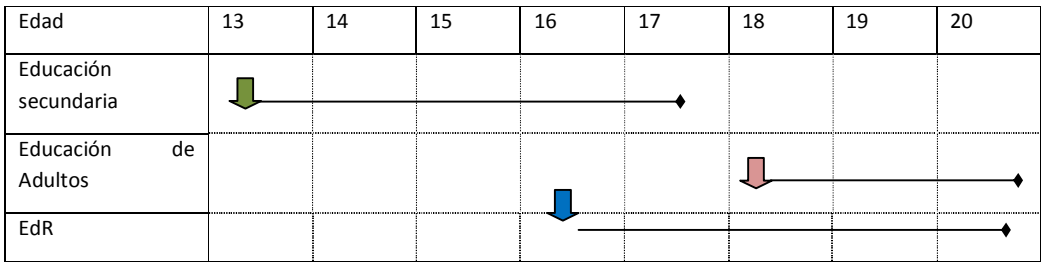
De este modo, la oferta de las EdR se dirige a la población entre 16 y 20 años que había tenido algún paso por el Nivel Secundario pero que no asistía a la

---

[100] De ahí que el lema público de la Campaña era *Deserción Cero*. Esta campaña se enmarca en un conjunto de programas y acciones para atender tanto la situación socioeconómica como la específicamente educativa. Así, se ofrece como una iniciativa política para resolver el problema de los adolescentes y jóvenes que abandonan y dejan de asistir a la escuela en la Ciudad de Buenos Aires. Las principales características de la Campaña se basaron en cuatro componentes: una fuerte campaña comunicacional convocando a volver a la escuela, la expansión institucional de la oferta educativa, la creación de una red de servicios educativos, la ampliación de las oportunidades educativas fuera de la escuela (Terigi, 2004b).

escuela desde hacía por lo menos dos años, y que no encontraba una oferta educativa más adecuada a sus necesidades.

Gráfico 3. Edad teórica de ingreso al Nivel Secundario en educación común y de adultos y edad de los destinatarios establecida por las EdR.



Edad teórica de inicio de la Escuela Secundaria Común.

Edad teórica de inicio de la Escuela Secundaria de Adultos.

Edad teórica de inicio de las EdR.

Fuente: Terigi, Toscano, Briscioli (2012).

Como puede apreciarseen el gráfico 3, estas escuelas vinieron a cubrir una vacancia, ante la ausencia de una oferta específica para atender esta franja de edad; ya que las y los jóvenes menores de 18 años no podían acceder aún a una escuela de adultos, y que quienes habían acumulado años de "retraso" escolar resultaban muy grandes para cursar los primeros años de la secundaria en una escuela con una matriz organizacional tradicional[101]. Asimismo, en estas escuelas los jóvenes en cuestión habían sido expulsados con antelación y/o no habían logrado permanecer.

[101] Actualmente, desconociendo este propósito inicial, las EdR dependen de la Dirección de Adultos y los criterios de admisión restringen la inscripción a jóvenes mayores de 18 años. Estos cambios, que derivan de las autoridades vigentes desde 2007, desvirtúan fuertemente el sentido original de la propuesta.

b) Sobre la *estrategias* de reingreso

Las EdR representan una propuesta alternativa para la realización del Nivel Secundarioy el ensayo de una nueva propuesta organizacional y pedagógica que buscó adecuarse a las necesidades de una población que reingresa al sistema educativo. Por tanto, las estrategias puestas en juego debían constituir una oferta "atractiva" para garantizar que los adolescentes desescolarizados quisieran volver, al tiempo que generar *condiciones* para que los estudiantes pudieran permanecer. De aquí se desprenden los componentes que se promovieron simultáneamente:

Para constituirse en una oferta atrayente, las escuelas tienen un plan de estudios con menos materias por nivel (en comparación con la escuela secundaria estándar) y con una estipulación de cuatro años de duración[102]; talleres y espacios optativos relacionados con los intereses de los jóvenes; mayores facilidades y adecuación a las realidades de los estudiantes, para dar respuesta a los tiempos de los que disponen los alumnos cuando reingresan al sistema formal.

Se valoran positivamente los antecedentes de los ingresantes, reconociendo las materias acreditadas en otras instituciones y sus conocimientos mediante un sistema de *diagnóstico* para determinar el punto del plan de estudios en el cual deben reincorporarse; y luego, trabajar sobre dificultades encontradas en las trayectorias previas.

Las *nuevas condiciones* para que los estudiantes puedan avanzar abarcan básicamente dos aspectos. Por un lado, se proponen itinerarios flexibles para la cursada de las materias, definiendo para cada estudiante un trayecto individual en función de sus recorridos previos y posibilidades permitiendo compatibilizar la cursada con sus situaciones vitales u otras actividades que realicen. Por otro lado, se brindan acompañamientos específicos –posibilitados por la creación de nuevas figuras pedagógicas– y apoyos puntuales –dada la ampliación de los tiempos y responsabilidades de los profesores.

---

[102] Véanse detalle en el apartado d) y el Plan de estudios en anexo II.

Como se analizó en los capítulos 1 y 2, las condiciones de la escolarización que impone la matriz organizacional vigente hace que una gran cantidad de adolescentes y jóvenes queden afuera de la escuela secundaria (ingresen, pero no puedan progresar por los numerosos obstáculos del modelo institucional).Por tanto se analizará aquí la propuesta de las EdR en función de sus variaciones en el *régimen académico* –que como se ha señalado impone obstáculos específicos en las trayectorias escolares– y en el "patrón organizacional" (Terigi, 2008). Se incluirá también el análisis de las modificaciones en relación con el plan de estudios.

c) Innovaciones en torno al régimen académico

La modificación sustancial de las EdR ha sido la **eliminación del sistema de cursada por año escolar completo**, lo cual incide en diversos componentes del régimen académico, a saber:

El *régimen de promoción* se realiza por asignaturas o unidades curriculares. Por tanto, las unidades de acreditación obligatoria (anuales y cuatrimestrales) pueden cursarse a ritmos individuales y en diferentes momentos de la trayectoria del alumno, respetando las correlatividades.

- Consistentemente, el *régimen de asistencia* se contabiliza por materias o unidades curriculares, para facilitar la incorporación de alumnos en actividad laboral –o que buscan empleo– y que presentan dificultades respecto de la asistencia en determinados horarios.
- Las prescripciones para el *régimen de evaluación* apuntan a que sea continua y que se traduzca en una calificación al término de cada cuatrimestre. (Más aún, la recomendación es que a fin de cada bimestre de actividad los alumnos reciban una calificación parcial que les será comunicada y tendrá carácter orientativo.) Al mismo tiempo, los cambios en las condiciones de escolarización y la mirada más atenta a los estudiantes produjo innovaciones en su implementación, como se verá en el análisis de la experiencia de los estudiantes entrevistados en las EdR (capítulo 7).

Si bien los aspectos del *régimen de convivencia* no se desarrollan en la normativa, los modos en que son tratados estos temas parecerían ir en consonancia con los objetivos de la propuesta (reingreso, permanencia y egreso), generando la mayor cantidad de instancias posibles de diálogo y consensos a la vez que de acompañamiento, antes que la aplicación de regulaciones estrictas, verticales o arbitrarias sobre las cuestiones de disciplina o convivencia. Sin embargo, los estilos de gestión también influyen en los modos que adoptan estos agenciamientos[103], ya que en algunos casos una parte considerable de las decisiones están centralizadas en los directivos, quienes en ocasiones parecen tener un conocimiento y control de todo lo que sucede en la escuela (Baquero *et al.*, 2012).

d) Modificaciones y persistencias en el modelo organizacional y pedagógico

Las EdR funcionan en sectores de edificios escolares existentes en la Ciudad[104]. Sin embargo, cada escuela se constituyó como una *nueva institución*, previendo la designación de un directivo a cargo, equipo docente y personal auxiliar.

El rasgo de innovación central ha sido la **designación de profesores por cargo**, con tiempos rentados para actividades académicas complementarias de las clases, rompiendo con uno de los nudos de la matriz organizacional, el trabajo docente por horas de clase.

La creación de cargos docentes que contemplaban, además de las horas de dictado de clase –como en cualquier escuela secundaria–, el plus de horas institucionales pagas para poder realizar tareas de diagnóstico y orientación, planificación y evaluación puede considerarse uno de los pilares que han permitido llevar adelante esta propuesta. En este marco, también se contempla el dictado clases de apoyo escolar para los estudiantes que requieran acompañamiento para el cursado y la aprobación de las asignaturas.

---

[103] Al calor de la normativa de la jurisdicción, en una de las escuelas visitadas pudo encontrarse la existencia de un Consejo de Convivencia, donde se tratan las situaciones y se definen las reglas y los acuerdos.

[104] Ámbitos que las escuelas medias ceden para el funcionamiento de las de Reingreso, y que en la mayoría de los casos provoca conflictividad en la convivencia.

Y los mismos profesores en muchos casos ejercen de *tutores* (debe haber uno por curso), cuya función es orientar a los estudiantes para una mejor organización de su trayectoria escolar. En suma, la posibilidad de permanecer más horas en la escuela favorece la disponibilidad de los docentes y el vínculo más cercano con los alumnos –también por la estipulación de conformar grupos reducidos (con un máximo de 15 alumnos).

Simultáneamente, la propuesta contempla la creación del cargo de *asesor pedagógico,* quien se encarga de confeccionar los trayectos personalizados de los alumnos.

Por otra parte, el plan de estudios tiene algunos rasgos originales en relación con lo que es habitual en el Nivel. Como se explicitó, ofrece un número reducido de materias de cursado simultáneo en comparación con los planes tradicionales de escuela media, que generalmente prevén el cursado de 11 o más materias por año[105], y está centrado en la enseñanza de las *materias básicas del currículo* que serán cursadas en cuatro niveles. Al mismo tiempo, se compone de una oferta de asignaturas de carácter obligatorio y otras de carácter *optativo*para los alumnos, destinadas a la práctica de Artes, Actividad Física y Formación profesional.

Varios señalamientos pueden hacerse en función de los cambios realizados.

La propuesta no rompe con la clasificación de los currículos porque se sostiene la división disciplinaria tradicional, aunque reduce la cantidad de materias y agrega otros espacios más novedosos concebidos como más cercanos a los intereses y necesidades de los estudiantes (proyecto, talleres, etc.). Estas propuestas, además de contenidos más atractivos, alientan el desarrollo de nuevas modalidades de trabajo, lo cual conmueve en parte el "núcleo duro" de la propuesta formativa del Nivel.

---

[105] El Nivel Medio de la Ciudad de Buenos Aires se compone de cinco niveles de materias. Las EdR ofrecen un plan de estudio que comprende: Matemática, Lengua y Literatura en cuatro niveles, Historia, Geografía en tres niveles y Biología en dos, Ciencias de la Vida y de la Tierra, Formación Ética y Ciudadana, Química, Física, Desarrollo y Salud, Economía y Proyecto son materias de un único nivel. A su vez, las EdR ofrecen cuatro niveles de Inglés y dos de Informática, los días viernes. Complementariamente, los alumnos pueden optar por el cursado de un Taller de orientación socio-laboral y educativo y sumarse al espacio recreativo - deportivo. (Véase Resolución 814/2004 en anexo II.)

De todos modos, mantener las materias tradicionales constituye uno de los aspectos más "conservadores" de la propuesta, que a su vez sostiene el **principio de designación de los profesores por especialidad**. La opción moderada en las innovaciones en el componente curricular de las EdR responde a la consideración de la *enseñanza como problema político* (Terigi, 2004). Por tanto, en la fase de planeamiento –más allá de haber analizado propuestas con mayor carga de sentido para la formación de adolescentes y jóvenes– se planteó la cuestión de la enseñanza, optando por una propuesta posible de ser abordada por todos los profesores, con los conocimientos y la formación que tienen[106]. Por lo mismo, se decidió moderar las innovaciones en el *modelo pedagógico*, aunque, como se verá en el análisis de las entrevistas, el cambio de condiciones institucionales ha forzado en el devenir de la implementación a algunas transformaciones en la enseñanza y las dinámicas de trabajo en clase.

Por otra parte, se ha desarrollado una novedosa estrategia organizacional, que consiste en el armado de "grillas horarias en espejo" para posibilitar que los alumnos vayan cursando cada materia en el nivel que les corresponde. Es decir, se distribuyenlas materias de modo tal que guarden correspondencia entre los diferentes niveles, para que los estudiantes cursen rotando en función de su trayectoria individual[107]. Esta obra de ingeniería institucional evita los "tiempos muertos", superposiciones y/o pérdidas de clase de los estudiantes.

Finalmente, cabe destacar que las EdR fueron creadas como propuesta alternativa de escolarización, bajo la hipótesis de que una escuela secundaria con *otra* (nueva) matriz organizacional es posible. Es decir, fueron concebidas

---

[106] Terigi (2004) lo define como la "accesibilidad didáctica" de las políticas, considerando una decisión estratégica poner especial cuidado en que los cambios en el currículum no fuesen tan sofisticados y que los desempeños docentes esperados no sólo fuesen posibles para profesores excepcionales. En cambio, se optó por planificar un currículo que los docentes estuviesen en condiciones de llevar adelante, vistas su formación inicial, su experiencia profesional acumulada y la tradición pedagógica de la escuela media.

[107] Por tanto, la grilla de horarios de cada uno de los cursos, replica la de los demás niveles, con el objetivo de que cada uno de los alumnos pueda asistir a la clase que le corresponde. Para lo cual, por ejemplo, los días lunes en 1° 1ª, 2º 1ª y 3º 1ª, en la primera hora, se dicta Matemática (la misma asignatura). Como se constató en el trabajo de campo, esta distribución influye también en la gran cantidad de docentes que trabajan en la escuela –en proporción al "tamaño" de la misma, teniendo en cuenta su matrícula– para poder cubrir el dictado simultáneo de cada asignatura.

como **una experiencia con el potencial de que se extendieran a todas las escuelas del Nivel**. En esta línea, más allá de las innovaciones propuestas, las EdR contemplan la equivalencia de formación y de derechos, alotorgar un **título equivalente** (*Bachiller o Perito Mercantil*[108]) a otras ofertas de educación secundaria de la Ciudad.

De todos modos, transcurrido el tiempo y habiendo creado otras dos escuelas en agosto de 2005[109], el alcance de la propuesta sigue siendo limitado: actualmente existen ocho EdR en toda la Ciudad, con una matrícula estimada de 1.700 alumnos[110].

e) Situación de las Escuelas de Reingreso en el devenir de su implementación

A partir del análisis realizado, puede reconocerse que la centralidad de esta propuesta alternativa de escolarización ha sido modificada debido al cambio de gestión –y de signo político– desde 2007[111]. Si bien las EdR no se cerraron o se desatendieron por completo (como hubiese podido suceder), se percibe cierta **hibridización** entre la propuesta diseñada e implementada en los primeros años con el acompañamiento sostenido de la gestión que las impulsó y el "abandono" y el desdibujamiento que sufren en la actualidad. Los siguientes aspectos resultan esclarecedores de este proceso:

- La indefinición actual de la dependencia institucional:

---

[108] A diferencia de los programas "puente", como es el caso de los CESAJ de la provincia de Buenos Aires, en el cual los estudiantes pueden realizar el tramo que necesiten acreditar de la Escuela Secundaria Básica, quedando habilitados para ingresar a cualquier Escuela Secundaria Superior, en iguales condiciones que cualquier otro estudiante, intentando evitar la consolidación de un sistema "paralelo" de escolarización (véase Briscioli y Toscano, 2012); y de las experiencias de educación "no formal" que por su carácter no contemplan acreditaciones afines al sistema escolar.

[109] Están situadas en los barrios de Almagro y Monserrat, respectivamente. Ambas tiene la particularidad de comenzar su ciclo lectivo en agosto (y no en marzo), así permiten que quienes desean inscribirse a mitad de año no tengan que esperar hasta el ciclo siguiente.

[110] Matrícula de las Escuelas de Reingreso, según la información obtenida en el trabajo de campo realizado en dos estudios (2008-2010), en el marco del Proyecto "Escuela media y sectores vulnerables. Régimen académico y sentido de la experiencia escolar" (PICT 33531) radicado en la Universidad Nacional de Quilmes y ejecutado junto con la Universidad Nacional de General Sarmiento. Investigador responsable: Ricardo Baquero. Según datos oficiales, los 478 alumnos que se matricularon en el comienzo de 2004 (Krichesky, 2007), con ascensos progresivos, pasaron a sumar 1.606 en 2007 (Krichesky, 2010).

[111] En diciembre de ese año, Mauricio Macri asumió como Jefe de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Si bien las EdR siguen dependiendo de la Dirección de Educación Media del G.C.B.A., estas escuelas aparecen como una *oferta* de Educación Media de Adultos en la página web del Gobierno de la Ciudad. Más que el cambio de dependencia lo problemático radicaría en la confusión que se percibe en la información brindada, en términos casi de *invisibilización* de las mismas.

- El cambio de los/as destinatarios/as:

  Como aspecto más crítico, cabe señalar el cambio de la edad estipulada para el ingreso: se establece que hay que ser mayor de 18 años, desdibujando el sentido original de la propuesta y de la vacancia en la oferta escolar que se pretendía cubrir.

- La invisibilización de la oferta:

  En contraste con la masiva difusión y el apoyo desde la gestión inicial para que se conocieran las escuelas y pudiese reingresar el mayor número de estudiantes posible, en la actualidad tal difusión ha dejado de existir, restringiéndose sólo al "boca en boca". Es decir, se está privando de esta oferta a quienes podrían acceder, pero la desconocen.

- La modificación del vínculo con el área de Supervisión:

  Cuando las EdR surgieron, contaban con un área de Supervisión propia, tenían a disposiciónun vínculo de apoyo y seguimiento, que les garantizaba además el nexo directo con las autoridades para la resolución de todo tipo de necesidades. Con el cambio de gestión se definió que la Supervisión de las EdR quedase en manos del Distrito y no ya de alguien que específicamente trabaje con instituciones de este tipo[112].

[112] Durante el trabajo de campo, en una de las escuelas se vivenciaba el "desamparo" desde que la Supervisora se había jubilado, por no contar con algún referente para reemplazarla, lo cual producía cierta desconexión con la gestión.

2. Definición del objeto de estudio de la tesis

Como se consignó, centrar la mirada en las *trayectorias escolares* permite una aproximación a los modos en que los y las adolescentes y jóvenesefectivamente transitan por el sistema educativo. Pensar la articulación entre las trayectorias de los sujetos y las propuestas que brinda la escuela secundaria permite observar en qué medida y de qué manera los/as estudiantes transitan los diversos itinerarios propuestos por el sistema escolar. Del mismo modo, el estudio de las trayectorias escolares revela aspectos de la dinámica de expansión, retención y exclusión de la escuela secundaria importantes para identificar puntos críticos del Nivel y de las trayectorias mismas.

En la reconfiguración del concepto reseñada (en el capítulo 2), ante la constatación de que los/as adolescentes hacen recorridos por distintas instituciones, e incluso entradas y salidas de la escuela por diversos motivos, se puso en cuestión la concepción *idealizada* de las "trayectorias escolares", entendidas como recorridos estandarizados y lineales. Se considera más bien que la ampliación del alcance del concepto (trayectorias escolares) será uno de los aportes de la tesis, para poder pensar cómo se expresan los itinerarios de alumnos de la escuela secundaria en la actualidad.

Importa plantear la especificidad de estudiar trayectorias escolares en esta tesis, y no más ampliamente trayectorias educativas, por el interés particular en indagar en el pasaje por instituciones de educación formal (escuelas). Claro que, aunque el énfasis estará puesto en los itinerarios de escolarización, *otras experiencias educativas* (en otros circuitos) se consideran valiosas en la reconstrucción de las trayectorias. Simultáneamente, centrarse en estos tránsitos desde la perspectiva de los sujetos implica abandonar la mirada pedagógica reduccionista y sesgada que sólo ve "alumnos", para incorporar otras esferas de la vida de los adolescentes y jóvenes bajo análisis, con sus experiencias, intereses y actividades. De un modo u otro se intentará conocer los recorridos que hacen los sujetos por el sistema educativo y las dificultades (o apoyos) que encuentran para avanzar por el mismo. La intención es comprender la multiplicidad de dimensiones y situaciones que atraviesan estos

tránsitos, aunque la mirada se focaliza en cómo las *condiciones de escolarización* construyen las trayectorias de los sujetos.

En síntesis, la intención es *indagar en la incidencia de la dimensión institucional en la construcción de las trayectorias escolares*. Bajo el supuesto de que el pasaje por distintas instituciones educativas facilitaría u obstaculizaría la progresión por la escolaridad.

Por tanto, en la tesis se define como **objeto de estudio las *trayectorias escolares* de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires**, para intentar dilucidar en qué medida una propuesta alternativa de escolarización permite producir cambiosen los tránsitos por el Nivel Secundario.

Considerando que no existe ninguna herramienta consolidada en la estadística educativa que registre trayectorias escolares (reales), se intenta brindar un recorte de problemas que articula, por un lado, un nivel de observación macro refrendado en el análisis de los indicadores estadísticos de la población bajo estudio; y, por otro, una indagación cualitativa para reconstruir trayectorias individuales desde la perspectiva de los sujetos, profundizando en las particularidades de los recorridos, las experiencias y los circuitos educativos que han transitado.

Por tanto, la decisión metodológica adoptada es reconstruir tendencias en las trayectorias a través de un consistente *análisis estadístico*, sabiendo que los datos disponibles no toman como unidad de análisis a los sujetos (por eso, no permiten reconstruir las trayectorias), pero que, sin embargo, sirven para identificar fenómenos que por su escala tienen indudable incidencia en las trayectorias individuales (Binstock y Cerrutti, 2005; Terigi, 2008). Se trata de un modo de abordaje original de las estadísticas poblacionales y educativas, tendiente a la aproximación a las dinámicas de las trayectorias escolares[113].

Sabiendo que el análisis estadístico deja por fuera mucha información necesaria para conocer las trayectorias escolares reales, la investigación

[113] Más que mostrar, como lo hace la estadística clásica, la "inclusión escolar", en términos de quienes "están dentro" del sistema y quienes no lo están, el análisis busca ajustarse a los modos en que efectivamente los adolescentes y jóvenes transitan la escolaridad.

complementa este análisis con *entrevistas centradas en trayectorias escolares* a estudiantes de EdR. La finalidad es intentar capturar cierto registro singular a la hora de construir sus biografías escolares, enfatizando en los obstáculos para la progresión por la escolaridad (régimen académico, situaciones vitales, etc.), e incluyendo los significados sobre sus vivencias, representaciones y sentidos de la experiencia escolar.

Se optó por entrevistar a estudiantes en EdR, por tratarse de un nuevo tipo de institución de Nivel Medio que, como se ha explicitado, en respuesta a los altos índices de desgranamiento del Nivel Secundario de la Ciudad de Buenos Aires, ha buscado adecuar el régimen académico a los requerimientos de un sector específico de esta población; jóvenes que ya han tenido alguna experiencia en la escolaridad secundaria y cuyas situaciones vitales requerirían condiciones más adecuadas para hacer posible su escolarización[114].

El análisis de las trayectorias escolares de un grupo de estudiantes de EdR permitirá conocer los recorridos que han realizado por diversas instituciones educativas, y posibilitará el contraste entre las escuelas comunes y las de Reingreso (para ver de qué modo los distintos regímenes académicos construyen los tránsitos por la escolaridad, como se señaló). La intención es indagar si el pasaje por un determinado tipo de institución (EdR) tiene efectos en las derivas de las trayectorias escolares de las/os jóvenes.

Por otra parte, se busca analizar la complejidad en los tránsitos escolares, las sucesivas idas y vueltas, y de qué modo las escuelas facilitan o imponen arbitrariedades. La intención es visualizarcómo los pasajes por instituciones educativas con diferentes modalidades y/o estilos institucionales (de gestión estatal o privada; escuelas técnicas o religiosas; "comunes"[115]; o de Reingreso; ubicadas en una u otra jurisdicción) construyen las diversas

---

[114] La justificación y las decisiones muestrales se amplían en el Diseño de investigación (véase el capítulo 4).

[115] En el Glosario de la DiNIECE, la definición de Educación Común enuncia: se dirige a la educación de la mayor parte de la población, para la adquisición de los conocimientos, las destrezas y las capacidades que la estructura del sistema educativo prevé en los plazos preestablecidos y en las edades teóricas previstas. Los contenidos apuntan a la formación general y homogénea, permitiendo la especialización a medida que el alumno avanza en la complejidad y en los niveles educativos. Disponible en <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/estadisticas/doc_metodologicos/glosario_base_usuario.pdf>.

trayectorias escolares. Centralmente, la indagación en la experiencia escolar de los estudiantes muestra situaciones de "degradación"[116] (en experiencias estigmatizantes); de *reconocimiento*[117], cuando son escuchados y acompañados en sus tránsitos por las distintas escuelas; de aprendizaje; de desconcierto; entre otras que serán profundizadas en el análisis.

Conocer las diversas trayectorias y la distancia existente con las pautadas por el sistema escolar (trayectorias teóricas) plantea la confluencia entre los aspectos estructurales y/o individuales y/o institucionales que las producen. En esta tesis, además de los condicionamientos socioeconómicos y del accionar de los sujetos, importa comprender la incidencia de la dimensión institucional –con especial énfasis en las que imponen ***las condiciones de escolarización***–en la construcción de las trayectorias escolares.

Simultáneamente puede proponerse como inquietud *¿qué de la diversidad de trayectorias escolares existentes permite comprender de las lógicas que operan en las instituciones y más ampliamente en el sistema educativo?*

3. Relevancia del tema de la tesis

Se considera relevante estudiar trayectorias escolares de estudiantes de Escuela de Reingreso por el estado incipiente de conocimiento sistematizado sobre la cuestión. Esta vacancia en relación con las trayectorias escolares, muestra que se está en un "punto de apertura que requiere amplitud en la adopción de enfoques" (Terigi, 2008: 161).En el citado texto se exponen análisis estadísticos y algunos desafíos que se desprenden de allí –y de la literatura especializada. No obstante, queda planteada la necesidad de emprender un estudio de carácter longitudinal y que considere las *trayectorias*

---

[116] De Gaulejac (1996/2008), cuando analiza el "avergonzamiento", refiere a situaciones de degradación producidas por la mirada del otro, portadora de un juicio negativo sobre la propia existencia. Esa mirada se reactualiza cada vez que el sujeto se halla confrontado con una situación de rechazo y de estigmatización.

[117] Inspirada en Ricoeur, Frigerio sostiene que "el acto de reconocer implica siempre una demanda: ser reconocido. Esta expectativa sólo se verá cumplida si el reconocimiento es mutuo" (2005: 15). Para luego afirmar que educar es el acto político de reconocer, sin el cual el conocimiento no es posible (Frigerio, 2005).

reales como unidad de análisis, indagando en profundidad cómo un grupo de estudiantes ha transitado efectivamente su escolaridad (Terigi, 2008).

Por tanto, en términos de **producción de conocimiento nuevo**, la tesis hará un aporte en la comprensión de un fenómeno poco conocido, como son los modos–no siempre lineales– en que adolescentes y jóvenes transitan por su escolaridad, con especial énfasis en las de Nivel Secundario. La intención será mostrar las tendencias en los recorridos de la población en edad escolar en la Ciudad de Buenos Aires a través de estadísticas poblacionales y educativas actualizadas. Simultáneamente, se intentará echar luz a la *heterogeneidad* existente en estos tránsitos y las formas complejas que adquieren las historias escolares y personales. En este sentido la tesis complementa la investigación coordinada por Kantor (2001), al estudiar no sólo las situaciones que llevaron a que los estudiantes entrevistados hayan dejado de ir a la escuela en algún momento determinado, sino también las razones por las cuales han decidido volver a una EdR, y cómo son sus tránsitos y experiencias allí. Lo interesante será poder identificar algunas cuestiones significativas de sus recorridos, indicar obstáculos, facilitadores y, en general, *núcleos problemáticos en torno a las trayectorias escolares*.

Producir este conocimiento resulta especialmente valioso en el contexto de la pretendida universalización de la escuela secundaria, y de las persistentes dificultades y nuevos desafíos para alcanzar la "plena inclusión". Se trata de una preocupación central tanto teórica como política. El Estado tiene la obligaciónde proveer y sostener la oferta, y los sujetos el derecho de acceder, permanecer y concluir este Nivel educativo.

Como **contribución teórica**, la finalidad será aportar a la construcción de *una perspectiva de las trayectorias escolares*, como se desarrolló en el marco conceptual (capítulo 2). Si bien el concepto ha servido de base de numerosas investigaciones y se ha utilizado en el desarrollo de políticas y documentos de divulgación, su densidad teórica no recibió la profundidad de análisis necesario. El desafío será sostener la mirada en la multiplicidad de dimensiones que confluyen en la construcción de las trayectorias escolares, a

la vez que focalizar en las producciones específicas de las diversas propuestas y regímenes de escolarización.

En términos de **aportes metodológicos**, se proponen modos de indagación y de análisis novedosos para la reconstrucción de las trayectorias escolares. Con respecto al *análisis estadístico*, la contribución estará en el modo dinámico de aproximación a los datos y el uso de indicadores no usuales que potencian la caracterización de los itinerarios escolares.

En cuanto al *análisis cualitativo*, el valor de la reconstrucción de trayectorias escolares desde la perspectiva de los sujetos radica en la trama que se compone en la evocación de sus tránsitos escolares y los sucesos vitales. La adaptación de "calendarios de historias de vida" resulta apreciable como instrumento de sistematización de los recorridos escolares de los estudiantes entrevistados.

4. Formulación de los objetivos

A continuación se presentan el objetivo general y los objetivos específicos de la tesis.

Objetivo general:

En el marco de las dificultades de la escuela secundaria para responder a la exigencia de universalización del Nivel, se indaga en los efectos de las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. En particular, el objetivo es identificar tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires.

Objetivos específicos:

- Construir una perspectiva teórico-metodológica para el estudio de las trayectorias escolares.

- Caracterizar las tendencias en las trayectorias escolares de alumnos de escuela secundaria a través del análisis de estadísticas socio-demográficas y educativas de la Ciudad de Buenos Aires.
- Reconstruir las trayectorias escolares de una muestra intencional de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires, identificando las particularidades de sus recorridos y los puntos críticos que de ellos se desprenden.
- Analizar las dificultades que presentan las condiciones de escolarización del Nivel Secundario para incluir (esto es, incorporar, retener y asegurar aprendizajes relevantes) a todos los adolescentes y jóvenes.
- Conocer las trayectorias y experiencias escolares de los estudiantes de Escuelas de Reingreso de las dos instituciones seleccionadas.

Bibliografía citada

Acosta, Felicitas (2011a).*Estudio sobre casos de políticas educativas destinadas a la Educación Secundaria*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO, marzo de 2011.

Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A. G.; Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2012). "La obligatoriedad de la escuela secundaria. Variaciones en los regímenes académicos". *Espacios en Blanco*, Revista de Educación Nº 22. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Junio de 2012, pp. 77-112.

Binstock, G. y Cerrutti, M. (2005). *Carreras truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires, UNICEF.

Briscioli, B. y Toscano, A. G. (2012). La escolarización secundaria obligatoria. Dos estudios sobre políticas destinadas al reingreso de adolescentes y jóvenes a la escuela en Argentina. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: Políticas, sujetos y movimientos sociales en el nuevo escenario latinoamericano organizado por el GT: Políticas educativas y desigualdad en América Latina y el Caribe (CLACSO). Santiago de Chile, 16 y 17 de julio de 2012.

De Gaulejac, V. (2008). *Las fuentes de la vergüenza*. Madrid, Mármol-Izquierdo Editores. (Primera edición 1996.)

Frigerio, G. (2005). En la cinta de Moebius. En Frigerio, G. y G. Diker (comps.) Educar: ese acto político. Buenos Aires: Del estante editorial.

Kantor, D. (coord.) (2001). *La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, septiembre de 2001.

Krichesky, Marcelo (coord.) (2010). Escuelas Secundarias con Planes de cuatro años. Perfil de docentes y alumnos. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, Dirección Operativa de Investigación y Estadística, marzo de 2010.

Krichesky, Marcelo (coord.) (2007). Escuelas de Reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, agosto de 2007.

Terigi, F.; Toscano, A. G. y Briscioli, B. (2012). La escolarización de los adolescentes en los grandes centros urbanos: Aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares. *Paper* presentado en la Session 0, Social inequalities and secondary education: Theories, methods and research findings, coordinada por Cora Steinberg y Analía Meo, en el marco del Second ISA Forum of Sociology. Justicia Social y Democratización. Buenos Aires, Argentina, 1-4 de agosto, 2012.

Terigi, F. (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En Dussel, I. *et al., Jóvenes y docentes en el mundo de hoy.* Buenos Aires, Santillana, pp. 161-178.

Terigi. F. (2004b). La campaña 'deserción cero' y las escuelas de reingreso en la Ciudad de Buenos Aires. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Subsecretaría de Educación.

Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2004), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Documentación citada

Decreto N° 408. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 22 de marzo de 2004.

Resolución N° 814. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 31 de marzo de 2004.

Capítulo 4. Diseño de investigación

1. Enfoque metodológico y estrategias de indagación

Como se consignó, la reconstrucción de trayectorias escolares demanda dos tipos de tareas: el procesamiento de estadística poblacional y educativa para conocer las tendencias en los tránsitos de niños, adolescentes y jóvenes por el sistema educativo formal, y el análisis de los recorridos por la escolaridad de un grupo de estudiantes que asisten a Escuelas de Reingreso. A los fines de la presentación, el diseño de investigación, la recolección de datos y los análisis estarán consecuentemente divididos en dos partes: por un lado, el análisis estadístico, y por otro, la indagación cualitativa. Como la intención es complementar ambos enfoques y miradas, los entrecruzamientos surgirán en el análisis y en las conclusiones de la tesis.

1.1. Análisis de estadística poblacional y educativa para la reconstrucción de trayectorias escolares.

A partir de la decisión de realizar el estudio cualitativo en las EdR, para este componente se definió desarrollar una *caracterización estadística* de las trayectorias escolares de los estudiantes de Nivel Secundario de la Ciudad de Buenos Aires[118]. En este sentido, aunque desde enfoques distintos, se estarían observando a las mismas poblaciones, permitiendo articular las problemáticas e interpretaciones que emerjan de uno y otro análisis.

La reconstrucción de los itinerarios escolares propuesta resulta novedosa porque se orienta a caracterizar estadísticamente la distancia que se construye

[118] El procesamiento estadístico fue encomendado a Martín Scasso y realizado junto con Mariano Jaureguizahar durante los meses de enero y febrero de 2013, en el marco del PICT 2010 N° 2214, "La escolarización secundaria de adolescentes y jóvenes: políticas educativas y trayectorias escolares en el Conurbano bonaerense". Investigadora responsable: Flavia Terigi, con sede en el Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

entre las trayectorias teóricas (ingreso en tiempo oportuno, progresión de un grado por año y egreso en el tiempo previsto), y los tránsitos de una población por la escuela a partir del procesamiento de la información disponible de fuentes oficiales de estadística poblacional y educativa.

En esta caracterización estadística de las trayectorias escolares, se articula un enfoque transversal y longitudinal, para alcanzar una descripción precisa de la situación actual, junto con un abordaje dinámico de las mismas. De este modo, se intenta establecer cuántos adolescentes y jóvenes se encuentran fuera del sistema escolar, al tiempo que estimar los diferentes recorridos que realizan quienes están escolarizados para conocer cómo van conformándose las trayectorias a lo largo de todo el recorrido escolar. Asimismo, se busca identificar la presencia y la intensidad de los diferentes fenómenos que afectan el tránsito por el Nivel Primario y Secundario.

Ahora bien, aunque el análisis estadístico de la tesis profundice en la descripción de la situación del Nivel Secundario en la Ciudad de Buenos Aires[119], se realizará una mirada comparada entre los indicadores de la Ciudad y los del total país, con el objeto de analizar la situación de la población bajo estudio en el contexto nacional.

En este escenario se cuantifican la población escolar concernida por cada uno de los fenómenos que afectan a las trayectorias escolares, y los tramos del Nivel Secundario en donde estas dificultades se manifiestan con mayor intensidad.

Por último, se elabora un modelo de proyección de cohortes teóricas, para estimar en qué medida las condiciones actuales del sistema educativo configuran distintas trayectorias escolares por el Nivel Secundario.

Para la realización del diagnóstico de la asistencia al Nivel Secundario, se utilizan los datos disponibles de los dos últimos Censos Nacionales de Población, Hogares y Viviendas, años 2001 y 2010, llevados a cabo por el

[119]Como se especificará en el apartado estadístico, se toma como referencia a la población que asiste o asistió a la oferta escolar de la Ciudad, independientemente de su lugar de residencia, a sabiendas de la existencia de un flujo poblacional de adolescentes y jóvenes que residen en el Conurbano bonaerense y asisten a escuelas de la Ciudad.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) dependiente del Ministerio de Economía.

Para el análisis general de los procesos de ingreso, permanencia, progresión y egreso, se recurre a los datos educativos que provee la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) del Ministerio de Educación[120], con el objeto de reconocer comportamientos estructurales en los itinerarios escolares. Como se detallará, se utilizó la información de diferentes años, en función del tipo de datos que se requiere en cada caso, los más recientes corresponden al año 2010.

1.2. Indagación cualitativa para conocer las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso

a) Encuadre y diseño del trabajo de campo

El trabajo de campo se ha enmarcado en el PICT 33531"Escuela media y sectores vulnerables. Régimen académico y sentido de la experiencia escolar"[121]. Este proyecto de investigación (de ahora en más PICT) tomó como objeto de análisis el *régimen académico*[122] de la escuela secundaria, proponiéndose describir y analizar las modalidades y formas que toma en escuelas que trabajan con población en situación de vulnerabilidad. En el proyecto de investigación, se tomó los regímenes académicos como objeto de análisis, con especial atención a su incidencia sobre el destino escolar de los alumnos y sus efectos de sentido sobre su experiencia escolar.

Por la naturaleza de los problemas que interesaba indagar, se realizó un *estudio cualitativo*, a fin de captar las dimensiones múltiples o co-construidas con respecto a la significación de los aspectos del régimen académico y de trabajo escolar. Es característico de los estudios cualitativos escoger pocos casos para

---

[120] Los datos utilizados en la tesis se obtuvieron a partir de solicitudes específicas de información a la DiNIECE-MEC.

[121] Radicado en la Universidad Nacional de Quilmes y ejecutado junto con la Universidad Nacional de General Sarmiento (2007-2010). Investigador responsable: Ricardo Baquero. La Directora de la Tesis formaba parte del Grupo Responsable del Proyecto.

[122] El concepto ha sido desarrollado en el capítulo 2.

poder profundizar en su observación y análisis. La riqueza de este estudio no pretendió fundamentarse en su representatividad entendida en términos estadísticos, sino en su significatividad en términos de la capacidad de la aproximación que se realice, para mostrar la articulación de elementos que configuran la singularidad del problema en cada caso. En tanto procuró identificar un nivel de articulaciones que no aparecen en los acercamientos estandarizados, el estudio ha sido exploratorio. Cabe aclarar que aquí el sentido del término exploratorio es diferente del que se le atribuye en otras tradiciones de investigación, para las cuales lo exploratorio constituye una instancia inicial de prueba de instrumentos en una secuencia exploración/ validación. En este caso, el estudio fue exploratorio porque esperaba contribuir a *formular problemas* vinculados con el objeto de estudio (PICT, 2005).

La investigación se concentró en el análisis de iniciativas recientemente implementadas en el Área Metropolitana Buenos Aires (AMBA)[123], diseñadas como oferta específica para los adolescentes y jóvenes, y que atienden aspectos del régimen académico como un asunto a considerar para atender el problema del *fracaso escolar*[124]*.*

Se realizó un estudio intensivo de casos en dos EdR, cada una de las cuales fue visitada en tres momentos diferentes del año escolar. De este modo, se logró la asistencia a las instituciones en distintos períodos –principio y fin del ciclo lectivo, épocas de exámenes y cierre de cuatrimestre– ligados con coyunturas donde es posible anticipar que se concentran situaciones en torno al régimen académico. Del mismo modo, se visitaron las escuelas en momentos que en principio resultaran "neutros" con respecto a esta cuestión pero que permitieran aproximarse al devenir cotidiano de la institución.

---

[123] El AMBA comprende la Ciudad de Buenos Aires y su Conurbano, un conglomerado de 24 partidos de la provincia de Buenos Aires. Desde el punto de vista administrativo, las ciudades tienen un alcance determinado; pero el conglomerado urbano desborda la definición administrativa, tal como sucede en la Ciudad de Buenos Aires, en la Ciudad de México, en San Pablo, etc. En las áreas metropolitanas, las situaciones educativas (en este caso de exclusión educativa en la escuela media, en condiciones de universalización de la educación primaria) suelen implicar sistemas escolares o programas educativos administrados por dos o más autoridades locales diferentes.

[124] Las Escuelas de Reingreso en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y las Escuelas Secundarias Básicas en la provincia de Buenos Aires.

A lo largo de cada período de visita, se realizaron por lo menos tres observaciones de clase pautadas, además de observaciones ocasionales de episodios de la vida escolar. También, en cada escuela, hubo entrevistas en profundidad al director/a, tres docentes, preceptores, tutores y asesores pedagógicos, y a doce estudiantes. Además, se recolectaron documentos institucionales, actas escolares, carpetas de alumnos/as y estadísticas de la escuela para su posterior análisis. Esta aproximación permitió poner en relación *discursos* y *prácticas* de los actores que conviven en la escuela, y de esta manera no sólo reflejar la regularidad de los hechos que pueden registrarse a lo largo del ciclo escolar, sino también poner en relieve las tensiones, negociaciones y consensos acerca de las formas de adhesión y apropiación del régimen escolar.

La descripción del desarrollo de este estudio permite encuadrar el diseño del trabajo en terreno de la presente tesis: las 24 entrevistas a estudiantes relizadas en las Escuelas de Reingreso visitadas para reconstruir sus trayectorias escolares (como se especificará a continuación).

Asimismo, las diversas perspectivas de los actores sobre asuntos simliares y las observaciones e impresiones de los investigadores, complementan y enriquecen los relatos de los estudiantes. En palabras de Nicastro y Greco, "pensar entre trayectorias implica una lectura polifónica de los relatos. (…) Una trayectoria no se construye sólo desde una posición (…) sino haciendo escuchar la resonancia de la simultaneidad de las voces" (Nicastro y Greco, 2009: 127).

b) Sobre las tareas de campo desarrolladas en las Escuelas de Reingreso

Como becaria del Proyecto formé parte del equipo de trabajo en terreno. Participé en el relevamiento de documentos y normativa sobre las Escuelas de Reingreso, en el diseño de las tareas de campo, el armado de los instrumentos de recolección de datos y las gestiones para el ingreso en las escuelas. Con diferente grado de intensidad estuve en las cuatro escuelas, participando en observaciones, tomando notas de campo, y entrevistando a los diferentes actores.

Específicamente en las Escuelas de Reingreso, tomé a mi cargo todas las tareas en la que hemos dado en llamar Escuela de Reingreso N° 2[125] (de aquí en más EdR 2). Esto incluye la realización de todas las observaciones y las entrevistas previstas: a la directora, el asesor pedagógico, una de las preceptoras, tres profesores y doce estudiantes de esta institución. También se solicitaron estadística escolar de las escuelas visitadas, carpetas de los alumnos, registros de asistencia y examen. Asimismo, elaboré el Informe del Caso, que permitió sistematizar la información relevada, aportando descripciones densas y ricas con el propósito de interpretar, categorizar y teorizar sobre esta institución.

Con respecto a la Escuela de Reingreso N° 1 (de aquí en más EdR 1), la visité y participé en la entrevista a la Directora. También conocí a profesores, personal de la escuela y estudiantes. En este caso, las entrevistas previstas fueron tomadas por el licenciado Santiago Sburlatti, también becario del Proyecto, en compañía del licenciado Santiago Taich, colaborador del mismo. El primero tuvo a su cargo el desarrollo del Informe del Caso.

En términos metodológicos, haber participado en las diversas tareas de campo posibilitó otra forma de inmersión en terreno, y brindó interpretaciones de los dichos de los sujetos más ajustadas al contexto. En rigor, las entrevistas a los diversos actores institucionales obviamente iluminan y enriquecen nuestro conocimiento de las EdR y, en particular, de los aspectos de la dinámica institucional de las escuelas visitadas que son relevantes para comprender algunas circunstancias de las trayectorias escolares de quienes reingresan a la escuela secundaria.

Asimismo, la construcción de ambos casos, fue llevada a cabo siguiendo las orientaciones de los directores del Proyecto y en el marco de las discusiones periódicas con el equipo de investigación[126]. Estas instancias permitieron realizar cruces entre las observaciones y los relatos de los informantes, evidenciar los hallazgos específicos de cada escuela, hacer comparaciones

[125] Se han codificado las escuelas para guardar el anonimato institucional y de los actores.

[126] Junto con los responsables del Proyecto, Ricardo Baquero y Flavia Terigi, y los demás miembros del equipo, Santiago Sburlatti y Ana Gracia Toscano.

entre las mismas, etc. Los resultados de la investigación fueron publicados (Baquero *et al.,* 2009; Baquero *et al.,* 2012) y son referenciados en el desarrollo de la tesis.

c) Relevamiento de información empírica de la tesis

Técnica de recolección de datos

Para identificar los tránsitos por la escolaridad de determinados sujetos, se decidió realizar entrevistas a estudiantes centradas en la reconstrucción de sus trayectorias escolares.

La entrevista es uno de los instrumentos privilegiados para *acceder a la perspectiva de los sujetos de la indagación* en la investigación cualitativa. En este caso, se buscó puntualizar en los recorridos escolares de los estudiantes, sus dificultades, las experiencias en el pasaje por diversas instituciones educativas. Para lograrlo, se confeccionó un guión de entrevista (véase en anexo III) con variadas preguntas para aproximarse a las trayectorias escolares de los estudiantes entrevistados.

Como en su elaboración se asumió que evocar vivencias del pasado no resulta sencillo, se definió utilizar *entrevistas semiestructuradas* que permitieran, además de interrogar sobre los asuntos previstos (incluidos en el guión), introducir preguntas adicionales para precisar algunos puntos u obtener mayor información sobre los temas deseados (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio, 1991/2007) y profundizar en algunas cuestiones emergentes que pudieran ser relevantes.

Selección de la muestra y las unidades de análisis

Emprender una investigación implica ir tomando decisiones teóricas y metodológicas en función del problema que va construyéndose y los objetivos que se plantean. Una de las decisiones cruciales es de quién o quiénes obtener los datos. Es decir, cuál será el universo de análisis, y más específicamente, quiénes serán los entrevistados/as.

El muestreo es una herramienta de la investigación que permite determinar qué parte de una población se estudiará en función de su relevancia para el problema de la investigación. En las *muestras no probabilísticas*, se privilegia la profundidad en la indagación (Hernández Sampieri *et al.,* 2007). Lo importante es el potencial de cada "caso" para ayudar en el desarrollo de las comprensiones teóricas (Taylor y Bogdan, 1986) y ampliar el abanico y el rango de los datos tanto como sea posible a fin de obtener la máxima información de las múltiples realidades que pueden ser descubiertas.

A continuación se detallan y justifican las definiciones tomadas para seleccionar la muestra y las unidades de análisis de la tesis:

Dada la conveniencia de realizar un *muestreo intencional* de la población a entrevistar, se definió circunscribir el universo de análisis en las Escuelas de Reingreso, por tratarse de instituciones que proponen modificaciones estructurales del régimen académico de la escuela media tradicional.

Como se sostuvo, el régimen académico de la escuela secundaria plantea condicionamientos difíciles de resolver que dificultan, cuando no obturan, la trayectoria escolar de los y las estudiantes (Baquero *et al.,* 2009). Por tanto, analizar el pasaje por las EdR permitiría conocer los efectos que las variaciones del régimen académico podrían suscitar en las trayectorias escolares de los alumnos.

Como toda muestra, ésta tendrá cierto sesgo, por tratarse de estudiantes que asisten a determinadas instituciones (las EdR) –por tanto, no son adolescentes desescolarizados, tampoco concurren a escuelas secundarias comunes–. Pero justamente la potencia de esta focalización estará en el aporte específico a la caracterización de las trayectorias escolares con dificultades y/o interrupciones.

En suma, analizar el contraste entre las modalidades de la escuela secundaria –en relación con el régimen académico, los tratos, las contemplaciones recibidas, los aprendizajes–, desde el punto de vista de los entrevistados, permite visualizar cómo los diversos itinerarios propuestos por el sistema afectan, obturando o facilitando, las trayectorias escolares.

El recorte, a su vez, cuenta con la riqueza de las trayectorias escolares de las/os entrevistadas/os por su prolongado tránsito y amplia experiencia en diversos circuitos educativos, considerando que estas escuelas seleccionan a destinatarios en función de sus "requisitos de inscripción y admisión"[127], lo que permite ubicar a sujetos con ciertos rasgos comunes:

- Adolescentes y jóvenes que aún no completaron la escuela secundaria, pero que intentan hacerlo.

- Adolescentes y jóvenes con historias previas de fracaso escolar y/o trayectorias interrumpidas.

- Estudiantes con experiencias en escuelas comunes –de Nivel Primario, y muy probablemente de Nivel Secundario–, y experiencias actuales en instituciones, que presentan importantes variaciones en el régimen académico.

Estos rasgos permitían suponer que se ensamblan con historias de vida *complejas*[128]*.* En el análisis será retomada la ponderación que estas situaciones tienen en la muestra.

Por otra parte, la muestra intencional exige criterios de "heterogeneidad" y "accesibilidad" (Valles, 2003).

-La heterogeneidad resulta clave para garantizar la diversidad en la obtención de los datos. Por tanto, como decisión muestral se seleccionaron dos EdR con características diferentes. Una más "típica", de la de zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, con la Directora fundadora, una matrícula importante, articulación con diversas instituciones y programas de la Ciudad (EdR 1). Y la

---

[127] En las EdR, los *requisitos de inscripción* prevén como edad mínima los 16 años, y como edad máxima para inscribirse en el primer nivel de las asignaturas del plan, los 18 años. Asimismo, deberán haber concluido los estudios de nivel primario (o su equivalente). Como *condiciones de admisión* consideran: haber dejado de asistir a escuelas de nivel medio (o su equivalente) por un período mínimo de un ciclo Lectivo; o, nunca haber asistido y/o cursado estudios en establecimientos de nivel medio.

[128] En un primer momento se sostuvo la categoría del PICT de jóvenes vulnerables, o al menos en situación de *vulnerabilidad educativa*. Teniendo en cuenta que la propuesta está destinada a adolescentes y jóvenes desescolarizados, se asumen que tuvieron historias previas de fracaso escolar y/o trayectorias interrumpidas. También, la posible aparición de vidas complejas, conflictivas (con problemáticas singulares).

otra, la única de la zona norte de la Ciudad, una escuela más chica a pesar de su mayor zona de influencia, y con una Directora de ingreso reciente (EdR 2).

Al mismo tiempo, se posibilitaría la variabilidad de las unidades de análisis por las dos categorías propuestas: *estudiantes de ingreso reciente* y con *dos o más años en la escuela*. Este criterio, que buscaba captar la experiencia de los entrevistados en función de su tránsito por estas escuelas, y la mayor o menor apropiación de la propuesta, permitió a su vez ir seleccionando a los entrevistados con la colaboración de las Directoras y Asesores Pedagógicos de cada institución. A medida que fueron realizándose las entrevistas se comprobó que hubiese diversidad en términos de sexo, edades, años en curso, etc., lo cual permitiría diversidad de historias de vida y trayectorias escolares.

- A su vez, el marco del PICT jugó a favor de la accesibilidad y la factibilidad en el desarrollo del estudio. En cuanto al acceso puntual con las y los estudiantes, se conversó con la Directora, Tutores o Profesores para ubicar a quienes respondieran a los criterios de la muestra y estuviesen dispuestos a participar en la entrevista.

Finalmente, la definición de realizar un total de *24 entrevistas a estudiantes centradas en trayectorias escolares*, distribuidas en dos Escuelas de Reingreso, se tomó previendo niveles de "saturación" (Guest, G.; Bunce, A. y Johnson, L., 2006). Teniendo en cuenta los criterios de selección mencionados –que la mitad fuesen alumnos de ingreso reciente a la escuela y la otra mitad estuviese cursando el segundo año o más en la escuela– fueron 12 para cada categoría.

Guest, Bunce y Johnson, a sabiendas de la casi nula existencia de orientaciones para determinar el tamaño de las muestras no probabilísticas y definir el punto de saturación teórica de antemano, utilizaron evidencia empírica de una investigación[129] para establecer algunas recomendaciones. Los autores sistemáticamente notaron que el grado de saturación de categorías, que se alcanza cuando ya no se obtiene nueva información y ésta

[129] Se trata de un estudio que requirió realizar 60 entrevistas en profundidad a mujeres en dos países del Oeste africano.

comienza a ser redundante, ocurre en el momento en que se han analizado 12 entrevistas (Guest, G.; Bunce, A. y Johnson, L., 2006). Por tanto, este número de unidades de análisis resultaría suficiente para la obtención de datos.

Desarrollo del trabajo de campo

Siguiendo los criterios expuestos en este diseño, las entrevistas a estudiantes fueron mayormente realizadas entre fines del ciclo lectivo de 2008 (octubre a diciembre) y principios del 2009 (marzo a mayo). Para completar la cantidad establecida, las cuatro entrevistas remanentes en la EdR 1 fueron realizadas en junio de 2010.

Bibliografía citada

Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A. G.; Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria. Variaciones en los regímenes académicos. *Espacios en Blanco*, Revista de Educación Nº 22. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Junio de 2012, pp. 77-112.

Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A. G.; Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Monográfico "Abandono y Deserción en la Educación Iberoamericana". Volumen 7, N° 4, octubre de 2009.

Guest, G.; Bunce, A. y Johnson, L. (2006). How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods* 18, pp. 59-82.

Hernández Sampieri, R.; Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2007). *Metodología de la investigación*. México, Mc Graw Hill Interamericana, cuarta edición (1991, primera edición).

Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias*. Buenos Aires, Homo Sapiens.

PICT 33531 (2005).Proyecto:"Escuela media y sectores vulnerables. Régimen académico y sentido de la experiencia escolar" (Descripción técnica). Investigador responsable: Ricardo Baquero. Programa: "Escuela, diferencia e inclusión" del CEI, Universidad Nacional de Quilmes.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1986).*Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.

Capítulo 5. Caracterización estadística de las trayectorias escolares en el Nivel Secundario en la Ciudad de Buenos Aires

1. Presentación

El propósito de este capítulo es desarrollar una caracterización estadística de las trayectorias escolares de los estudiantes de Nivel Secundario de la Ciudad de Buenos Aires, a partir de información disponible de fuentes oficiales de estadística poblacional y educativa[130].

En el marco de la ampliación de la obligatoriedad[131], el estudio estadístico del tránsito de la población en edad escolar por el Nivel Secundario pone en relevancia el grado de avance en el cumplimiento de esta meta, y permite establecer una aproximación cuantitativa a los desafíos pendientes. No sólo se intenta establecer cuántos adolescentes y jóvenes se encuentran fuera de la escuela secundaria. También, se busca identificar los tramos del Nivel en donde se manifiestan los procesos de abandono[132], y cómo se van conformando las trayectorias escolares desde el inicio de la escuela primaria.

El concepto de trayectorias escolares introduce un enfoque dinámico al análisis estadístico, ya que remite al recorrido que realiza un estudiante desde su primer contacto con alguna forma de oferta educativa hasta su salida del sistema educativo. Este concepto se enfoca en la experiencia individual y subjetiva de una persona en particular, en un contexto social y familiar específico, que se desarrolla en la configuración de un establecimiento

---

[130] Como se explicitó en el capítulo 4, el procesamiento estadístico presentado en este capítulo fue encomendado a Martín Scasso y Mariano Jaureguizahar en el marco del PICT 2010 N° 2214 (febrero de 2013).

[131] Como se reseñó, la Ley de Educación Nacional estipuló 13 años de obligatoriedad escolar en 2006, aunque el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires ya lo había establecido cuatro años antes (Ley N° 898/2002).

[132] Si bien en el capítulo conceptual se problematizaron los usos de este concepto, en el análisis estadístico se decidió respetar la terminología usual para no afectar la interpretación del lector.

educativo, o en una sucesión de ellos, en el tiempo que dura su tránsito por la escuela.

Considerando este punto de partida, el abordaje estadístico contribuye al análisis de las trayectorias desde tres aportes centrales:

- la estimación de la cantidad de adolescentes y jóvenes que realizan diferentes recorridos en su tránsito por el sistema educativo,
- el cálculo del peso relativo de estos grupos en el total de la población escolar, y
- la identificación de la presencia y la intensidad de los diferentes fenómenos que afectan el tránsito por el Nivel Primario y Secundario.

En este punto, es conveniente retomar la distinción realizada por Terigi (2008) entre trayectorias escolares teóricas y reales. Las **trayectorias teóricas** suponen el ingreso de sujetos con la edad correspondiente al sistema escolar[133], que estos permanezcan y avancen a razón de un grado por año. En estos términos, la progresión por la escolaridad supone también que los/as alumnos/as aprendan y egresen en el tiempo estipulado. En cambio, el concepto de **trayectorias reales** evidencia la forma específica que asume el tránsito de los niños, niñas y adolescentes por el sistema educativo. Desde el abordaje estadístico, este concepto hace referencia a los recorridos escolares efectivos que realiza la población en edad de asistir a la educación obligatoria, considerando los años invertidos, los grados aprobados, las experiencias de repetición o abandono, el pasaje a modalidades u orientaciones alternativas, entre otros.

A partir de este marco, el ejercicio propuesto en este capítulo se orienta a caracterizar estadísticamente la distancia que se construye entre las trayectorias teóricas y reales de una población en su tránsito por la escuela. Este ejercicio implica tomar como parámetro la trayectoria teórica a lo largo del secundario (ingreso en tiempo oportuno, progresión de un grado por año y

[133] La edad teórica de ingreso a cada nivel se calcula al 30 de junio de cada año. El marco normativo vigente en la Ciudad de Buenos Aires estipula cinco años para el ingreso al Preescolar y la progresión sucesiva a razón de un grado por año.

egreso luego de cinco años de asistencia al Nivel[134]), y compararla con el grado en que los estudiantes alcanzan a ingresar, permanecer y avanzar en el sistema educativo[135], utilizando la información estadística como herramienta.

Los datos estadísticos permiten construir tres focos clave de comparación entre trayectorias teóricas y reales:

FOCO	TRAYECTORIA TEÓRICA	SITUACIONES QUE SE DISTANCIAN DE LA TRAYECTORIA TEÓRICA
El ingreso	Ingreso a tiempo	• Ingreso precoz • Ingreso con sobreedad • No ingreso
La progresión	Avance de un grado escolar por año	• No promoción • Abandono temporario
La permanencia	Asistencia	• Abandono de al menos un ciclo lectivo completo

En la caracterización estadística de estas trayectorias, se articula un enfoque transversal y longitudinal, para alcanzar una descripción precisa de la situación actual, junto con un abordaje dinámico de las trayectorias que perfilan esta situación.

El *enfoque transversal* se utiliza para caracterizar la situación de los estudiantes en un momento particular de tiempo, y permite tanto la estimación del total de estudiantes representados por algún indicador en un año puntual, como el análisis comparado entre grados o edades. En estos casos se utiliza la información del último año disponible.

En forma complementaria, el *enfoque longitudinal* se utiliza para analizar la configuración de las distintas trayectorias escolares a lo largo del tiempo, a partir de la definición de cohortes teóricas. Las cohortes utilizadas en el

[134] Cabe recordar que la estructura de niveles de la Ciudad de Buenos Aires asigna a la escuela secundaria cinco años de duración, excepto en la modalidad técnica que se extiende por seis años.
[135] No se incluye la medición de los aprendizajes realizados, porque se definió focalizar en la caracterización de los itinerarios escolares en este análisis.

informe se basan en una construcción retrospectiva (hacia atrás en el tiempo), en la comparación simple entre dos años consecutivos, o en la aplicación de modelos de proyección a futuro.

Asimismo, el abordaje dinámico del análisis hace referencia al uso de los datos educativos para dar cuenta del carácter acumulativo de los fenómenos que afectan las trayectorias escolares. Esto se logra a través de la estimación de la cantidad de ocasiones en las cuales un estudiante atravesó experiencias que incidieron en su trayectoria, como la repetición de grado o el abandono temporario.

El análisis estadístico de esta tesis se centra en la descripción de la situación del Nivel Secundario en la Ciudad de Buenos Aires. Al respecto, cabe mencionar que este recorte no refiere a la población en edad escolar que reside en la Ciudad. Por el contrario, se toma como referencia a la población que asiste o asistió a la oferta escolar de la Ciudad, independientemente de su lugar de residencia. Este marco incluye a los adolescentes y jóvenes que residen en el Conurbano bonaerense y asisten a escuelas de la Ciudad y excluye a quienes, residiendo en la Ciudad, asisten a clases en otra jurisdicción[136].

Para algunos indicadores clave, se realizará una mirada comparada entre los indicadores de la Ciudad de Buenos Aires en relación con el total país, con el objeto de analizar la situación de la población bajo estudio en el contexto nacional.

El análisis se inicia con un diagnóstico de la asistencia al Nivel Secundario en la Ciudad de Buenos Aires, utilizando los datos de población del último Censo[137]. Este escenario inicial permitirá estimar, a través de la *tasa de asistencia escolar*[138], qué porcentaje de la población en edad de estar en la secundaria se encuentra asistiendo al sistema educativo.

---

[136] Por ejemplo, a los dos colegios universitarios de la Universidad de Buenos Aires.

[137] Se trabaja con los resultados del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2010, tomando los datos disponibles en la página web del INDEC <http://www.censo2010.indec.gov.ar/>.

[138] Cabe hacer referencia a la diferencia entre el indicador propuesto para el análisis de asistencia, y otros indicadores de uso regular: la *tasa de asistencia escolar* relaciona la población en edad de estar en la

Luego, se realizará un análisis general de los procesos de ingreso, permanencia y progresión, sobre la base de datos educativos que provee la DiNIECE[139]. A partir del análisis del total de estudiantes por edad, se identificarán a grandes rasgos los tres procesos con el objeto de reconocer comportamientos estructurales.

Una vez construido el escenario general, se procederá a describir estadísticamente cada uno de los fenómenos que afectan las trayectorias escolares, con el propósito de cuantificar a la población escolar afectada por cada uno de ellos, y los tramos del Nivel en donde se manifiestan con mayor intensidad.

Por último, se evaluará el impacto combinado de cada uno de estos fenómenos en las trayectorias considerando tres aspectos:

- La sobreedad como marca de la *distancia* entre las trayectorias reales y la teórica: los años de sobreedad con los que asiste un estudiante se vinculan con la cantidad de veces que estuvo expuesto a situaciones de

---

secundaria con aquella que asiste, independientemente del nivel, grado o tipo de oferta en la que se encuentra, a partir de fuentes censales. A continuación se presentan en forma resumida indicadores alternativos de medición de la asistencia, y las razones por las cuales no se utilizan en este documento.

- La *tasa neta de asistencia a secundaria,* que relaciona a la población en edad de estar en la escuela secundaria con aquella que asiste a este nivel para el mismo tramo de edad, a partir de fuente de datos censales. Este indicador no se utiliza aquí, porque no incluye a quienes asisten con sobreedad a primaria: con este indicador no es posible discernir si la población que no asiste a secundaria se encuentra en primaria o fuera de la escuela, una diferencia que se considera importante establecer en este estudio. Por otra parte, la información publicada por el INDEC no permite construir este indicador con precisión.

- La *tasa neta de matrícula en secundaria*, que relaciona a la población en edad de estar en la escuela secundaria (fuente censal) con la matrícula inscripta en este nivel para el mismo tramo de edad (fuente de datos educativos). Este indicador no se utiliza aquí, porque el ingreso de estudiantes del Conurbano introduce distorsiones en el cruce entre ambas fuentes (se contabilizan como matrícula, pero no como población). Por otra parte, este indicador tampoco incluye a quienes asisten con sobreedad a primaria. Por último, la vinculación entre datos del Censo 2010 y del Relevamiento Anual de Matrícula 2010 arroja datos superiores al 100% para las tasas de matrícula en las edades centrales, inconsistencia que distorsiona el análisis de asistencia.

- La *tasa bruta de matrícula en secundaria*, que relaciona a la población en edad de estar en la escuela secundaria (fuente censal) con la matrícula inscripta en este nivel independientemente de su edad (fuente de datos educativos). Este indicador es complejo de interpretar porque el numerador refiere a una población distinta que el denominador, y su variación puede responder a diferentes causas. Por tanto, tampoco se utiliza aquí.

[139] Los datos educativos utilizados en el informe corresponden a procesamientos propios hechos sobre la base de datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación (DiNIECE-MEc), a las que se tuvo acceso a partir de solicitudes específicas de información.

interrupción de su trayectoria educativa, tanto en el Nivel Primario como en el Secundario.

- El egreso como culminación exitosa: la cantidad de estudiantes que logran egresar del Nivel Secundario, independientemente de la cantidad de años que invierten para hacerlo, indica el cumplimiento efectivo de la obligatoriedad establecida por la Ley de Educación Nacional.

- Finalmente, se elaborará un modelo de proyección de cohortes teóricas, para estimar cuántos estudiantes finalizarán la secundaria en el tiempo pautado; cuántos, con más años de lo previsto por la normativa vigente; y cuántos abandonarán antes, si se mantienen las tendencias actuales en los próximos años.

2. Diagnóstico de la asistencia al Nivel Secundario en Ciudad de Buenos Aires

El diagnóstico de asistencia refiere al porcentaje de población *en edad de estar en la educación común*[140]que asiste a algún tipo de oferta educativa. Para ello, es necesario trabajar con información que caracterice a la población que reside en un espacio geográfico determinado[141].

Con este fin, se toman los datos del *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas*, teniendo como referencia a quienes residen en la Ciudad de Buenos

---

[140] Refiere a la oferta de "educación de la mayor parte de la población, para la adquisición de los conocimientos, las destrezas y las capacidades que la estructura del sistema educativo prevé en los plazos preestablecidos y en las edades teóricas previstas. Los contenidos apuntan a la formación general y homogénea, permitiendo la especialización a medida que el alumno avanza en la complejidad y en los niveles educativos. Contiene los siguientes niveles: Inicial, Primario, Secundario, Superior Universitario y Superior No Universitario (de formación docente y de formación técnico/profesional)". Se diferencia de otras ofertas que poseen una configuración diferente, como la Educación Especial, de Adultos o Artística. Extraído de: http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/estadisticas/doc_metodologicos/glosario_base_usuario.pdf.

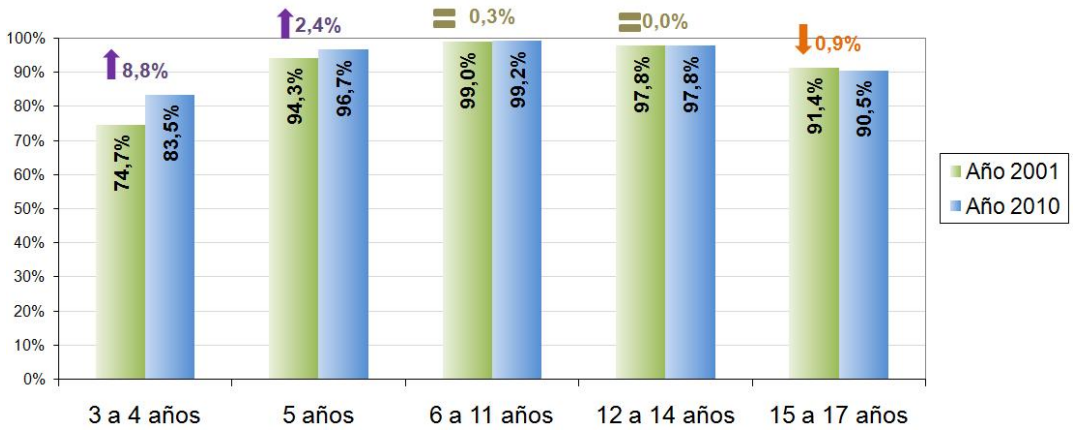
[141] A sabiendas de que población del Conurbano asiste a escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, no se contará en este apartado con la información demográfica de los Partidos correspondientes (resultó imposible trabajar con los datos de la Encuesta Permanente de Hogares, pues el tamaño de la muestra resultante al seleccionar a la población en edad escolar es muy pequeña, lo que aumenta el error de la estimación). De todos modos, se enmendará esta cuestión mostrando el afluente de población del Conurbano en el ingreso al nivel secundario, referenciados en la estadística escolar.

Aires. Cabe mencionar que, al identificar la población en edad de estar en la educación común, según lo establece la Ley de Educación Nacional, se considera el tramo que va desde los 5 años (edad teórica del último año del Nivel Inicial) hasta los 17 años (edad teórica del último año de la secundaria). Al respecto, la información del Censo permite saber la condición de asistencia escolar, independientemente del grado o Nivel al que asiste la población. Por tanto, es posible construir un contexto general de la capacidad de captación del sistema educativo de la población que debiera asistir según lo establece el marco normativo vigente.

Para poder realizar un diagnóstico de la asistencia escolar en la Ciudad de Buenos Aires se utiliza la *tasa de asistencia escolar*, que se define como la proporción de la población que declara asistir a una oferta escolar en un momento determinado de tiempo. Para incorporar una mirada dinámica a la asistencia escolar, se analiza en forma comparada la situación en los años 2001[142] y 2010.

[142] Conviene contextualizar el impacto que tuvo la profunda crisis social del año 2001 y sus posibles efectos en las tasas de escolarización. Las interpretaciones no pueden ser lineales, pues el empeoramiento de las condiciones de vida no implica necesariamente que los adolescentes dejan de asistir a la escuela. De hecho, algunos análisis indicaron que hubo crecimiento de la matrícula en contextos de crisis y, por el contrario, alejamiento de la escuela con la recuperación económica posterior porque los adolescentes ingresaron al mercado de trabajo (DiNIECE, 2007). De todos modos, importa comprender el escenario de conmoción que se vivenció en la Argentina por aquellos años.

Gráfico 1. Tasa de asistencia al sistema educativode3 a 17 años, por tramos de edad. Ciudad de Buenos Aires. Años 2001 y 2010.



Fuente: Procesamientos PICT 2010-2214 sobre la base de datos del *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas.* INDEC-MEcon. 2001 y 2010.

En este gráfico se analiza la asistencia escolar para los distintos tramos de edad del Censo 2010 en forma comparada con los datos del Censo 2001. De esta manera es posible apreciar no sólo la situación reciente de asistencia del sistema educativo para los diferentes tramos de edad, sino también su evolución en la última década. En el análisis del gráfico se puede reconocer los siguientes procesos:

- De los 3 a los 5 años se observa un significativo aumento de la asistencia escolar. Para los 5 años se ha alcanzado un nivel de asistencia que ronda el 97%, esto habla de una virtual universalización del último grado del Nivel Inicial[143]. También se puede apreciar la incorporación de una gran cantidad de niños y niñas de 3 y 4 años.

[143] Es necesario hacer una aclaración metodológica: la medición de la edad en el Censo tiene como referencia la fecha en que se realiza (27 de octubre para el año 2010). Esta edad difiere de la "edad escolar", es decir, aquella considerada por la normativa vigente como referencia para la asistencia en edad adecuada a un grado (30 de junio). Esta brecha introduce una distorsión: la población de estudiantes que cumple años entre ambas fechas queda registrada en el Censo con un año más de edad que la que correspondería a la edad escolar. Por ejemplo, un conjunto de población registrada con 5 años en el Censo, posee 4 años de edad escolar. Por tanto, es posible que se manifiesten pequeñas divergencias entre el diagnóstico de asistencia a partir de datos censales y el análisis de cohortes basado en datos educativos.

- De los 6 a los 14 años, las tasas indican que la asistencia escolar se mantuvo en niveles de universalidad, al igual que al inicio de la década, con un crecimiento de menos de un punto porcentual para el tramo de los 6 a los 11 años. Estos valores permiten suponer que casi la totalidad de la población asiste al sistema educativo.

- Ya entre los 12 y los 14 años se percibe un leve descenso en la asistencia escolar en comparación con el tramo de edad previo, pero con niveles estables entre un Censo y otro. En estas edades se comienza a manifestar en forma leve el abandono escolar.

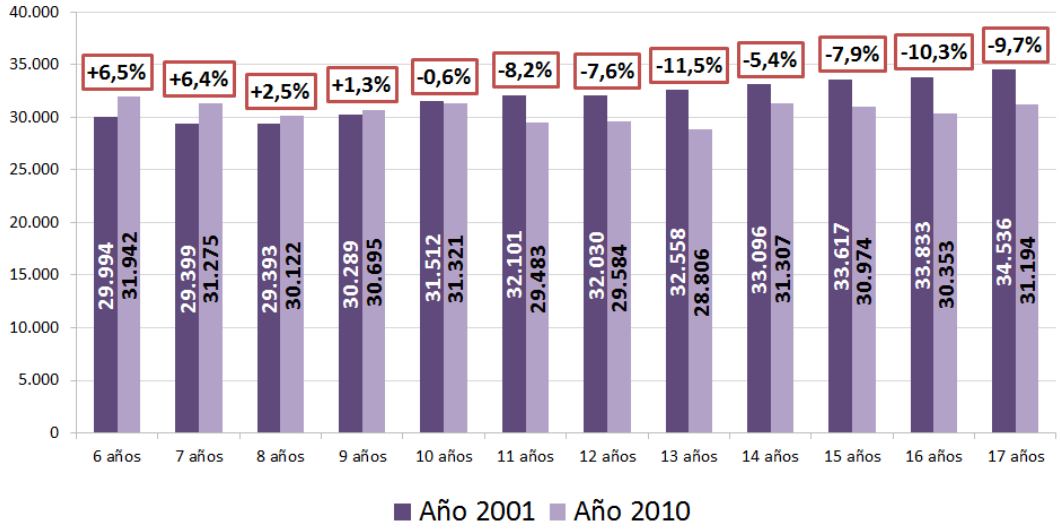
- El tramo de edad que va desde los 15 hasta los 17 años evidencia los desafíos más intensos en términos de universalización de la educación secundaria. Aproximadamente uno de cada diez adolescentes de este tramo de edad no asiste a la escuela (9,5%). Cabe resaltar que en los últimos 10 años la tasa de asistencia no se ha incrementado. Por el contrario, disminuye en casi un punto porcentual.

Este análisis permite evidenciar que en la Ciudad de Buenos Aires se alcanzaron en el año 2010 niveles cercanos a la asistencia universal entre los 5 y los 14 años, y que el mayor esfuerzo de ampliación de los últimos 10 años se ha manifestado en incorporar población a la oferta de Nivel Inicial. Por el contrario, no se evidencian logros en la ampliación de la asistencia al Nivel Secundario.

Desde la perspectiva de los itinerarios escolares, es relevante conocer el comportamiento de las cohortes poblacionales en edad de asistir a la educación común. Bajo el marco de la universalidad de acceso al último año del Nivel Inicial y a la primaria, y teniendo como meta la ampliación de la asistencia al secundario, este análisis permite estimar cómo evolucionará el tamaño de las nuevas cohortes de población que ingresan y asisten, y qué demandas de ampliación de oferta se requieren.

Con este fin, se analiza la evolución comparada de la estructura de la población para las edades que van desde los 6 hasta los 17 años, entre los años 2001 y 2010.

Gráfico 2. Total de población por edad simple, para el tramo de 6 a 17 años, y evolución 2001 - 2010. Ciudad de Buenos Aires. Años 2001 y 2010.



Fuente: Procesamientos PICT 2010-2214 sobre la base de datos del *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas*. INDEC-MEcon. 2001 y 2010.

Este gráfico presenta la población total por edad simple para el tramo de edad que va desde los 6 hasta los 17 años comparando mediante columnas los años 2001 y 2010. Mientras que las barras muestran el total de población, el porcentaje encerrado en cada recuadro rojo indica la intensidad del aumento o disminución entre el año 2001 y 2010.

En la comparación entre ambos años, se puede reconocer varios puntos sobresalientes:

- Se manifiesta una tendencia decreciente de las cohortes poblacionales entre los 10 y los 17 años para el año 2010: el tamaño de la población en este tramo de edad disminuyó significativamente entre el año 2001 y el año 2010. Este dato debe considerarse cuando se analiza la disminución de la matrícula escolar en el Nivel Secundario. Del mismo modo, este análisis debe ser complementado con una mirada sobre el ingreso de población proveniente del Conurbano. Este fenómeno se analizará en el apartado siguiente.

- Para la población de niños y niñas entre los 6 los 9 años, se percibe una tendencia levemente creciente en los valores del año 2010 en comparación con los del año 2001, sobre todo en las edades más tempranas[144].

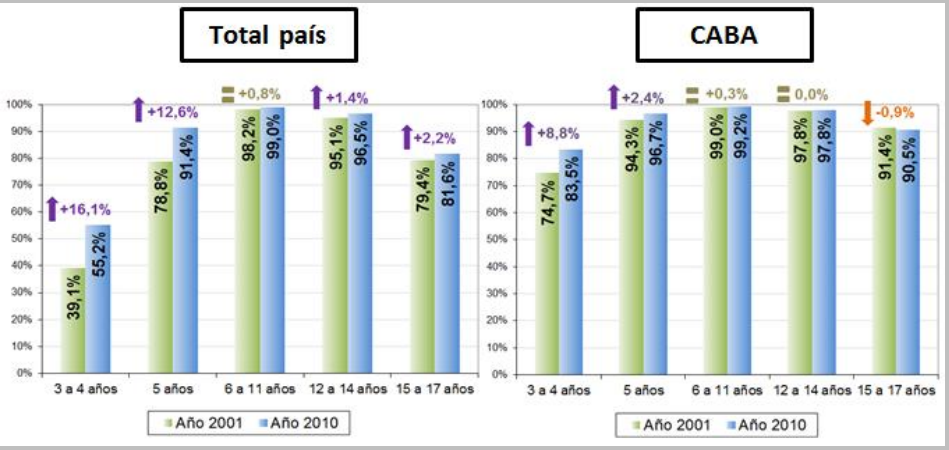
El análisis de estos datos permitió aproximarse a la situación actual de asistencia de la población en edad de asistir a educación común. En lo que respecta al Nivel Secundario, se puede apreciar que existe una asistencia cercana a niveles de universalidad en las edades que corresponden al inicio del Nivel, y que por tanto la no asistencia en edades superiores es producto de situaciones de abandono. Asimismo, se identificó una estabilidad de la asistencia en los últimos diez años, que pone en evidencia las dificultades manifiestas para dar cumplimiento a la universalidad de la certificación del Nivel.

Al respecto, este escenario no brinda información acerca del Nivel al que asiste esta población, lo cual impide analizar las trayectorias escolares de quienes asisten y de quienes abandonaron. La información censal, tal como está disponible actualmente al público, no permite profundizar más allá de este escenario general. Por tanto, se requiere del uso de los datos estadísticos provenientes de los relevamientos educativos para avanzar en una descripción más profunda.

[144] El aumento del tamaño de estas cohortes de las edades permite suponer que en los próximos años se incrementará la demanda de ingreso al secundario, por crecimiento vegetativo de la población, aunque no aumente la asistencia.

Comparación con los datos del total país

Gráfico 3. Tasa de asistencia al sistema educativo por tramos de edad, 3 a 17 años. Ciudad Autónoma de Buenos Aires y República Argentina. Años 2001 y 2010.



Fuente: Procesamientos PICT 2010-2214 sobre la base de datos del *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas.* INDEC-MEcon. 2001 y 2010.

En el análisis comparado de la situación de asistencia de la Ciudad de Buenos Aires respecto del total país, se pueden identificar algunas diferencias significativas:

- La asistencia al sistema educativo para las edades de 3 a 5 años es superior en la Ciudad en relación con el total país, especialmente entre los 3 y 4 años. Cabe señalar que el crecimiento de la asistencia en estas edades entre 2001 y 2010 fue mucho mayor en el total país, se observa una reducción de las brechas que la separan de la Ciudad.

- Entre los 6 y 11 años, tanto en la Ciudad como en el total país, los niveles de asistencia alcanzan casi a la totalidad de la población, ya desde el año 2001.

- En las edades superiores se observa que la Ciudad alcanza niveles levemente superiores de asistencia, especialmente entre los 15 y 17 años. Sin embargo, es en el total país donde la evolución de la asistencia alcanzó un ritmo creciente de mayor intensidad en los últimos 10 años. Aun así, entre los 15 y 17 años, la Ciudad manifiesta niveles de asistencia 9 puntos porcentuales por encima del total país.

3. Diagnóstico general de los procesos de ingreso, permanencia y progresión

Los datos censales permitieron hacer una aproximación a la capacidad del sistema educativo de captar a la población en edad de estar en la secundaria. Debido a su carácter estático, no permite reconocer las trayectorias escolares que explican estos niveles de asistencia.

Para incorporar una mirada dinámica se presenta como primer esquema la matrícula por edad y condición de edad del año 2010. Si bien es un valor estático de un año, la relativa estabilidad de los procesos educativos permite reconocer algunos puntos centrales del ingreso, la permanencia y la progresión por el sistema educativo.

El gráfico presenta no sólo la cantidad de estudiantes por edad, sino también en función de su asistencia con edad teórica o sobreedad[145]. Al respecto, cabe señalar que el indicador de sobreedad permite aproximarse a la cantidad de experiencias de interrupción de la trayectoria educativa de un estudiante. La condición de sobreedad se adquiere por (i) ingreso tardío (del cual no hay evidencias estadísticas en la Ciudad), (ii) repetición de grado, o (iii) abandono temporario. La cantidad de años de sobreedad indica el total de años en los que un estudiante estuvo expuesto a alguna de estas situaciones. En esta tesis, se considera el término "fracaso escolar" como referencia a los procesos de repitencia y abandono temporario, en tanto se constituyen como situaciones en las que la configuración actual de la oferta del sistema educativo fracasa en garantizar los niveles de aprobación y progresión que establece en su normativa[146].

Al respecto, cabe señalar que quienes asisten con un año de sobreedad experimentaron una situación de repitencia o de abandono durante un ciclo escolar. Dos años de sobreedad indican que el estudiante repitió dos grados, o

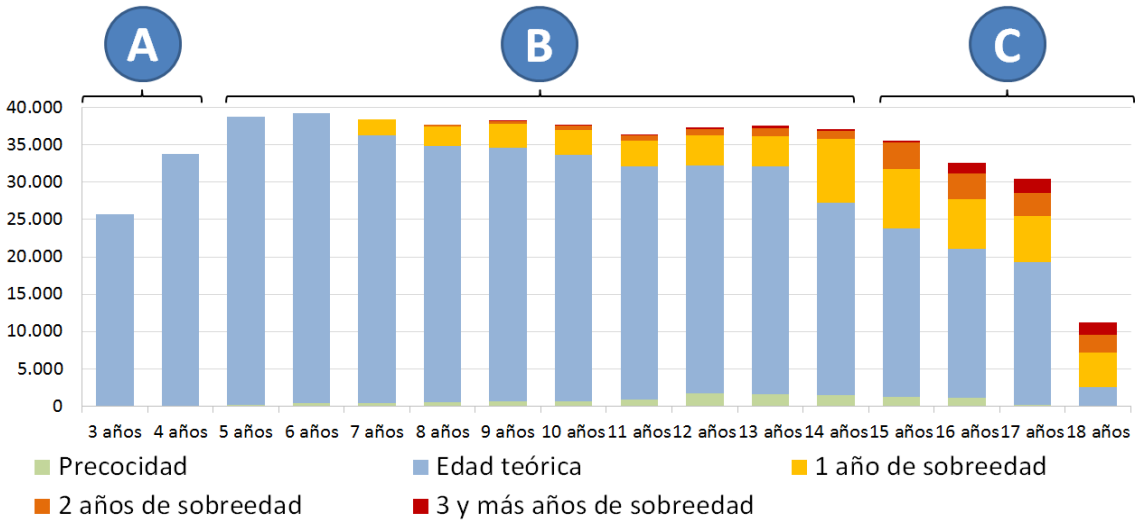
---

[145] Refiere a aquellos estudiantes que asisten con mayor edad que la que corresponde para el grado que se encuentran cursando, tomando como parámetro la edad normativa de ingreso a la primaria (6 años cumplidos al 30 de junio) y proyectando a los grados siguientes en una relación de un grado = un año.

[146] Esta definición será retomada en el capítulo 6 de análisis de las entrevistas.

dos veces el mismo grado, o repitió un año y abandonó, o abandonó dos años. Cuantos más años de sobreedad acumula un estudiante, evidencia mayor reiteración de alguna de estas situaciones en su trayectoria.

Gráfico 4. Estudiantes por edad simple y por condición de edad, para el tramo 3 a 17 años. Ciudad de Buenos Aires. Año 2010.



Fuente: Procesamientos PICT 2010-2214 sobre la base de datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. DiNIECE-MEc. Año 2010.

El análisis conjunto del total de estudiantes que asisten en cada edad, y la mirada sobre la condición de edad[147], permiten reconocer tres etapas diferentes (que identificamos como A, B y C) que marcan las trayectorias escolares de la población:

A. Ingreso: comparando los totales de inscriptos de 3 y 4 años, se puede identificar los niveles de asistencia en este tramo de edad. La no asistencia escolar en estas edades queda en evidencia a través de la diferencia del total de inscriptos con 5 y 6 años, edades en las cuales se alcanza una universalidad en la escolarización. Aproximadamente, de cada 100 niños y

[147] Condición de edad: refiere a la condición de asistencia del estudiante en relación con la edad teórica correspondiente al grado. Incluye la asistencia con precocidad (menor edad respecto de la correspondiente al grado), edad teórica (asiste con la edad que corresponde al grado) y sobreedad (asiste con mayor edad a la correspondiente al grado), que puede estar desagregada en años de sobreedad.

niñas que ingresan a primer grado, 60 asistieron con tres años de preescolar; 15 ingresaron con dos años de preescolar; y 25, sólo con un año.

B. Permanencia y fracaso: en la estabilidad del total de estudiantes desde 5 hasta 14 años se evidencia la asistencia universal al último año del preescolar y del Nivel Primario. Aquí, a partir de los 7 años, comienzan a vislumbrarse los primeros indicios de estudiantes con sobreedad, como consecuencia de los niveles de fracaso escolar. A los 8 años, aproximadamente 2.500 estudiantes asisten con un año de sobreedad, hecho que crece levemente a medida que aumenta la edad hasta los 13 años (edad que corresponde al inicio del secundario): en esta edad, aproximadamente 32 mil estudiantes asisten al secundario, 4 mil asisten al último año de la primario, y 1.400 permanecen en grados anteriores del nivel primario, acumulando años de fracaso escolar.

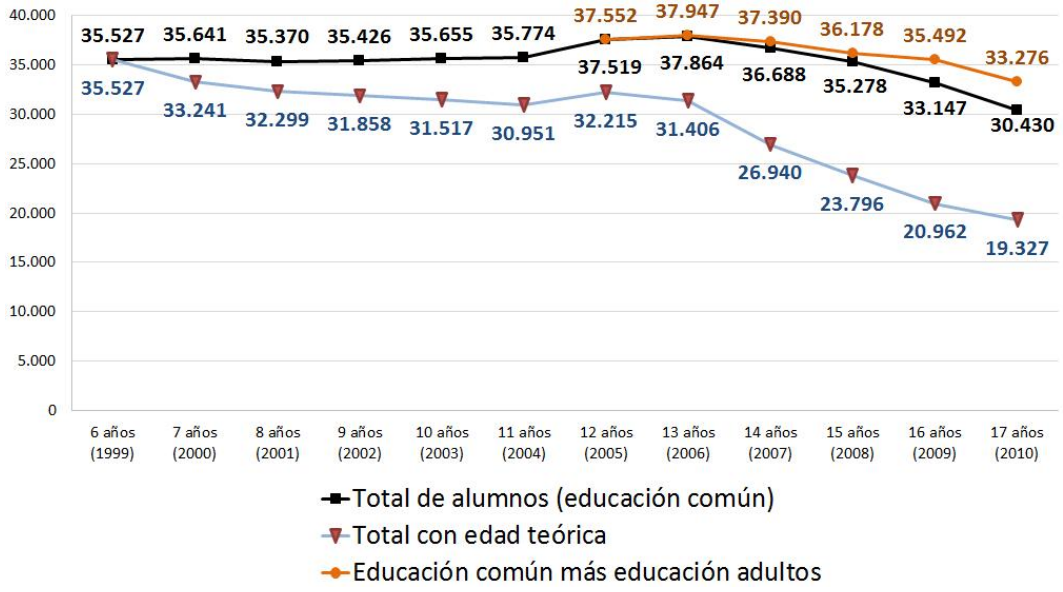
C. Fracaso y abandono: en el tramo de edad de 14 a 18 años se incrementa significativamente la sobreedad, y disminuye el total de estudiantes, lo que manifiesta la profundización y la combinación del fracaso escolar y el abandono. Como consecuencia de estos procesos, a los 17 años (edad correspondiente al último año de la escuela secundaria) asisten a la escuela casi 20 mil estudiantes en edad teórica, y aproximadamente 10 mil con sobreedad. Aún asisten 11 mil estudiantes a la escuela con 18 años: algunos asisten en edad teórica a ofertas técnicas con 6 años de secundaria, y otros asisten con sobreedad e intentan finalizar el Nivel Secundario. Cabe señalar que la caída del total de estudiantes entre los 17 y 18 años se debe principalmente al egreso en edad teórica.

Tal como se mencionaba al inicio, este análisis es transversal y refiere al último año disponible. De esta forma, se alcanza una caracterización de la situación reciente de la población escolar. Sin embargo, al tomar un año único en forma transversal, el tamaño de las diferentes cohortes de población introduce ciertos sesgos que no permiten precisar las magnitudes del total de estudiantes afectados por el fracaso escolar y el abandono.

Por esta razón, para complementar el análisis anterior, se presentarán a continuación los datos del seguimiento de una cohorte por edad simple, comenzando desde su asistencia con 6 años en el año 1999 hasta que cumplen los 17 años en el 2010. Adicionalmente, se incorporan los datos correspondientes a la población que asiste en este tramo de edad a la oferta de educación de adultos[148].

A través de este análisis se espera lograr una mayor precisión en la descripción estadística de las trayectorias educativas, sin embargo es importante considerar que éstas fueron afectadas por los niveles de fracaso escolar de años anteriores.

Gráfico 5. Total de estudiantes y estudiantes en edad teórica, en una cohorte por edad de 6 a 17 años iniciada en 1999. Educación común y de adultos. Ciudad de Buenos Aires. Años 1999-2010.



Fuente: Procesamientos PICT 2010-2214 sobre la base de datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. DiNIECE-MEc. Años 1999 a 2010.

[148] Muchos adolescentes y jóvenes encuentran en esta modalidad una alternativa para la terminalidad de estudios primarios y secundarios. Al respecto, cabe mencionar que el ingreso a educación de adultos no necesariamente se constituye como una oportunidad efectiva de titulación secundaria, por los altísimos niveles de fracaso escolar y abandono de la modalidad. Si bien no es objetivo de este estudio, el análisis de los indicadores en esta modalidad pone en evidencia que el porcentaje de ingresantes de educación de adultos que finaliza el secundario es muy baja: a modo ilustrativo, se menciona que en la Ciudad de Buenos Aires, para el año 2009, egresaron de la educación de adultos aproximadamente unos 3.500 estudiantes por año, siendo la matrícula total del Nivel 42.500 alumnos.

Seguir una cohorte por edad a lo largo de varios años permite caracterizar los procesos de (a) abandono, como salida de estudiantes de la educación común, y (b) fracaso escolar, como la disminución de la cantidad de estudiantes que asisten con edad teórica.

- En el tramo que va desde 6 hasta 11 años se observa una estabilidad en la cantidad de estudiantes inscriptos, con manifestaciones de fracaso escolar, que se reconoce en el descenso escalonado de la cantidad de estudiantes en edad teórica a medida que se avanza en el tiempo. De 35.527 estudiantes con 6 años en edad teórica en el año 1999, se pasa a 30.951 con 11 años en el año 2004, esto implica que el 15% de los estudiantes de la cohorte han atravesado al menos una situación de repitencia o abandono temporario.

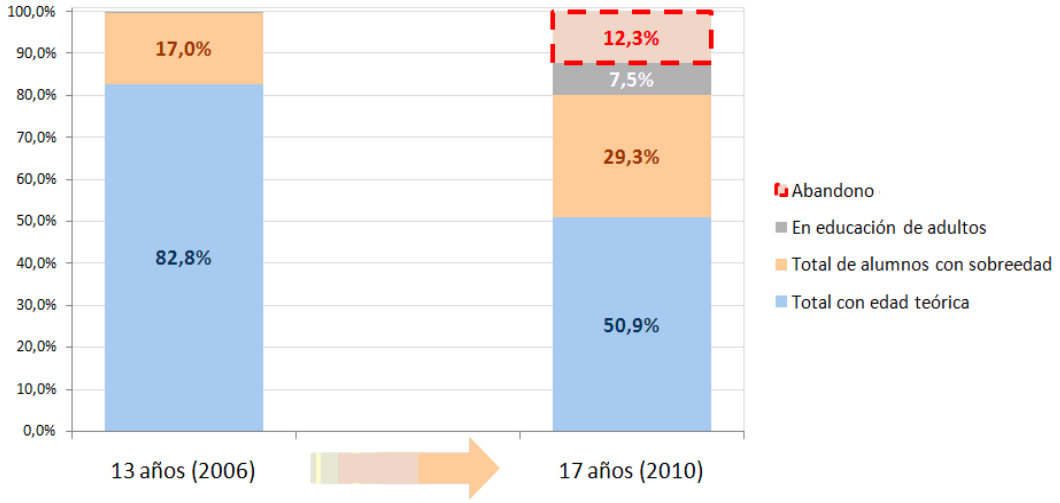
- En las edades de 11 y 12 años se observa un comportamiento llamativo: hay un incremento del tamaño de la cohorte, acompañado con un aumento de los estudiantes en edad teórica. Esta es la expresión estadística del ingreso de población proveniente del Conurbano. Sobre este fenómeno se profundizará en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

- El tramo de edad que va desde los 13 hasta los 17 años se caracteriza por los altos niveles de abandono e intensificación del fracaso escolar. En el año 2010, solamente 19 mil estudiantes de la cohorte habían alcanzado el último año del secundario. Adicionalmente, se puede observar el traspaso de estudiantes a la educación de adultos: ya a partir de los 13 años se reconoce una matriculación progresiva de estudiantes en la oferta de adultos[149]. Para perfilar con mayor precisión las

[149] Como podría sorprender que la población de este tramo de edad asista a la modalidad "adultos", conviene hacer algunas aclaraciones. La matrícula de la educación de jóvenes y adultos se compone por lo que el sistema de estadística registra como ofertas de alfabetización para adultos sin terminalidad de primaria, y oferta de primaria y secundaria para adultos. También incluye programas *ad-hoc*, como es el caso de las Escuela de Reingreso, según se consultó en la Dirección de Investigación y Estadística del GCBA. La edad mínima de ingreso a la educación de adultos es de 14 años en el nivel primario y de 18 años en el nivel secundario, aunque algunas veces estos criterios se flexibilizan para favorecer la inclusión de los estudiantes. De todos modos, la presencia de menores de 18 años en educación de adultos es bastante frecuente, no sólo en la Ciudad: el 22% de los inscriptos en educación de adultos en la Argentina tiene menos de 18 años (2010). En algunas provincias, como San Juan o Santiago del Estero, llega casi al 40%. Es

trayectorias de este tramo, se compara la situación de la cohorte 2006 - 2010, tomando como base el total de estudiantes de 13 años en el 2006.

Gráfico 6. Cantidad relativa de estudiantes, total y en edad teórica, para 13 años 2006 y 17 años 2010. Educación común y educación adultos. 13 años 2006 = base 100. Ciudad de Buenos Aires.



Fuente: Procesamientos PICT 2010-2214 sobre la base de datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. DiNIECE-MEc. Años 2006 y 2010.

De cada 100 estudiantes de 13 años en el 2006, en el año 2010…

- la mitad alcanza a asistir al último año del secundario en edad teórica,

- 30 continúan en educación común, pero asisten a años anteriores del secundario: muchos de ellos adquirieron su condición de sobreedad en el tránsito por la secundaria,

- 20 abandonaron la educación común, de los cuales aproximadamente 8 ingresaron a la educación para adultos y 12 permanecen fuera de la escuela.

El análisis de los datos por edad permitió identificar cómo se van manifestando los fenómenos que afectan las trayectorias escolares, consolidando las diferencias entre quienes logran alcanzar el último año del secundario en el

---

decir, que gran parte de la matrícula de adultos se explica por la presencia de población que debería asistir a ofertas de educación común.

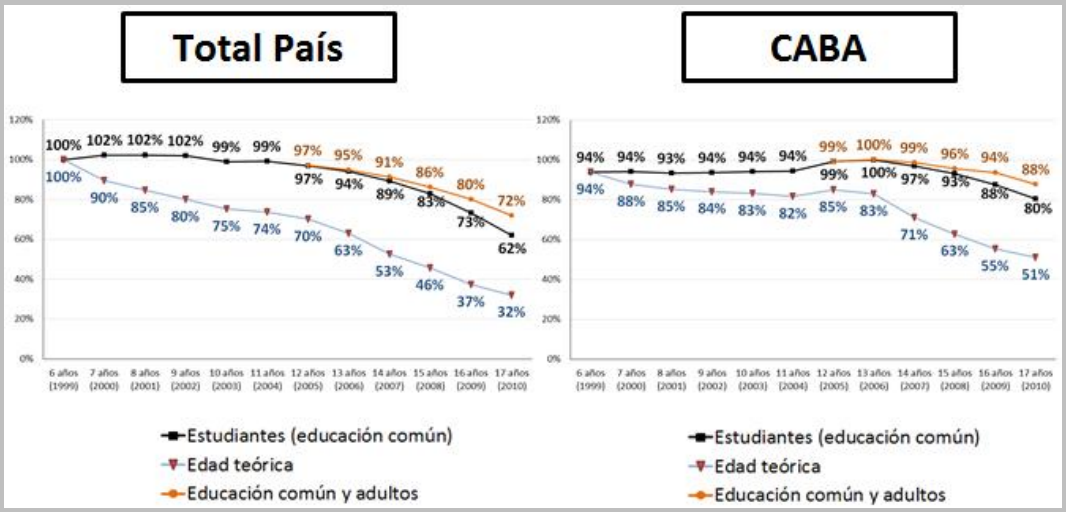
tiempo previsto por la normativa, y quienes acumulan experiencias de fracaso escolar o abandonan.

El abordaje por edad permite imprimir una perspectiva dinámica al análisis de las trayectorias, pero no alcanza a construir un escenario completo del Nivel Secundario: en el apartado siguiente se profundiza en la descripción del Nivel, poniendo el foco en los procesos de ingreso, permanencia y progresión en los distintos grados que lo conforman.

Comparación con los datos del total país

Gráfico 7. Cantidad relativa de estudiantes, total y en edad teórica, para una cohorte por edad de 6 a 17 años iniciada en 1999. Educación común y de adultos. Ciudad de Buenos Aires y República Argentina. Años 1999-2010.

Para total país, estudiantes en educación común y de adultos con 13 años en 1999 = base 100.
Para CABA., estudiantes en educación común y de adultos con 13 años en 2006 = base 100.



Fuente: Procesamientos PICT 2010-2214 sobre la base de datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa DiNIECE-MEc. Años 1999 a 2010.

El gráfico muestra en términos relativos la evolución de una cohorte de estudiantes por edad entre los 6 y 17 años, entre 1999 y 2010. Para el total país, se considera base 100 como la cohorte que inicia a los 6 años en 1999. Ahora bien, sabiendo que a la Ciudad de Buenos Aires ingresan estudiantes provenientes del Conurbano Bonaerense, es necesario establecer como base 100 la cohorte que incluye esta incorporación, que es la que asiste con 13 años en 2006. De esta forma, se puede analizar en forma comparada ambas cohortes.

De cada 100 estudiantes que inician con 6 años su escolaridad en el año 1999:

-En el país, 62 alcanzan a continuar en educación común con 17 años en el año 2010. De ellos, 32 lo hacen en condición de edad teórica, mientras que aproximadamente 30 lo hacen habiendo repetido previamente al menos una vez.

Para la Ciudad, son 80 los alumnos que a los 17 años aún se encuentran en la educación común, 51 de ellos lo hacen en edad teórica y 29 habiendo repetido previamente.

- En el total país, 38 son los estudiantes de la cohorte que a los 17 años no asisten a educación común, de los cuales 10 ingresaron a la educación para adultos y 28 permanecen fuera de la escuela.

En Ciudad, son 20 los estudiantes de la cohorte que a los 17 años abandonaron la educación común, de los cuales 8 se inscriben en educación para adultos y 12 los que permanecen fuera de la escuela.

Estas relaciones permiten poner en evidencia que la Ciudad de Buenos Aires manifiesta, en relación con el total país, menores niveles de repitencia, especialmente en el Nivel Primario, y un abandono de menor magnitud y en edades más avanzadas.

Si bien en el total país se evidencian mayores niveles de abandono, se muestra una capacidad levemente mayor de captación de estudiantes que abandonaron en la oferta de adultos.

4. Los procesos que afectan las trayectorias en el Nivel Secundario

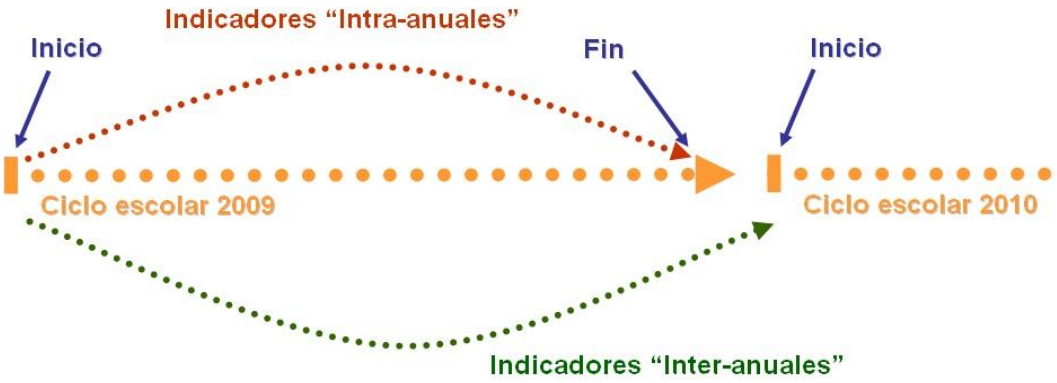
En este apartado se profundiza en los procesos que afectan las trayectorias escolares en el Nivel Secundario. Este enfoque no se orienta al abordaje dinámico, sino a la determinación de los grados donde se manifiestan con mayor intensidad estos fenómenos, y al total de estudiantes que se ve afectado por cada uno de ellos.

Para ello, se procede a perfilar el ingreso al Nivel Secundario, los niveles de promoción alcanzados, la relación entre no promoción y repitencia, y por último el abandono anual e interanual.

Al respecto, cabe introducir algunas aclaraciones metodológicas acerca de los indicadores que se utilizarán en este apartado. Existen dos conjuntos complementarios de indicadores que permiten dar cuenta de los procesos que

afectan las trayectorias escolares de los estudiantes: indicadores basados en la *condición final* de los estudiantes, e indicadores interanuales.

Los indicadores de condición final son aquellos que caracterizan la condición normativa de finalización de un ciclo escolar. Estos indicadores son de carácter intra-anual, y se diferencian de los indicadores inter-anuales, que comparan la situación inicial de dos años consecutivos. A continuación se incluye un esquema que resalta la diferencia:



Los indicadores intra-anuales informan sobre la condición normativa de finalización de un ciclo escolar. Los estudiantes inscriptos en un grado cualquiera pueden finalizar el ciclo escolar en una entre tres condiciones:

- Promovidos: estudiantes que finalizan el ciclo escolar en condiciones normativas de inscribirse al grado siguiente en el ciclo escolar siguiente, incluyendo los períodos de examen de diciembre y febrero.

- No promovidos: estudiantes que finalizan el ciclo escolar en condiciones normativas para reinscribirse al mismo grado en el ciclo escolar siguiente, incluyendo a los reprobados en instancia de examen de diciembre y febrero.

- Abandonantes: estudiantes que se inscribieron en un ciclo escolar pero abandonaron antes de finalizarlo.

Las dos primeras situaciones conforman el grupo de estudiantes *inscritos al final*, es decir, aquellos que asisten al último día de clases. El abandono se

calcula como diferencia entre los inscritos al inicio y al final. La condición normativa de finalización *no informa* lo que sucederá en el ciclo lectivo siguiente: así como existen estudiantes que abandonan durante el ciclo lectivo y se reinscriben nuevamente a inicios del ciclo siguiente, muchos estudiantes (promovidos o no promovidos) no se inscriben al año siguiente.

En cambio, los indicadores *inter-anuales* informan sobre lo que ocurre entre un año y otro, independientemente de cuál sea la condición de finalización del ciclo. Para su cálculo, se considera el total de inscriptos y repitentes de dos años consecutivos.

Para los objetivos del presente análisis, se optó por trabajar con los indicadores intra-anuales, ya que permiten analizar lo que sucede durante el ciclo lectivo. Sin embargo, se complementa este análisis con el uso del abandono inter-anual, que mide el porcentaje de estudiantes en un grado que al año siguiente no se inscriben en la escuela. Por último, cabe señalar que el modelo de cohortes teóricas utiliza como base los indicadores inter-anuales, que fueron calculados para ese exclusivo fin.

a) El ingreso al Nivel Secundario

El análisis del ingreso pone en foco la capacidad del Nivel Secundario para absorber a la población en condiciones normativas de inscribirse en el Nivel, es decir, quienes han finalizado el Nivel Primario.

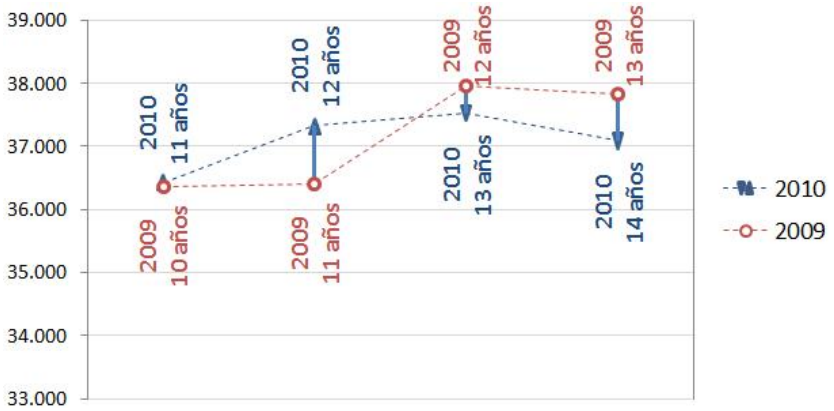
En el contexto de la Ciudad de Buenos Aires, este análisis no sólo incluye a la población que finalizó la primaria y reside en la Ciudad, sino también, como se ha visto antes, a quienes provienen del Conurbano bonaerense. Por tanto, antes de profundizar en el ingreso al Nivel Secundario, se buscará caracterizar el pasaje de estudiantes del Conurbano a la Ciudad de Buenos Aires.

El análisis del gráfico 5 evidenció señales del ingreso de población del Conurbano, con el incremento del tamaño de las cohortes entre los 11 y 12 años. En este gráfico se identificaba una incorporación de aproximadamente 2.000 estudiantes entre los años 2004 y 2005. Cabe señalar que el carácter estadístico de las mediciones no permite hacer un seguimiento individual de

cada estudiante, sino establecer diferencias en los totales en dos períodos de tiempo. Es decir, puede asignarse este incremento a un ingreso de estudiantes del Conurbano, pero no es posible saber si el ingreso es mayor, y se compensa con una salida de estudiantes de la Ciudad hacia el Conurbano. Por tanto, debe considerarse este análisis como una "estimación mínima" del ingreso de estudiantes[150].

Para detectar estos incrementos, en el siguiente gráfico se analiza en forma comparada la matrícula al inicio del año escolar para los años 2009 y 2010, haciendo un seguimiento interanual de estudiantes por edad simple.

Gráfico 8. Seguimiento interanual de estudiantes por edad simple. 10 a 13 años. Ciudad de Buenos Aires. Años 2009-2010.



Fuente: Procesamientos PICT 2010-2214 sobre la base de datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. DiNIECE-MEc. Años 2009 y 2010.

El gráfico muestra en forma vinculada el total de inscriptos de 10 a 13 años en el 2009, respecto de quienes asisten con 11 a 14 años en 2010, presentando los datos de forma que se pueda realizar un seguimiento interanual de la cohorte de edad, es decir, la comparación de estudiantes con una edad E en un año A, en relación con estudiantes de edad E+1 en un año A+1.

[150] Si bien el uso de datos estadísticos no permite saber si el flujo entre el Conurbano y la Ciudad es más dinámico y profundo, no hay evidencias claras de que la matrícula del Conurbano se incremente significativamente en estas edades, lo que indicaría ingreso de estudiantes provenientes de la Ciudad.

- En el pasaje entre 2009 y 2010, la cantidad de estudiantes entre los 10 y 11 años muestra una significativa estabilidad: en este tramo de edad no se observan ni ingresos ni abandonos.

- En el pasaje de 11 a 12 años, se evidencia un incremento en el total de estudiantes: mientras que en el 2009 asistían 36.400 estudiantes de 11 años, para el 2010 se contabilizan 37.300 estudiantes de 12 años: este incremento es señal del traslado de estudiantes del Conurbano a las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires.

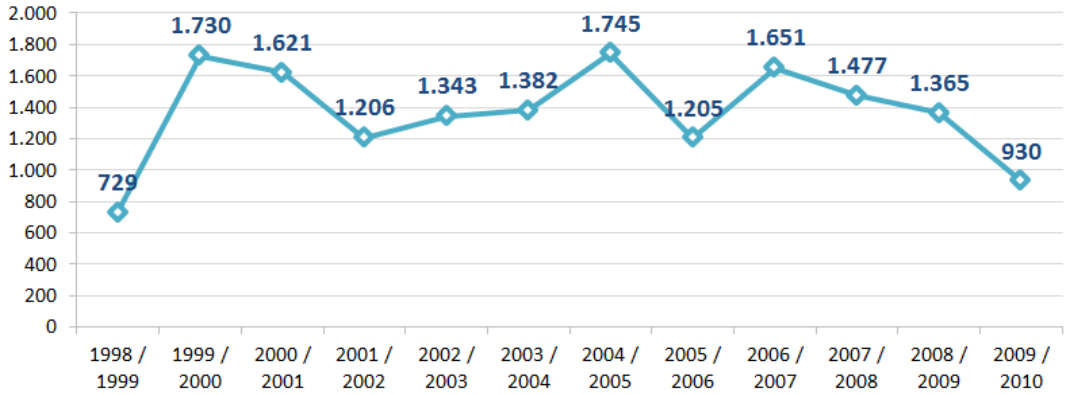
- En las edades posteriores, no se reconoce un incremento del total de estudiantes. Por el contrario, en el de los 12 a 13 años, y de los 13 a los 14 años, disminuye el total de inscriptos, lo cual evidencia las primeras señales del abandono escolar.

Considerando estos datos, el ingreso de estudiantes provenientes del Conurbano se manifiesta exclusivamente en el pasaje entre los 11 y 12 años. Al respecto, cabe hacer algunas apreciaciones sobre la estructura de grados y Niveles: la Ley de Educación Nacional habilita a cada jurisdicción a elegir entre una estructura donde la primaria y la secundaria tienen 6 años de duración, o donde la primaria se extiende por 7 años, y la secundaria, por 5. Mientras que la Ciudad de Buenos Aires mantuvo esta última estructura, la provincia de Buenos Aires se organiza con 6 años de primaria. Por tanto, el pasaje de los 11 a los 12 años corresponde, en la provincia, al final de la primaria y el inicio de la secundaria. En cambio, en la Ciudad refiere al pasaje entre el 6° y 7° año de la primaria.

Estos datos ponen en evidencia que el ingreso a la Ciudad de estudiantes provenientes del Conurbano podría estimarse en torno a los 930 estudiantes para el tránsito entre el 2009 y el 2010, y ocurre casi exclusivamente en la inscripción al último grado de la primaria en escuelas de la Ciudad. No hay evidencias de que el ingreso se manifieste en tramos superiores, al menos en magnitudes estadísticamente identificables.

Este comportamiento se ha ido modificando a lo largo del tiempo, tal como lo muestra el siguiente gráfico, pero en magnitudes que no alcanzan a los 2.000 estudiantes.

Gráfico 9. Estimación de estudiantes provenientes del Conurbano entre las edades de 11 a 12 años. Ciudad de Buenos Aires. Años 1998-2010.



Fuente: Procesamientos PICT 2010-2214 sobre la base de datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. DiNIECE-MEc. Años 1998 a 2010.

Los datos presentados permiten identificar a grandes rasgos tres etapas:

- Desde al año 1999 hasta el año 2002 se evidencia una tendencia a la disminución del ingreso de estudiantes a la Ciudad, pasando de 1.730 en el año 1999, a 1.206 en el año 2002.

- Entre los años 2002 y 2005, período que corresponde a los años siguientes de la crisis, se evidencia un paulatino incremento, hasta alcanzar valores similares al año 1999. De los 1.206 ingresantes desde el Conurbano en el año 2002, para el año 2005 son 1.745.

- En el tramo 2005 - 2010 se evidencia nuevamente una caída (con un pico fuera de tendencia entre los años 2005 y 2006). Como lo muestra el gráfico, el ingreso de estudiantes desde el Conurbano hacia la Ciudad de Buenos Aires en el pasaje entre 2009 y 2010 se manifiesta como el más bajo de la década.

Si bien este fenómeno requiere una investigación de mayor profundidad, estos valores permiten construir un escenario general de la dinámica entre la Ciudad y el Conurbano bonaerense, en donde el ingreso de estudiantes que residen en el Conurbano se manifestaría exclusivamente en el acceso al último año de la primaria.

Por tanto, el análisis estadístico del ingreso al Nivel Secundario no se vería afectado directamente por este fenómeno: los estudiantes del Conurbano que ingresan a la oferta de secundaria en la Ciudad asistirían desde el último grado de la primaria.

Tal como se mencionó al inicio del apartado, el análisis del ingreso refiere a la captación efectiva de la oferta de Nivel Secundario de la población en condiciones normativas de inscribirse en el primer grado del Nivel. Para analizar este proceso, es necesario definir la población de *ingresantes potenciales* al Nivel Secundario, para compararlos con los inscriptos efectivos al Nivel.

Se definen como ingresantes potenciales todos aquellos que se encuentran en condiciones normativas de iniciar el Nivel Secundario en un año. Este grupo incluye a:

(i) Los estudiantes que promovieron el último grado de la primaria en el año anterior (egresados de la primaria).

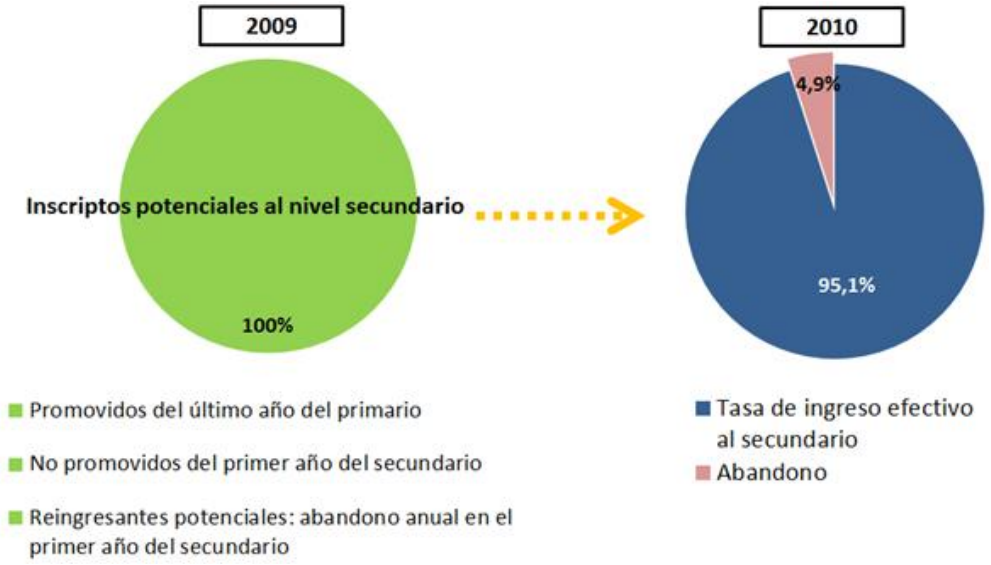
(ii) Los estudiantes que no promovieron el primer año del secundario en el año anterior, que se deben inscribir como repetidores.

(iii) Los estudiantes del primer año del secundario que abandonaron durante el ciclo lectivo, y pueden reinscribirse al año siguiente en el mismo grado.

La relación entre los inscriptos en el primer año del secundario en el 2010, en relación con los inscriptos potenciales a fin del 2009, construye la *tasa de ingreso efectivo a la secundaria*[151].

[151] Es la proporción de estudiantes inscriptos en el primer grado de la educación secundaria en un año calendario en relación con los estudiantes en condiciones normativas de inscribirse o reinscribirse por su situación escolar en el año anterior.

Gráfico 10. Tasa de ingreso efectivo al Nivel Secundario. Ciudad de Buenos Aires. Año 2010.



Fuente: Procesamientos PICT 2010-2214 sobre la base de datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. DiNIECE-MEc. Años 2009 y 2010.

El gráfico representa el conjunto de inscriptos potenciales al Nivel Secundario, y el ingreso efectivo. Se observa que de cada 100 estudiantes en condiciones normativas de asistir al primer año del secundario, 95 logran inscribirse efectivamente, y cinco no lo hacen.

Es decir, el 5% no se inscribe en la escuela secundaria, no obstante estar en condiciones normativas de hacerlo. Esta magnitud representa las restricciones del acceso efectivo a la educación secundaria[152]. Aunque, cabe aclarar, que este abandono en el ingreso al secundario puede vincularse tanto a quienes egresaron del Nivel Primario como a aquellos que se reinscriben en el Nivel Secundario[153]. Al respecto, es probable que el abandono se manifieste más en el grupo que no logró aprobar el primer año del secundario, y que el Nivel Secundario alcance una captación de egresados del nivel primario en niveles

[152] Como se explicitó en el capítulo 1, los problemas de acceso al nivel aún persisten.

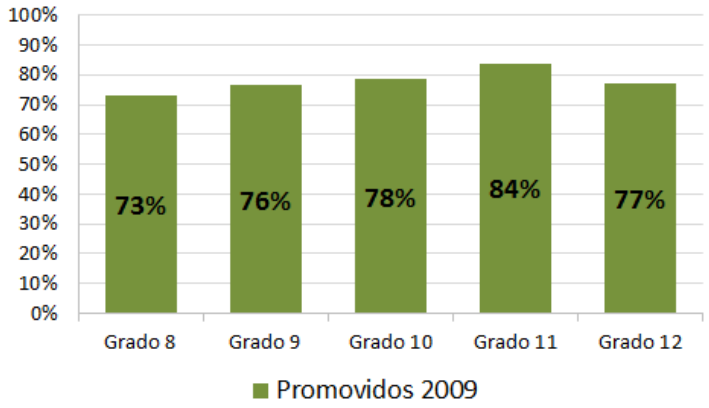
[153] Podría pensarse que es posible focalizar este indicador exclusivamente en quienes egresan del nivel primario, descontando los repitentes de los inscriptos efectivos. Sin embargo, se optó por esta metodología porque existen evidencias estadísticas de que los estudiantes que abandonan durante el ciclo escolar y se reinscriben al año siguiente no suelen ser registrados como repetidores, situación que afectaría el cálculo del indicador.

cercanos a la universalidad. Sin embargo, no se cuenta con herramientas estadísticas para sustentar esta hipótesis.

b) La promoción de grado en el Nivel Secundario

Para profundizar en los diferentes procesos que caracterizan las trayectorias escolares de los estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires, se presenta el indicador de porcentaje de promovidos. Los estudiantes promovidos son todos aquellos que finalizan un ciclo lectivo en condiciones normativas de inscribirse en el grado inmediatamente superior al ciclo lectivo siguiente, incluyendo los periodos de examen de diciembre y febrero. En este sentido, la promoción de grado indica, en un momento de tiempo, el cumplimiento de las condiciones para la progresión según lo previsto por la normativa vigente, independientemente de la trayectoria escolar previa o futura del estudiante.

Gráfico 11. Porcentaje de promovidos, por grado, grados 8 a 12. Ciudad de Buenos Aires. Año 2009.



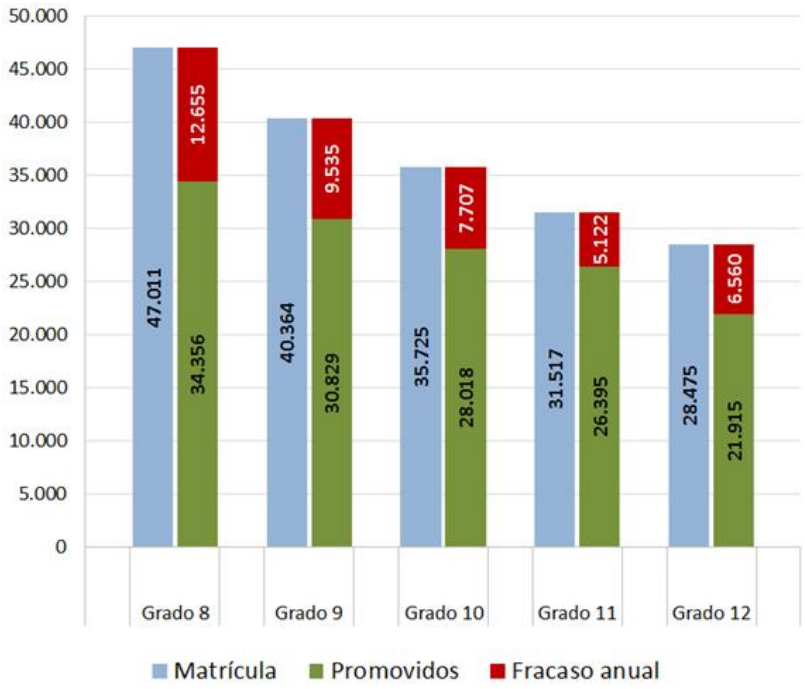
Fuente: Procesamientos PICT 2010-2214 sobre la base de datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. DiNIECE-MEc. Años 2009 y 2010.

El estudio de la estructura de promoción por grado permite detectar los principales cuellos de botella del Nivel Secundario para garantizar la concreción de las trayectorias escolares teóricas. De esta forma, los grados en los que se identifican los niveles más bajos de promoción son los que presentan mayores dificultades para la aprobación.

A lo largo de toda la secundaria, los niveles de promoción son bajos: en promedio, aproximadamente uno de cada cuatro estudiantes no logra pasar de grado. Los niveles de promoción más bajos se sitúan al inicio del ciclo: el 27% de los inscriptos en 8° grado no logró promoverlo a fin de año. El indicador se incrementa hasta el grado 11, y vuelve a disminuir en el último año del Nivel: son muchos los estudiantes que alcanzan el último año del secundario y no llegan a aprobarlo.

Algunos estudiantes que no alcanzan a promover, se inscribirán como repitentes al año siguiente. Muchos otros, desistirán de continuar sus estudios. Como consecuencia de esta combinación, la cantidad de estudiantes irá disminuyendo grado a grado, con una mayor concentración al inicio (los grados iniciales estarán "sobre poblados" por la cantidad significativa de repitentes). La diferencia de inscriptos puede verse en el gráfico siguiente:

Gráfico 12. Total de matrícula, promovidos y fracaso anual, por grado. Ciudad de Buenos Aires. Grados 8 a 12. Año 2009.



Fuente: Procesamientos PICT 2010-2214 sobre la base de datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. DiNIECE-MEc. Años 2009 y 2010.

A través del análisis de este gráfico se puede percibir la marcada disminución en el total de estudiantes: por cada 10 inscriptos en el grado 8, hay seis inscriptos en el grado 12. Es decir, la mejora en los indicadores de promoción está en estrecha vinculación con una reducción del total de estudiantes. Por tanto, aunque los porcentajes se incrementen, la cantidad de estudiantes que logran terminar el grado en condición de promovidos es cada vez menor.

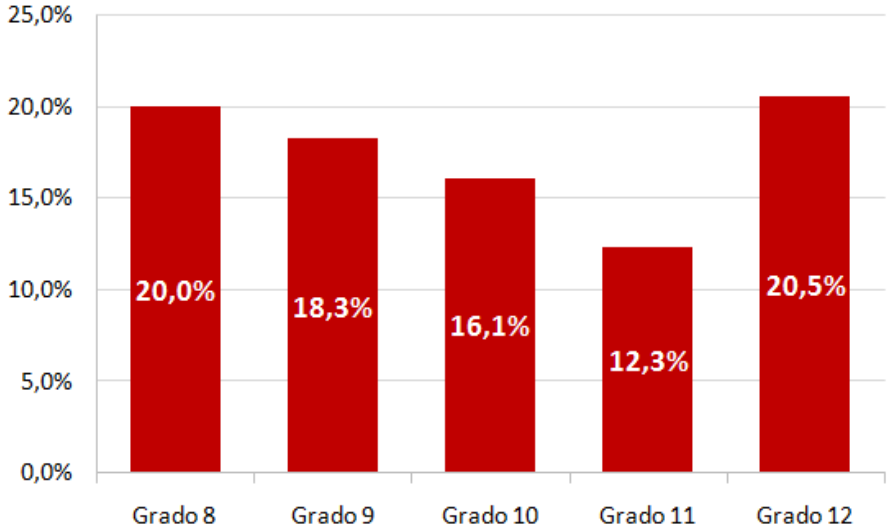
A su vez, este gráfico permite ver la cantidad de estudiantes que culminaron el año escolar sin alcanzar a promover. Este total, denominado fracaso anual, representa dos situaciones diferentes: quienes abandonan durante el ciclo escolar (esto no implica que no se inscriban en el ciclo lectivo siguiente, podrían volver a matricularse) y quienes finalizan el ciclo escolar como no promovidos o reprobados. Sobre estas situaciones se profundizará en los apartados siguientes.

c) Los estudiantes no promovidos[154] y los repetidores

Como se verá en el siguiente gráfico, un conjunto significativo de estudiantes no alcanza a aprobar el año escolar en el Nivel Secundario.

[154] Los estudiantes no promovidos son aquellos que finalizan el ciclo escolar en condiciones normativas para reinscribirse en el mismo grado en el ciclo escolar siguiente, incluyendo a los reprobados en instancia de examen de diciembre y febrero.

Gráfico 13. Porcentaje de no promovidos, por grado. Ciudad de Buenos Aires. Grados 8 a 12. Año 2009.



Fuente: Procesamientos PICT 2010-2214 sobre la base de datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. DiNIECE-MEc. Años 2009 y 2010.

En este gráfico se analiza el porcentaje de estudiantes que finaliza un año escolar y no promueve el mismo. Tal como se observaba en el indicador de promoción, es posible identificar los principales grados donde se manifiestan los mayores obstáculos para el avance de un grado por año en la secundaria: tanto el inicio de la secundaria (grado 8 y 9) como el final (grado 12) muestran los indicadores más altos de no promoción. A fin del año 2009, uno de cada cinco inscriptos en el grado 8 y en el grado 12 asiste a la escuela hasta el último día de clases, pero no logra aprobar el grado. Entre el grado 9 y el grado 11 el porcentaje de no promovidos tiende a disminuir, pero aun en el grado donde el indicador asume los valores más reducidos, más del 12% no promueve.

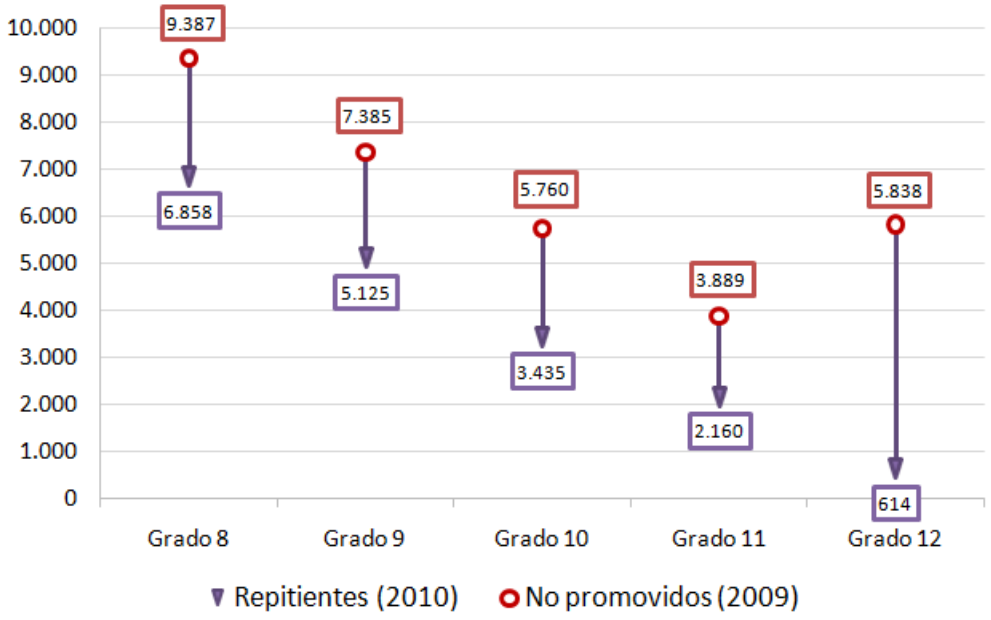
El porcentaje de no promovidos señala la *incidencia* de la no promoción en las trayectorias escolares de los estudiantes. Conociendo la intensa reducción de la matrícula por grado en el Nivel, cabe preguntarse qué cantidad de adolescentes están representados en estos porcentajes.

Adicionalmente, considerando que se trata de un indicador anual, es relevante indagar qué sucede con estos estudiantes al año siguiente: algunos de los que

no promueven se inscribirán como repitentes[155]en el próximo año, otros no se inscriben y permanecen fuera de la escuela; este último caso es una forma de abandono interanual, aquél que se consolida luego de una experiencia de no promoción.

Para ilustrar estos procesos, se presenta a continuación un gráfico donde se compara el total de estudiantes no promovidos del año 2009 con los estudiantes inscriptos como repitentes del año 2010. Considerando que los no promovidos del año 2009 que continúan sus estudios deberían inscribirse en el año 2010 como repitentes en el mismo grado, la diferencia representa a quienes abandonaron luego de no promover.

Gráfico 14. Total de estudiantes no promovidos en el año 2009 y repitentes del año 2010, por grado. Ciudad de Buenos Aires. Grados 8 a 12.



Fuente: Procesamientos PICT 2010-2214 sobre la base de datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. DiNIECE-MEc. Años 2009 y 2010.

[155] Los estudiantes repitentes son aquellos que se inscriben, en un ciclo lectivo, en el mismo grado al que asistieron en el ciclo escolar anterior.

Los círculos rojos representan el total de estudiantes no promovidos: en el primer año de la secundaria, 9.387 estudiantes desaprobaron el año, y deben reinscribirse al año siguiente como repetidores. Se puede observar la disminución progresiva del total de no promovidos a medida que se avanza en el Nivel, con un incremento intenso en el último año de la secundaria: 5.838 estudiantes llegaron al último año del secundario, pero lo reprobaron.

Al comparar los datos con los repitentes del año siguiente, puede dimensionarse esta forma particular de abandono inter-anual: de 9.387 estudiantes que no promovieron el grado 8, 6.858 se inscribieron al año siguiente; es decir, 2.529 estudiantes abandonaron luego de no promover. En forma similar sucede en el resto de los grados del Nivel. En términos relativos, uno de cada tres estudiantes que no promueve, abandonará la escuela.

Cabe observar el crecimiento del indicador en el grado 12: este es el último grado del secundario, a excepción de las modalidades técnicas con un año más. La normativa escolar vigente establece que en el último año del secundario no se repite[156]: por tanto, los 5.224 estudiantes que no promovieron el grado 12, y no están inscriptos como repitentes, permanecerán adeudando materias y sólo en algunos casos alcanzarán a rendirlas para titularse.

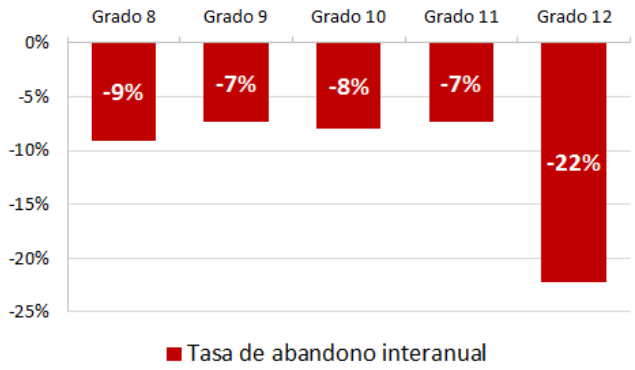
En el análisis del gráfico se ha caracterizado una forma particular de abandono inter-anual, que introduce la problemática del abandono escolar. El siguiente apartado profundiza en la caracterización del abandono en el tránsito por el secundario.

156 Esta regla de uso en los establecimientos educativos no se encontró en el reglamento escolar de la Ciudad de Buenos Aires (G.C.B.A., 2007). En el régimen académico de la provincia de Buenos Aires, en cambio, se explicita: “Los estudiantes que no cumplieren con las condiciones de promoción establecidas en el presente Anexo deberán cursar nuevamente el año a excepción del último año” (DGCyE de la provincia de Buenos Aires. Resolución N° 587/11).

d) El abandono escolar en la secundaria

Tal como se ha esquematizado al inicio del capítulo, existen dos formas principales de medir el abandono: el intra-anual y el inter-anual[157]. En primer lugar, se hará referencia al abandono inter-anual, dada su importancia en la caracterización de las trayectorias escolares: este indicador da cuenta de quienes, en el pasaje de un año a otro, abandonan la escuela, permanecen fuera de la educación común en un ciclo lectivo[158].

Gráfico 15. Tasa de abandono interanual, por grado. Ciudad de Buenos Aires. Grados 8 a 12. Año 2009-2010.



Fuente: Procesamientos PICT 2010-2214 sobre la base de datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. DiNIECE-MEc. Años 2009 y 2010.

En el gráfico se observa que, entre el grado 8 y el grado 11 del Nivel Secundario, el abandono inter-anual oscila entre el 7% y el 9% de los inscriptos. Es decir que, en promedio, de cada 100 inscriptos en el año 2009 en estos grados, ocho no asistían a la escuela en 2010. Resulta llamativo

[157] El abandono intra-anual es aquel que se da durante el ciclo lectivo. Los estudiantes que abandonan pueden o no volver a inscribirse en el año escolar siguiente. En cambio, el abandono inter-anual es el que se da entre aquellos estudiantes que abandonan en el pasaje de un año a otro, es decir, al inicio de un ciclo lectivo no se matriculan en el sistema educativo.

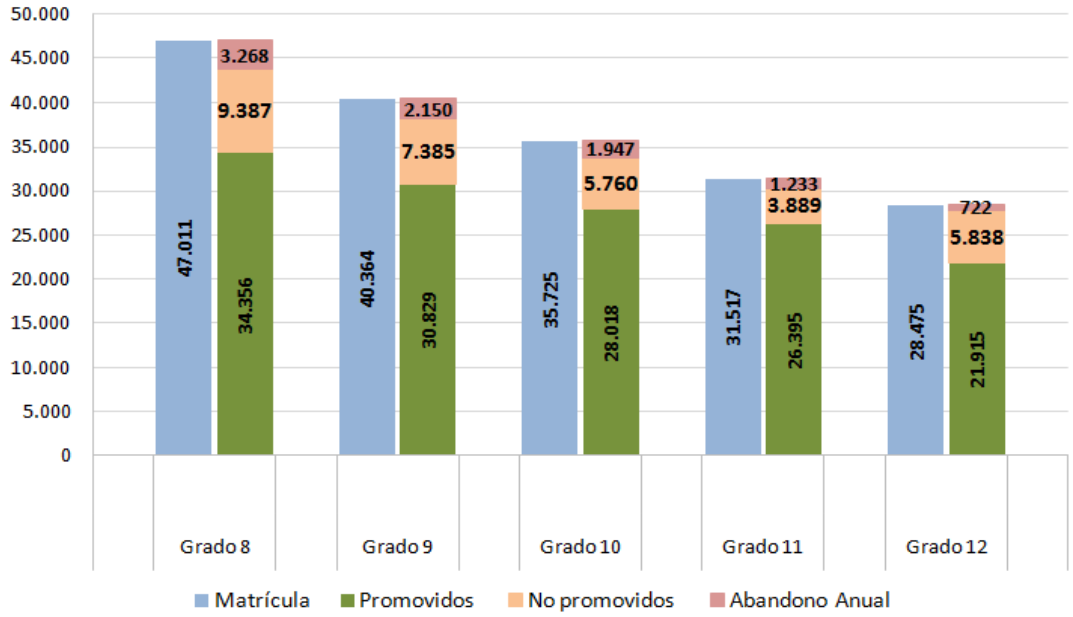
[158] Cabe mencionar que existen restricciones en la forma en que se construyen las estadísticas educativas para dar cuenta del pasaje a educación de adultos. En el apartado anterior se buscó caracterizar este fenómeno a través del análisis de datos por edad. Sin embargo, no es posible estimar cuánto de este abandono inter-anual es un pasaje a la educación de adultos.

señalar que, en los primeros cuatro grados del secundario, la mayor intensidad del abandono se da en el primero.

Llama la atención la intensificación del indicador en el grado 12. Este valor anómalo es consecuencia de una deficiencia en el diseño del indicador, cabe introducir algunas notas metodológicas al respecto: el abandono inter-anual se construye como la diferencia entre el 100% de los inscriptos en 2009 menos la promoción inter-anual (en este caso, el egreso) y la tasa de repitencia. Tal como se señaló previamente, el último año de la secundaria no se repite, por tanto todos aquellos que asistían en el 2009 al grado 12 como último año del Nivel y no egresaron, son computados como "abandonantes".

En este caso, es el indicador de abandono intra-anual el que permite caracterizar con mayor precisión la situación en el último año de la secundaria. Considerando que los otros dos indicadores intra-anuales ya han sido abordados, para analizar el abandono se presenta el escenario completo de la condición final de los estudiantes del Nivel Secundario.

Gráfico 16. Total de matrícula, estudiantes promovidos, no promovidos y abandono anual, por grado. Ciudad de Buenos Aires. Grados 8 a 12. Año 2009.



Fuente: Procesamientos PICT 2010-2214 sobre la base de datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. DiNIECE-MEc. Años 2009 y 2010.

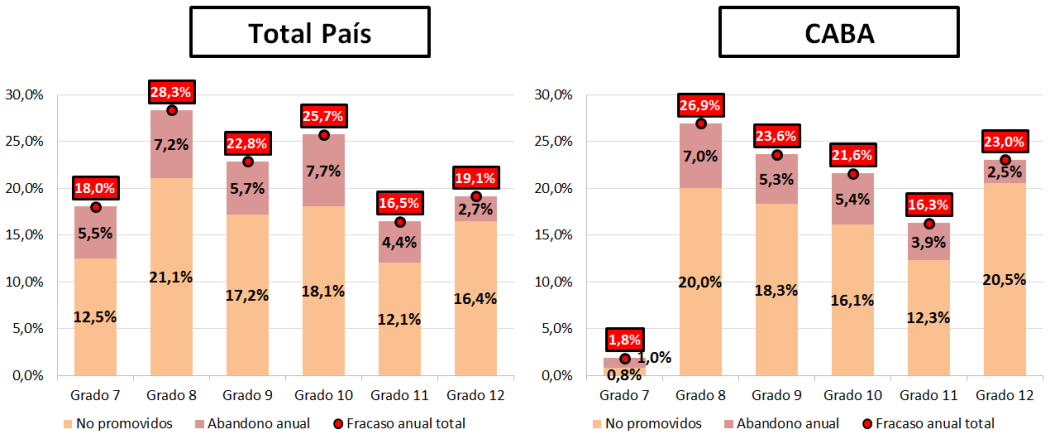
El gráfico representa la matrícula inscripta al inicio de cada grado y la condición de finalización del ciclo lectivo, identificando promovidos, no promovidos y abandono anual.

Se puede observar que el abandono anual disminuye sistemáticamente grado a grado, siendo el grado 8 el que detenta mayor cantidad de estudiantes que abandonaron durante el ciclo lectivo. No sólo en términos absolutos es mayor: estos 3.268 estudiantes que no finalizaron el ciclo lectivo 2009 representan el 7,0% de los inscriptos al inicio, en los grados subsiguientes esta proporción no supera el 5,5%.

El gráfico también permite observar la forma en que disminuye el total de estudiantes a medida que se avanza en el Nivel, como efecto de los bajos niveles de promoción. En el grado 12, son pocos los que abandonan durante el año (2,5% del total de inscriptos); quienes no promueven permanecerán con asignaturas pendientes para rendir y obtener su certificación de Nivel.

Comparación con los datos del total país

Gráfico 17. Total de matrícula, estudiantes promovidos, no promovidos y abandono anual, por grado. Ciudad de Buenos Aires y República Argentina. Grados 8 a 12. Año 2009.



Fuente: Procesamientos PICT 2010-2214 sobre la base de datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. DiNIECE-MEc. Años 2009 y 2010.

Para introducir esta comparación, cabe hacer algunas apreciaciones iniciales sobre la estructura de grados y Niveles: la Ley de Educación Nacional habilita a cada jurisdicción a elegir entre una

estructura donde la primaria y la secundaria tienen 6 años de duración (6-6), o donde la primaria se extiende por 7 años y la secundaria por 5 (7-5).

Mientras que la Ciudad de Buenos Aires mantuvo esta última estructura, la situación del país es diversa: 12 jurisdicciones adoptaron la estructura 7-5; y 12 jurisdicciones, la estructura 6-6.

Estas diferentes estructuras inciden en los niveles de fracaso escolar, especialmente en el grado 7, ya que en algunos casos corresponde al final de la primaria (como en el caso de la Ciudad de Buenos Aires, donde los niveles de no promoción y abandono son muy bajos), y en otros, al inicio de la secundaria.

Asimismo, estos indicadores se ven influidos por la estructura de niveles donde el pasaje del Ciclo Básico al Ciclo Orientado de la escuela secundaria es más marcado (proceso que se manifiesta con más intensidad en las jurisdicciones con estructura 6-6). En el total país, se puede observar el crecimiento de los niveles de fracaso escolar en el grado 10, comportamiento que no se observa en la Ciudad.

Considerando el tramo del grado 8 al 12, la Ciudad de Buenos Aires manifiesta niveles levemente más bajos de fracaso escolar anual (22,7% *versus* 23,6% en el total país), lo que evidencia a grandes rasgos niveles similares de progresión (aunque no en los grados previos, conociendo las diferencias ya señaladas en el grado 7).

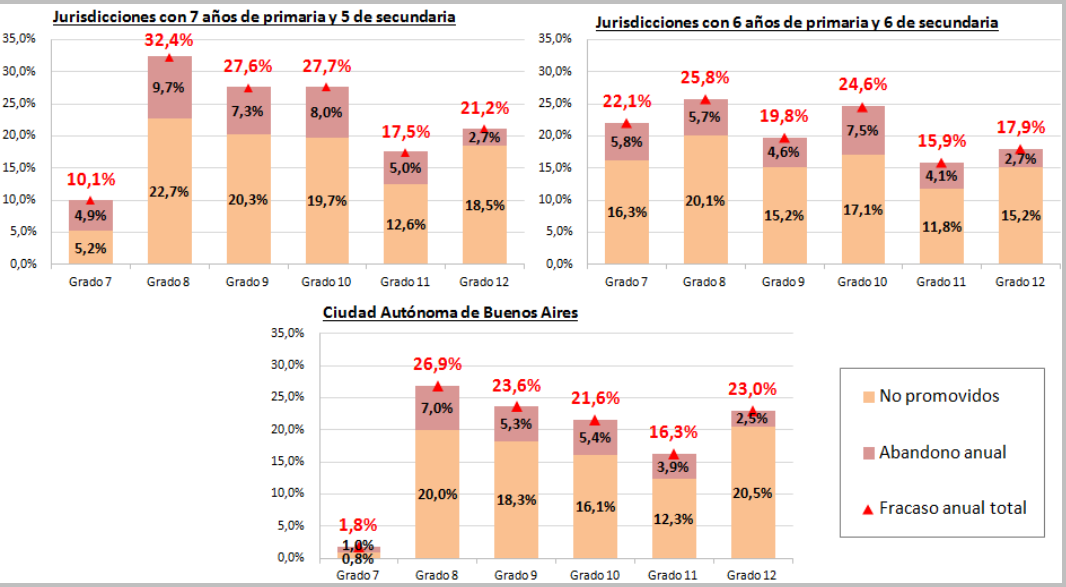
En la Ciudad de Buenos Aires, los cuellos de botella para el avance de un grado por año se intensifican en los grados 8 y 9, y en el último año de la secundaria. En cambio, en el total país, la estructura es diferente, con mayor intensidad en los grados 8 y 10.

Cabe destacar que, para aquellos que llegan al último año de la secundaria, la aprobación del grado es más baja en la Ciudad que en el total país.

El alto fracaso en el grado 7 en el total país (que en la Ciudad sucede en el grado 8) da cuenta de la incidencia que tiene funcionar como el primer año del Nivel Secundario. Este "efecto estructura" puede visualizarse mejor si se comparan las jurisdicciones que adoptaron los distintos ciclados posibles, tal como se presenta a continuación.

Comparación con los datos del total país

Gráfico 18. Total de matrícula, estudiantes promovidos, no promovidos y abandono anual, por grado. Ciudad de Buenos Aires, y jurisdicciones agrupadas según estructura de Niveles adoptada. Grados 7 a 12. Año 2009.



Cada uno de los grupos de jurisdicciones se confeccionó de la siguiente forma:

- Jurisdicciones con 6 años de primaria y 6 años de secundaria: Buenos Aires, Catamarca, Córdoba, Corrientes, Chubut, Entre Ríos, Formosa, La Pampa, San Juan, San Luis, Tierra del Fuego, Tucumán

- Jurisdicciones con 7 años de primaria y 5 años de secundaria: Chaco, Ciudad de Buenos Aires, Jujuy, La Rioja, Mendoza, Misiones, Neuquén, Río Negro, Salta, Santa Cruz, Santa Fe, Santiago del Estero.

Fuente: Procesamientos PICT 2010-2214 sobre la base de datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. DiNIECE-MEc. Años 2009 y 2010.

El gráfico muestra los niveles de reprobación y abandono para las jurisdicciones, agrupadas según la estructura de niveles adoptada por cada una. Estas diferentes estructuras inciden en los niveles de fracaso escolar, especialmente en el grado 7, ya que en algunos casos corresponde al final de la primaria (como en el caso de la Ciudad de Buenos Aires, donde los niveles de no promoción y abandono son muy bajos), y en otros, al inicio de la secundaria. Tal como se observa, en las jurisdicciones con siete años de primaria, el grado 7 muestra niveles de no promoción y abandono muy por debajo del resto (10,1% *versus* 22,1%)

Se puede observar cómo, en las jurisdicciones con cinco años de secundaria, el fracaso escolar se concentra en los primeros tres grados del Nivel, especialmente en el primero (tal como sucede en

CABA). En cambio, cuando el ingreso a la secundaria ocurre en el grado 7, es el segundo año del Nivel el que muestra una intensificación de la no promoción y el abandono (25,8%).

Por otra parte, estos indicadores se ven influidos en donde el pasaje desde secundaria básica a secundaria superior es más marcado (jurisdicciones con seis años de secundaria). En este conjunto se observa un crecimiento de los niveles de fracaso escolar en el grado 10, comportamiento que no se detecta en el otro grupo de jurisdicciones, ni en la Ciudad.

Cabe destacar que, para aquellos que llegan al último año de la secundaria, la aprobación del grado es más baja en la Ciudad respecto de ambos grupos de jurisdicciones.

5. La configuración de las trayectorias escolares

a) El egreso como culminación exitosa de las trayectorias

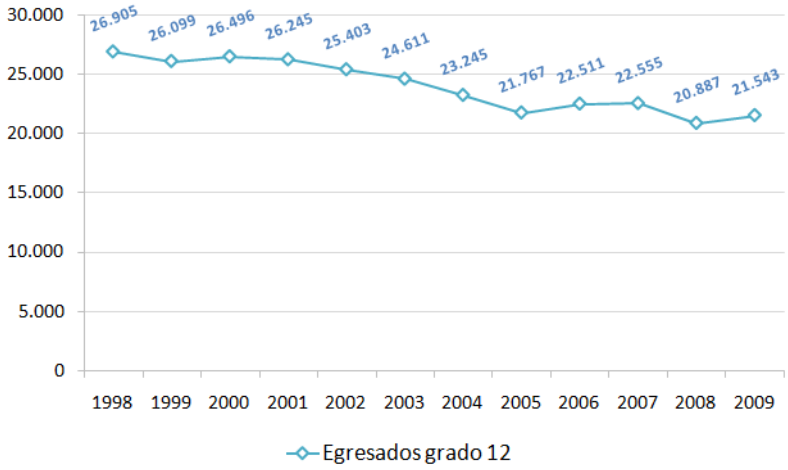
El egreso del Nivel Secundario representa el fin deseado de las trayectorias escolares: el acceso al certificado o título, emitido por una institución que confirma que el portador posee un conjunto de conocimientos, que funciona como condición para el acceso a determinados puestos de trabajo y a la continuidad de los estudios en el Nivel Superior.

Este indicador representa el cumplimiento efectivo de la obligatoriedad escolar sancionada en la Ley de Educación Nacional. Y su comportamiento es el resultado de los procesos de no promoción y abandono que se analizaron en el capítulo anterior.

En el año 2009, en la Ciudad de Buenos Aires, 21.543 estudiantes egresaron del Nivel Secundario, sobre los 28.475 estudiantes que asisten al grado 12. Cabe señalar que el total de egresados no sólo incluye a quienes finalizaron la secundaria en ese año, sino que considera también a quienes culminaron el Nivel en años anteriores pero aprobaron todas las asignaturas en el año 2009.

El siguiente gráfico presenta la evolución del total de egresados a lo largo del tiempo, tomando el período que va desde el año 1998 hasta el año 2009.

Gráfico 19. Total de egresados del Nivel Secundario. Ciudad de Buenos Aires. Años 1998-2009.

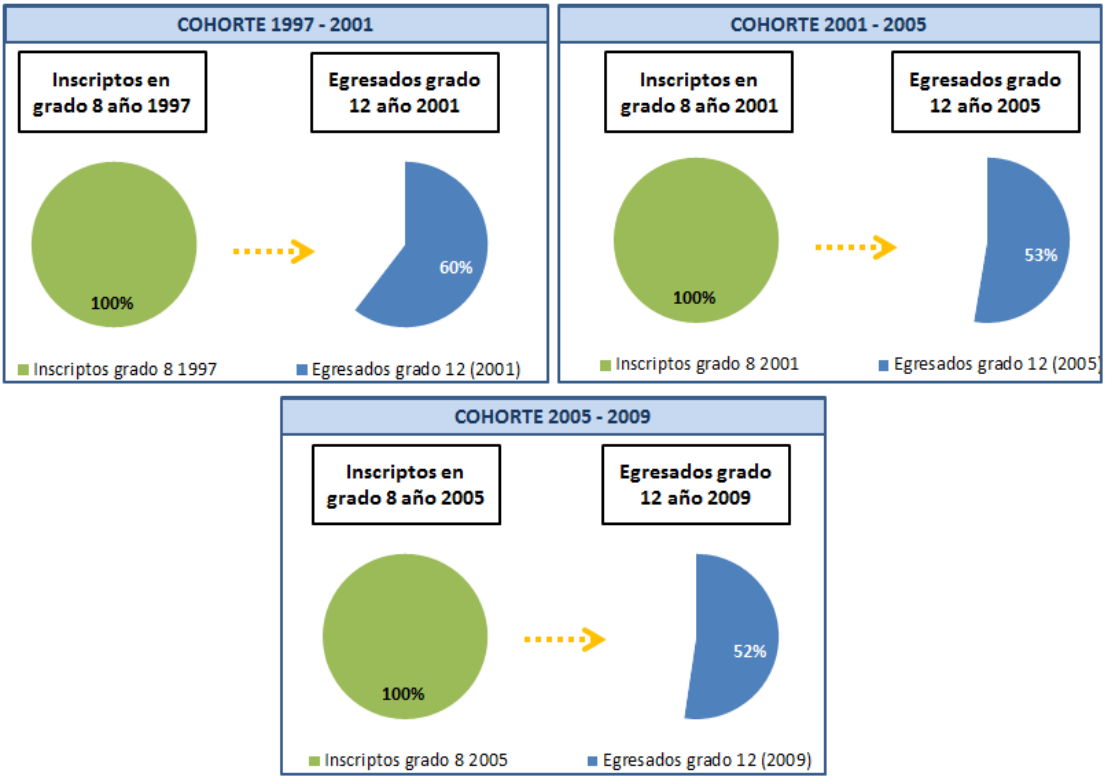


Fuente: Procesamientos PICT 2010-2214 sobre la base de datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. DiNIECE-MEc. 1998 a 2010.

Aquí se puede observar que, a lo largo de la última década, la cantidad de estudiantes que finalizaron el secundario disminuye progresivamente. De un total inicial de casi 27.000 egresados en el año 1998, se reduce a casi 21.500 en el año 2009. La mayor intensidad de la disminución se detecta entre los años 2001 y 2005, donde el total de egresados cae en casi 5.000 estudiantes.

Sin embargo, esta reducción del total de estudiantes no necesariamente puede ser consecuencia de un empeoramiento de la progresión de las trayectorias escolares, también puede verse afectado por las cohortes de población, que como se ha visto son más pequeñas en el final de la década. Por tanto, se requiere de un análisis relativo del total de egresados, estableciendo algún parámetro de comparación. Con este fin, se construyó el indicador de *inscriptos nuevos al grado 8*, que representa el total de estudiantes no repitentes que iniciaron el secundario cinco años antes de la fecha de referencia del dato de egresados, para construir una cohorte de referencia. A continuación se comparan tres cohortes que iniciaron en 1997, 2001 y 2005.

Gráfico 20. Porcentaje de egresados del Nivel Secundario, en relación con el total de inscriptos nuevos en el grado 8 cinco años antes. Ciudad de Buenos Aires. Años 2001, 2005 y 2009.



Fuente: Procesamientos PICT 2010-2214 sobre la base de datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. DiNIECE-MEc. Años 1997, 2001, 2005 y 2009.

Los estudiantes que egresaron en el año 2001 representan el 60% de los inscriptos nuevos que iniciaron la secundaria en el año 1997. Esta misma proporción disminuye a 53% en el año 2005, y al 52% en el año 2009, para sus respectivas cohortes.

Esta comparación permite concluir que el tránsito de los estudiantes por la secundaria en la primera mitad de la década del 2000 fue mucho más dificultoso que a fin de la década del ’90, lo cual evidencia un empeoramiento de las trayectorias escolares.

Asimismo, los niveles de progresión y finalización en la segunda mitad de la década son muy similares a los observados al inicio: la probabilidad de que un estudiante que inició la secundaria en el año 2005 finalice el Nivel es muy similar a la de un estudiante que inició el nivel en el año 2001.

Este análisis se basa en las trayectorias escolares afectadas por los indicadores de progresión y fracaso escolar de años anteriores. A continuación, para analizar la situación reciente, el apartado construye una simulación de qué sucedería en el futuro si se mantienen los indicadores actuales.

Comparación con los datos del total país

Cuadro 1. Porcentaje de egresados del Nivel Secundario, en relación con el total de inscriptos nuevos en el grado 8 cinco años antes. Ciudad de Buenos Aires y República Argentina. Años 2001, 2005 y 2009.

	Año	Inscriptos nuevos grado 8	Año	Egresados	Porcentaje de egresados
Total país	1997	643.415	2001	300.072	46,6%
	2001	650.089	2005	254.729	39,2%
	2005	643.790	2009	248.389	38,6%
CABA	1997	43.422	2001	26.245	60,4%
	2001	41.361	2005	21.767	52,6%
	2005	41.150	2009	21.543	52,4%

Fuente: Procesamientos PICT 2010-2214 sobre la base de datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. DiNIECE-MEc. Años 1997, 2001, 2005 y 2009.

En este cuadro se presenta, en forma comparada para la Ciudad y el total país, el seguimiento de una cohorte de alumnos desde que inician la secundaria hasta que la terminan, bajo la misma metodología presentada previamente.

El porcentaje de egresados en la Ciudad es mayor que en el total país, para todas las cohortes presentadas. Las brechas del indicador son similares, rondando los 14 puntos porcentuales (60,4% *versus* 46,5% en las cohortes 1997-2001; 52,6% *versus* 39,2% en las cohortes 2001-2005, y 52,4% *versus* 38,6% en las cohortes 2005-2009). Es decir, históricamente la Ciudad de Buenos Aires manifiesta mayores probabilidades de egreso en una proporción estable.

Por otro lado, al analizar la evolución en el tiempo del porcentaje de egresados, tanto en el total país como en la Ciudad de Buenos Aires, se observa que la probabilidad de finalizar el secundario disminuye en las cohortes más recientes, con una intensidad similar: se detecta una caída de 8 puntos porcentuales en el porcentaje de egresados de la cohorte de 1997 y de 2005, tanto en la Ciudad como en el total país. Esta caída es más intensa entre las cohortes iniciadas en 1997 y en 2001, mientras que entre las cohortes que se inician en el 2001 y el 2005 los porcentajes de

egreso son similares. Esto implica que el empeoramiento de los niveles de egreso en la Ciudad de Buenos Aires tiene un correlato similar en el contexto del total país.

b) La proyección a futuro: el análisis de cohortes

El análisis de cohortes reconstituidas es un modelo que se basa en la proyección a futuro de una cohorte que inicia el Nivel Secundario en el escenario más reciente[159], bajo la hipótesis de que se mantienen estables los niveles de promoción, repitencia y abandono.

Este escenario hipotético permite realizar un análisis dinámico de un escenario estático, anclado en un año de referencia. De esta manera, es posible evaluar en qué medida las condiciones actuales del sistema educativo configuran distintas trayectorias escolares por el Nivel Secundario.

Esta metodología es empleada por el Instituto de Estadística de la UNESCO para construir indicadores de progresión para todos los países[160]. Utilizando los indicadores de eficiencia interna que calcula la DiNIECE, se reconstruyó el recorrido escolar de una cohorte de 1.000 estudiantes que inician la secundaria en el año 2009:

[159] Los datos disponibles permiten basar la proyección a futuro a partir de lo que sucedió en el pasaje del año 2009 al año 2010.
[160] Para más información, visitar <http://www.uis.unesco.org/Pages/Glossary.aspx>.

Cuadro 2. Proyección anual de una cohorte teórica que inicia el secundario en el año 2009.Ciudad de Buenos Aires.

Años	Grado 1	Grado 2	Grado 3	Grado 4	Grado 5	Egresados
2009	1000					
2010	146	765				
2011	21	209	585			
2012	3	43	216	482		
2013		8	54	211	414	319
2014		1	11	59	190	147
2015			2	13	54	42
2016				3	12	10
2017					3	2
Total de alumnos	1171	1026	868	768	674	520
Repitentes	171	131	83	53	14	0
Abandonantes	104	111	69	57	139	0

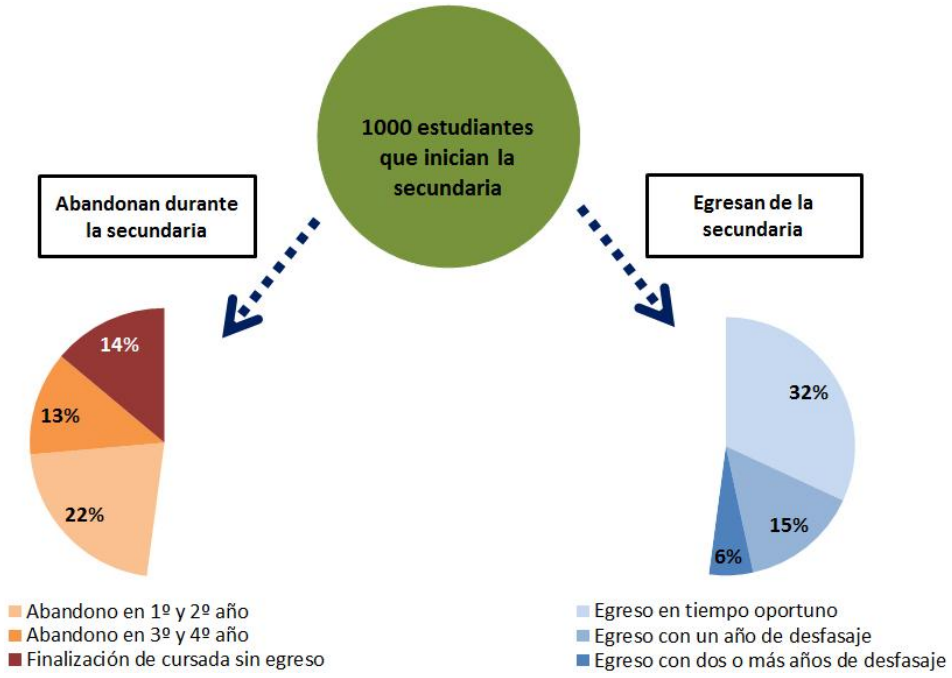
Fuente: Procesamientos PICT 2010-2214 sobre la base de datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. DiNIECE-MEc. Años 2009 y 2010.

El cuadro precedente muestra la proyección de la cohorte inicial de 1.000 alumnos a lo largo de años sucesivos. Allí se puede observar que, de esta cohorte inicial, 319 estudiantes llegarán a egresar del secundario en cinco años, sin repetir el grado. Otros tantos egresarán invirtiendo uno, dos, tres o más años adicionales, como consecuencia de la intensidad de la repitencia.

De la cohorte inicial, sólo 520 finalizarán el Nivel, el resto abandonará en el tránsito por la secundaria. El total de quienes abandonan se concentra en los primeros años de la secundaria, y en el último año del Nivel.

La presentación de la cohorte en valores relativos permitirá una mejor aproximación a la proyección de las cohortes actuales:

Gráfico 21. Proyección de una cohorte teórica que inicia el secundario en el año 2009. Ciudad de Buenos Aires.



Fuente: Procesamientos PICT 2010-2214 sobre la base de datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. DiNIECE-MEc. Años 2009 y 2010.

De cada 1.000 estudiantes que se inscriben a la escuela secundaria:

- El 52% alcanzará a finalizar la secundaria, y un 48% no logrará culminar el Nivel.

- Entre los que abandonan la secundaria, el 22% lo hará en los dos primeros años. El 13%, entre el 3º y 4º año. Y un 14% de estudiantes llegará al quinto año del secundario pero lo no culminará en condición de egresado.

- Entre los que egresan de la secundaria, un 32% finalizará en tiempo oportuno, es decir, que cursará y aprobará cinco años de secundaria en cinco años consecutivos. Aproximadamente un 15% egresará con un año de desfasaje y un 6% lo hará con dos o más años de desfasaje.

Como puede observarse, la metodología de proyección a futuro arroja resultados que no son muy diferentes de los analizados en las cohortes que transitaron el Nivel en los últimos cinco años.

6. Algunas reflexiones sobre el análisis

Los resultados analizados en este capítulo constituyen una severa alerta sobre la estabilidad de los indicadores del Nivel Secundario en la última década.

No se manifiestan mejoras en la asistencia al nivel secundario: el porcentaje de población excluida del Nivel muestra niveles similares entre el año 2001 y el año 2010[161].

Tampoco se evidencian mejoras significativas en el tránsito de los estudiantes por la secundaria: la probabilidad de culminar la secundaria es la misma para quienes iniciaron el Nivel en el año 2001, para quienes lo hicieron en el año 2005, y también para quienes comenzaron en el año 2009, si se mantienen las tendencias actuales.

Las trayectorias escolares de los estudiantes en el Nivel se ven signadas por altos niveles de no promoción y abandono, principalmente en el inicio, donde se intensifica el fracaso escolar. A pesar de que el Nivel Secundario logra captar a los estudiantes que egresan de la primaria, aún se está lejos de garantizar un tránsito en tiempo y forma al menos en los dos primeros años del Nivel (que, cabe recordar, son obligatorios desde hace dos décadas).

Son muchos los estudiantes que no alcanzan a acceder al último año del Nivel Secundario, ya que abandonan en etapas anteriores. Aun para aquellos que lo logran, la probabilidad de culminar el cursado de la secundaria sin titularse por poseer materias adeudadas es muy alta. Entre los que abandonan, algunos de

[161] Como la estabilidad de los datos en esta década, que surgieron del análisis, resultó sorprendente, se realizaron diversos controles cruzados entre indicadores para asegurar que estaba construyéndose un perfil adecuado, aun así hay mucha consistencia entre distintas formas de ver los mismos procesos. Más aún, SITEAL (2013) refiere al enlentecimiento del crecimiento de la asistencia al nivel secundario en toda la región latinoamericana, no obstante que resta por incluir a una importante proporción de la población en edad escolar.

ellos se trasladan a la educación de adultos, aunque más de la mitad permanece fuera de la oferta oficial de educación.

En síntesis, el mayor esfuerzo de ampliación de asistencia de los últimos 10 años se ha manifestado en incorporar población a la oferta de Nivel Inicial. En cambio, la estabilidad de la asistencia en el Nivel Secundario en el mismo período pone en evidencia las dificultades que existen para garantizar el acceso y la permanencia en el sistema escolar.

El alto nivel de no promoción intensificado en los primeros años del Nivel Secundario y el achicamiento de la matrícula en los años superiores, explican las dificultades manifiestas para dar cumplimiento a la universalidad del acceso a la certificación secundaria. Como se explicitó, el empeoramiento de los niveles de egreso en la Ciudad de Buenos Aires tiene un correlato similar en el contexto del total país.

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

Bibliografía citada

Terigi, F. (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En Dussel, I. *et al., Jóvenes y docentes en el mundo de hoy.* Buenos Aires, Santillana, pp. 161-178.

Documentación citada

Ley de Educación Nacional Nº 26.206, sancionada en diciembre de 2006.

Ley N° 898. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sancionada el 17 de septiembre de 2002.

Capítulo 6. Análisis de las trayectorias escolares de los/as estudiantes entrevistados/as

I. Encuadre del análisis

El análisis estadístico permitió la caracterización de los itinerarios escolares de la población en edad escolar de la Ciudad de Buenos Aires, y aunque los ejercicios presentados brindaron una mirada dinámica del asunto, esta perspectiva tiene algunas limitaciones. Por ejemplo, cuando se hace referencia a quienes acceden o no a la escuela, se pierde de vista el abanico de quienes "no están yendo", pero "han ido". Como es sabido, las estadísticas refieren a poblaciones, y por tanto dejan por fuera una variedad de situaciones que permiten comprender cómo los sujetos efectivamente transitan la escolaridad.

Como se explicitó en el diseño de investigación, la intención es complementar el enfoque estadístico con una indagación cualitativa que permita reconstruir el recorrido de un grupo de sujetos por su escolaridad, sosteniendo una mirada más próxima a los modos singulares de relación con la escuela y más sensibles a las problemáticas que emergen en cada caso.

Este capítulo y los dos que siguen constituyen el núcleo central de la tesis pues presentan los análisis del trabajo en terreno, del cual emergen los hallazgos sustantivos. En este primer capítulo de sistematización, se exponen las características poblacionales básicas de los 24 estudiantes entrevistados, y se reseñan la metodología y las dimensiones de análisis. Seguidamente, se alude a los tránsitos por la escolaridad de los/as estudiantes, y en esta reconstrucción se detallan las problemáticas vivenciadas en cada una de las etapas que atravesaron. El desarrollo se presenta en dos líneas: 1) la caracterización de los momentos de las trayectorias escolares de los entrevistados, y 2) los núcleos problemáticos que emergieron del análisis.

Las evocaciones de los/as estudiantes se enlazan con la experiencia en las EdR en el momento de ser entrevistados/as. En el Capítulo 7, se analiza la concreción de la propuesta de estas escuelas desde la perspectiva de estos estudiantes.

En el Capítulo 8, se considera la situación presente –incluyendo el rendimiento escolar y la situación laboral– y futura de los estudiantes de la muestra. Asimismo, se presenta una proyección de la duración de la cursada de la escuela secundaria de estos sujetos.

Dada la complejidad de la trama que compone las trayectorias de cada sujeto y la interrelación de múltiples dimensiones, la sistematización no fue sencilla. Para volver el escrito accesible, sin dejar de mostrar la densidad del material de análisis, se optó por un itinerario de exposición –el detallado– entre otros posibles. El ordenamiento permitió ir hilvanando las argumentaciones a lo largo de los tres capítulos, y cada vez que se considera necesario se hacen referencias a temáticas que se amplían en apartados específicos, permitiendo lecturas a modo de hipertextos.

En el capítulo 9, se exponen la síntesis del análisis y las tensiones que emergen del mismo, que en el segundo apartado, se profundizan en forma de discusiones y reflexiones.

1. Presentación de las características básicas de la muestra

Conforme al diseño de investigación, se realizaron 24 entrevistas a estudiantes en dos EdR[162], 12 en cada una de ellas. El criterio utilizado para captar la variabilidad en la experiencia en estas escuelas fue que la mitad de los entrevistados hubiese ingresado recientemente a la escuela –el año en curso, o apenas cumplido un año–, y la otra mitad estuviese cursando el segundo año o más en la escuela. Como se explicitó, se trata de una muestra teórica pero no representativa en términos estadísticos (muestra intencional).

[162] Las entrevistas fueron mayormente realizadas entre fines del ciclo lectivo de 2008 (octubre a diciembre) y principios del 2009 (marzo a mayo). Para completar la cantidad establecida, las cuatro que habían quedado pendientes en la EdR 1 fueron realizadas en junio de 2010.

Conviene recordar que las entrevistas se realizaron en el marco de un estudio de casos, razón por la cual en el análisis se cuenta con situaciones que permiten contextualizar los relatos de los estudiantes en referencias e interpretaciones más amplias.

A continuación se presentan las características de los 24 estudiantes que componen la muestra. Para resguardar el anonimato de los entrevistados y para facilitar el análisis se utilizó una letra mayúscula como referencia para identificar a cada uno a lo largo de todo el trabajo. Se incluye a continuación un cuadro que sintetiza esta información.

Cuadro 1. Características básicas de las unidades de análisis

UA	Categoría entrevista	Escuela	Cursando	Edad	Sexo	Nació en	Lugar/ Barrio de residencia	Hijos, edad	Situación laboral
A	Ingreso reciente	EdR 2	1er año	17	M	(Argentina)	Urquiza	No	**No trabaja** (ni ha trabajado, ni menciona estar buscando)
B	Cursando el 2° año o más en la escuela	EdR 2	3er año	(17)	M	Bolivia	"A dos cuadras" (Belgrano)	No	**Realiza un trabajo remunerado**, de jornada completa (con cargas sociales)
C	Cursando el 2° año o más en la escuela	EdR 1	4º año	19	F	(Argentina)	Parque Patricios	Un hijo (menos de un año)	**Realiza un trabajo remunerado**, de jornada completa (en el ámbito familiar)
D	Ingreso reciente	EdR 1	1er año	17	M	(Argentina)	Bajo Flores	No	**Realiza un trabajo remunerado**, de tiempo parcial
E	Ingreso reciente	EdR 1	3er año	20	F	(Argentina)	En un Hogar para madres adolescentes en Parque Patricios	Una hija (cuatro años)	**No está trabajando**, pero estaría por empezar otro trabajo
F	Ingreso reciente	EdR 2	2º año	20	M	(Argentina)	Devoto, "a 20 minutos de viaje".	No	**Realiza un trabajo remunerado**, de frecuencia variable
G	Ingreso reciente	EdR 2	2º año	17	F	(Argentina)	Colegiales	No	**Realiza un trabajo remunerado**, de tiempo parcial
H	Ingreso reciente	EdR 2	2º año	17	F	(Argentina)	Paternal	No	**Percibe un ingreso de un programa social**

I	Cursando el 2° año o más en la escuela	EdR 1	2º año	16	M	(Argentina)	(Parque Patricios) "Acá a la vuelta".	No	**No trabaja** (ni ha trabajado, ni menciona estar buscando)
J	Cursando el 2° año o más en la escuela	EdR 2	4º año	22	M	(Argentina)	No menciona pero fue a escuelas del Distrito 15[i]	No	**No está trabajando** (ha buscado)
K	Ingreso reciente	EdR 1	1er año	17	F	Paraguay	En Parque Patricios, en los monoblock nuevos.	Dos hijas, de tres meses y de dos años	**No está trabajando**, pero está buscando
L	Ingreso reciente	EdR 1	1er año	19	M	Colombia	Constitución	No	**No trabaja** (ni ha trabajado, ni menciona estar buscando)
M	Ingreso reciente	EdR 2	2º año	17	M	(Argentina)	Palermo	No	**Realiza un trabajo remunerado**, de jornada completa
N	Cursando el 2° año o más en la escuela	EdR 2	4º año	(17)	M	(Argentina)	(Palermo)	No	**No trabaja** (ni ha trabajado, ni menciona estar buscando)
O	Cursando el 2° año o más en la escuela	EdR 1	4º año	21	F	(Argentina)	Villa Soldati	No	**Realiza un trabajo remunerado**, de tiempo parcial
P	Cursando el 2° año o más en la escuela	EdR 2	3er año	(17)	M	Perú	"En Provincia (…) En Torcuato".	No	**No está trabajando**, pero estaría por empezar otro trabajo
Q	Cursando el 2° año o más en la escuela	EdR 1	4º año	18	M	(Argentina)	Caballito	No	**No está trabajando**, pero está buscando

R	Cursando el 2° año o más en la escuela	EdR 1	3er año	18	M	(Argentina)	Pompeya	No	**Realiza un trabajo remunerado**, de frecuencia variable
S	Ingreso reciente	EdR 1	3er año	18	F	(Argentina)	Isidro Casanova	Un hijo, de 16 meses	**Realiza un trabajo remunerado,** de tiempo parcial (una pasantía)
T	Ingreso reciente	EdR 2	2º año	17	F	(Argentina)	Capital, (antes en Provincia)	No	**Realiza un trabajo remunerado,** de tiempo parcial
U	Cursando el 2° año o más en la escuela	EdR 2	4º año	20	M	(Argentina)		No	**Realiza un trabajo remunerado**, de jornada completa (nocturno)
V	Cursando el 2° año o más en la escuela	EdR 2	4º año	19	F	(Argentina)	Saavedra, cerca de Parque Sarmiento y cerca de la estación Mitre.	No	**No está trabajando** (ha buscado)
W	Cursando el 2° año o más en la escuela	EdR 1	3er año	24	F	(Argentina)	En Barracas, la Villa 21	Un hijo de dos años	**Realiza un trabajo remunerado**, de jornada completa
Y	Ingreso reciente	EdR 1	4º año	20	F	(Argentina)	Parque Patricios	Dos hijas, de dos y tres años	**No está trabajando**, pero está buscando

Referencias: Los datos presentados entre paréntesis no han sido explicitados por el entrevistado, sino que se infieren de la conversación.

(i) La sede del "Distrito Escolar 15°" está ubicada en la calle Galván 3463 de Villa Urquiza. Aglutina 21 escuelas diseminadas en dicho barrio, más porciones de Saavedra, Villa Ortúzar y Coghlan.

En total, fueron entrevistados 11 mujeres y 13 varones, de entre 16 y 24 años; aunque la mayoría tienen entre 17 y 19 años[163]. Esto se debe al recorte de los destinatarios, dados los criterios de admisión de estas escuelas. Como puede apreciarse, estos estudiantes no serían los pensados como "típicos" alumnos de escuela media, de entre 13 y 17 años (según la edad teórica), atravesando de lleno su adolescencia. Por el contrario, se trata de jóvenes con responsabilidades diversas y, por lo mismo, con vidas más complejas.

La distribución de los niveles en curso de los estudiantes de la muestra resultó bastante equitativa: cuatro de los jóvenes dicen estar en primer año, seis en segundo, seis en tercero y ocho en cuarto[164]. La decisión ha sido consignar el "año" en el que los entrevistados mencionan estar cuando se les preguntó explícitamente. Cabe recordar que en las EdR el cursado por materias permite ir transitando en simultáneo unidades curriculares de distintos años/niveles. A partir de lo que se infiere de las conversaciones, el dato que brindan corresponde al nivel del cual están cursando la mayor cantidad de materias.

Otro dato a consignar -que, como se verá, ha tenido incidencia en las trayectorias escolares- es la nacionalidad de los entrevistados: cuatro de ellos son inmigrantes provenientes de países latinoamericanos; respectivamente de Paraguay, Colombia, Bolivia y Perú. Los 20 restantes son argentinos.

Con respecto a las responsabilidades familiares, seis de las 11 alumnas entrevistadas tienen hijos, todas asisten a la EdR 1. En cambio, ninguno de los varones de la muestra mencionó ser padre, aunque en algunos casos se hizo referencia al cuidado de sobrinos o familiares cercanos con problemas de salud.

En relación con la *situación laboral*[165], la mayoría (20) de los entrevistados trabajan o han trabajado alguna vez[166]. Específicamente, 13 estudiantes, más

---

[163] Más precisamente, sólo un alumno tiene 16 años, 10 tienen 17 años, tres tienen 18, y otros tres tienen 19. Cuatro de ellos tienen 20 años, uno 21, otro 22 y otro más 24.

[164] Como se explicitó en la presentación de la propuesta, el plan de estudio de las EdR es de cuatro niveles.

[165] Habrá un apartado específico para profundizar en esta cuestión en la segunda parte del análisis.

[166] Se hace referencia aquí al concepto ampliado de trabajo (en contraposición al más restringido de "empleo"), reconociendo además del trabajo asalariado, las diversas ocupaciones informales, las tareas

de la mitad de la muestra, en el momento de ser entrevistados dice estar realizando un trabajo remunerado, aunque esto incluye una diversidad de situaciones en relación con la formalización y la cantidad de tiempo destinado a la tarea[167]. De todos modos, la proporción de estudiantes "ocupados" es altamente mayor que en otras escuelas secundarias comunes y que en la sociedad toda para esa franja de edad[168]. Entre quienes no declaran actividad laboral, cinco alumnos/as explicitan estar buscando trabajo, y dos que han buscado trabajar –pero ya no lo hacían para poder terminar ese año la escuela (son siete en total).

Ciertamente en esta situación tienen una gran incidencia la edad de los alumnos y sus condiciones sociales de existencia, que los impulsan a trabajar por mandato social y/o por necesidad de subsistencia.

Es importante recordar que todos los estudiantes de las EdR reciben una beca[169]del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad[170], que si bien no suple la necesidad de contar con un sueldo para colaborar con los gastos de manutención del hogar, ofrece un monto que colabora en parte con el sostenimiento de la escolaridad.

---

domésticas y familiares, las actividades que deben realizarse como contrapartida de un beneficio social, entre otras.

[167] Como no puede saberse fehacientemente cuán formalizados o no son los trabajos de estos jóvenes, más allá de los indicios que aparecen en sus relatos, se definió como criterio de clasificación la cantidad de horas y días que realizan la actividad, considerando que usualmente la frecuencia podría incidir en la estabilidad del mismo (y en el grado de interferencia o no con la escolaridad). Este análisis se amplía en el apartado de situación laboral de los estudiantes.

[168] Argentina tiene una tasa de empleo adolescente de 6,6% medida en función de la edad teórica de la escolaridad secundaria (13 a 17 años). Es importante considerar que el dato es de la Encuesta Permanente de Hogares, que se lleva a cabo sólo en aglomerados urbanos (SITEAL, 2010). Cabe aclarar además que este dato no permite contrastar exactamente con la población entrevistada, porque son jóvenes con más edad que la teórica de estar cursando la secundaria, aunque sí permite dimensionar el impacto de este fenómeno a nivel institucional e individual.

[169] Para tener una idea aproximada del beneficio, "se otorga un monto anual que corresponde al salario mínimo, vital y móvil que se paga en dos cuotas a lo largo del año". (Según los datos fijados por el Ministerio de Trabajo de la Nación, a partir del febrero de 2013, equivale a $ 2.875.)

[170] El Régimen de Becas Estudiantiles de Nivel Medio para alumnos de la Ciudad se enmarca en la Ley N° 2.917/08, sancionada en noviembre de 2008. Tiene por finalidad garantizar el acceso, la permanencia, el reingreso y la promoción de alumnos de escuelas de nivel medio/secundario de gestión estatal del Gobierno de la Ciudad que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeconómica, y se enmarca en las acciones que deben implementarse para el efectivo cumplimiento de la obligatoriedad del Nivel Medio.

Por otra parte, cabe aclarar que en el momento de realización de las entrevistas aún no estaba en vigencia la Asignación Universal por Hijo[171] que podría incidir en la decisión de los estudiantes (menores de 18 años o con hijos/as) de trabajar o no hacerlo.

Finalmente, sólo cuatro de los entrevistados no trabaja ni busca trabajar (son dos estudiantes de cada escuela), lo cual podría ser un indicio de que estos jóvenes pertenecen a la llamada "clase media", pues se ajustan al "ideal de alumno" que por moratoria social sólo debe estudiar y no necesita trabajar; además se deduce de los relatos, por la ausencia de mención conflictiva al asunto, y porque proyectan hacerlo cuando finalicen su escolaridad.

Como puede apreciarse, si bien la población que reciben las EdR es "seleccionada" por sus criterios de admisión, los estudiantes entrevistados presentan gran variabilidad en sus características básicas, así garantizan la *heterogeneidad* de la muestra. Incluso, como se verá a continuación, existen contrastes entre las poblaciones que asisten a cada una de las escuelas, dadas las diferencias existentes en el modo de captación de matrícula propio de cada institución.

1.1. Descripción de la población de las escuelas de la muestra

Como estaba previsto en el diseño de investigación, se tomaron dos unidades de muestreo con características diferentes para garantizar la diversidad en la obtención de los datos.

Así, la EdR 1 es una escuela con 300 alumnos aproximadamente, y que gracias al persistente trabajo de la Directora[172] articula con diversas

---

[171] Asignación Universal por Hijo para Protección Social (Decreto N° 1.602/09): Consiste en el pago de una suma mensual por cada hijo menor de 18 años que estuviere a cargo del beneficiario. (…) El otorgamiento del beneficio se somete a requisitos que deberán acreditarse para garantizar la universalidad y a la vez preservar la transparencia, *condicionándolo* al cumplimiento de los controles sanitarios obligatorios para menores y a la concurrencia al sistema público de enseñanza. (Los montos son de $ 270 por hijo/a y $ 1.080 por hijo/a con discapacidad en febrero de 2013.)

[172] Por su compromiso y las tareas que venía llevando adelante en su cargo en otra escuela, fue especialmente convocada para trabajar en la gestión de esta EdR desde el inicio. Desde entonces, ocupa ese cargo "imprimiéndole una fuerte impronta a la institución: su dinámica y la manera de trabajar resaltan rápidamente. En la perspectiva de los docentes y el resto del personal, por ella pasan todas las decisiones.

instituciones de la Ciudad para gestionar pasantías para los estudiantes y realizar cursos de formación profesional en otros establecimientos, etc. El vínculo con la comunidad incide en la captación de matrícula pues la escuela recibe a jóvenes "judicializados", y/o que residen en Hogares de la zona, y/o del programa "Puentes Escolares"[173], entre otros.

Por estos vínculos y por su zona de influencia[174], tuvieron que abrir otro curso para agrupar a alumnos del primer nivel en el año 2009 y tenían superpobladas las demás divisiones.

Específicamente, cinco de los entrevistados viven en las cercanías de la escuela, de los cuales una de las chicas vive en un Hogar[175]. El resto vive en un amplio abanico de barrios: en el Bajo Flores, en Villa Soldati, en Pompeya, en la Villa 21 de Barracas, en Caballito y uno de ellos en la provincia de Buenos Aires, en Isidro Casanova.

Por otra parte, la EdR 2, si bien recibe a estudiantes que no viven estrictamente en las cercanías de la escuela, cuenta con no más de 100 inscriptos. Según comentó la Directora[176], debido a la falta de difusión de la propuesta por parte de las autoridades centrales[177], tenían pocos alumnos e

---

Incluso se percibe, que hasta el momento que llega, todos parecen expectantes de consultarla y es muy frecuente que varios estén esperando para pasar por su oficina y charlar cuestiones que hacen al quehacer cotidiano de la escuela" (Diario de campo).

[173] Se trata de un Programa de la Dirección de Inclusión Escolar del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, creado en el año 2001, que se propone integrar a los chicos/as en situación de calle a espacios educativos adecuados a sus necesidades. Para más detalles: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/programas/puentes/index.php?menu_id=21944

[174] Según los datos relevados en 2009, la matrícula de la escuela subió hasta llegar a un total de 312 alumnos. Razón por la cual, según relató la asesora pedagógica, fue necesario agregar una división en primer año para dar cabida a la demanda que tuvieron en el proceso de inscripción. Como señala la asesora pedagógica en relación con los estudiantes: "Son chicos del barrio. Hay una población de gran número, que vienen todos juntos que son de una villa que está cercana acá a la escuela. Creo que la facilidad, la propaganda, va de boca en boca. Nosotros de tener pocas divisiones, un primero, un segundo, un tercero, un cuarto, desdoblarse y ahora ya tenemos tres primeros, dos segundos, dos terceros, dos cuartos. La población va aumentando muchísimo". (Entrevista realizada el 7 Abril de 2009.)

175 Se trata de un hogar para madres adolescentes.

176 Gestiona la institución desde 2007. Es demandada permanentemente por preceptores y docentes por consultas varias, y también es frecuente ver una fila de alumnos/as y padres o madres, esperándola para conversar.

177 Desde su perspectiva, el inconveniente principal es que la información no llega a los posibles interesados en ingresar, y que ese conocimiento sólo se reduce al "boca en boca". De este modo, explica la poca cantidad de alumnos matriculados y la baja de ingresantes año tras año. Por tanto, ante la falta de difusión, ella misma elaboró un folleto que estaba intentando propagar.

incluso estaban en riesgo de abrir una única división de primer año al inicio del ciclo lectivo del 2009[178].

En las entrevistas se detectó que sólo uno de los alumnos vive a dos cuadras de la escuela, y que los demás provienen de numerosos barrios aledaños; como ser Saavedra, Devoto, Palermo, Villa Urquiza, Colegiales, Paternal, o de la provincia de Buenos Aires –por ejemplo, uno de los entrevistados vive en Don Torcuato–. Ciertamente, el mayor radio de influencia, por ser la única escuela de este tipo en un barrio del norte de la Ciudad, hace que de todos modos reciba a alumnos con la necesidad de sumarse a esta *oferta específica*.

Asimismo, el modo de concreción de la propuesta depende muchísimo de quien asume el liderazgo, por tanto, como puede percibirse, las Directoras le imprimen rasgos particulares a cada una de las instituciones.

Como se anticipó, aparecen diferencias entre las poblaciones de ambas escuelas. En la EdR 1, podría afirmarse que los estudiantes estarían mayormente *vulnerabilizados*[179], teniendo en cuenta que seis de las siete alumnas entrevistadas tienen hijos; cinco de las cuales viven o han vivido en Hogares, por problemas familiares, en general con sus padres[180]; seis de los entrevistados trabajan y cuatro están buscando trabajar; además de los barrios de donde proceden la mayoría de los entrevistados, y como se verá, dada la mayor complejidad en sus historias vitales (lo que no impide que en ambas instituciones asistan jóvenes de sectores medios, abonando la idea de que las poblaciones de estas escuela no son homogéneas).

---

[178] Asimismo, hablando con el asesor pedagógico, al preguntarle si había alumnos inscriptos en primer año, dijo que hasta el momento habían ido "ocho, pero que había cuatro ó cinco más inscriptos". Explicó que necesitan 15 alumnos como mínimo para abrir un curso. Y señaló que "el problema es que no tenemos propaganda, entonces los chicos no vienen (…) ¿Sabes qué bueno que sería? Cuando vienen a esta escuela, tienen una oportunidad" (Notas de campo: 9 de marzo 2009).

[179] Término usado preferiblemente en lugar de grupos o poblaciones vulnerables. La razón de ser de este concepto es que ningún ser humano, ni grupo poblacional, es vulnerable por naturaleza. Son las condiciones y factores de exclusión o discriminación los que hacen que muchas personas y grupos de personas vivan en situación de vulnerabilidad y de bajo disfrute de los derechos humanos. Por eso, el término adecuado es personas o grupos vulnerabilizados o en situación de vulnerabilidad (véase Glosario de derechos humanos, población y desarrollo).

[180] Resultan interesantes los fenómenos de captación de matrícula, que permiten comprender cómo ciertos sujetos que han vivido o viven circunstancias similares se concentren en determinadas escuelas.

Contrariamente, en la EdR 2 sólo una de las entrevistadas vivió dos años en un Hogar, y ninguno de los entrevistados tiene hijos; seis de los entrevistados/as trabajan y uno está buscando hacerlo. Por estas cuestiones y por comentarios tanto de la Directora de la escuela como del personal docente, pareciera ser que fue "seleccionándose" el tipo de población recibida. De hecho, en sus testimonios, los estudiantes parecen no distar demasiado de los que asisten a otras escuelas secundarias comunes. Según relatan quienes han estado desde el inicio de la propuesta, la población de la escuela ha ido transformándose a lo largo de los años: al principio recibían chicos en situaciones de vulnerabilidad extrema (incluso en situación de calle), o con problemáticas graves de adicciones, entre otras; por el contrario, da la impresión de que la población efectivamente captada por la escuela en el momento de la realización del trabajo de campo, está compuesta por *quienes pudieron "escolarizarse"*, y por lo mismo, permanecer[181].

De todas formas, lo cierto es que ambas escuelas captan a población que no pueden retener en su totalidad, teniendo en cuenta el *alto desgranamiento* que presentan en relación con la matrícula inicial y los alumnos/as que efectivamente asisten una vez pasada la mitad del año[182].

Hecha esta presentación, se procederá a la reconstrucción de las trayectorias escolares de cada uno de los sujetos entrevistados.

2. Sobre la metodología de análisis

En primer lugar, se construyó una *síntesis* –en orden cronológico– de cada una de *las trayectorias escolares* recorridas por los estudiantes hasta el momento

[181]En consonancia con la hipótesis de FLACSO, que alude a los "filtros de diferente malla": al tiempo que constata la efectividad de la propuesta para escolarizar a adolescentes que por diversos motivos han visto dificultada o interrumpida su educación secundaria, simultáneamente, advierte acerca de la pervivencia de mecanismos que excluyen a la población más desfavorecida, a pesar de las pretensiones de *plena inclusión* de esta política. Lo que plantean en el informe concretamente es que "estas políticas focalizadas actúan como *filtros de diferente malla*, reinsertando a algunos al sistema, pero dejando nuevamente en el camino a otros" (Tiramonti, 2007: 43).

[182] Se profundizará en este análisis en el Momento 6 de los recorridos escolares.

de ser entrevistados[183]. Partiendo de los datos básicos de cada uno, en las síntesis se hace referencia a la evocación de la escolaridad primaria, el tránsito por el Nivel Secundario, y los motivos de elección de las EdR, así como las experiencias destacadas en estas instituciones. En todos los casos, hay alusión a los hechos vitales relacionados con cada una de las etapas y a los datos de interés sobre lasituación familiar, laboral y la realización de actividades recreativas. Por último, se incluyen sus perspectivas a futuro[184].

En segundo lugar, como estrategia de análisis de las entrevistas realizadas, a los fines de organizar la información obtenida sobre las *tendencias en los tránsitos por la escolaridad de los estudiantes*, se confeccionaron lo que Harris y Parisi (2007) han dado en llamar "calendarios de historias de vida". Son grillas en las cuales se vuelca información retrospectiva sobre la vida de un grupo de sujetos, cuando se intenta indagar en procesos, trayectorias y transiciones. Para esto se toma una medida temporal (un año calendario)[185], y se grafican los períodos de asistencia escolar con las referencias al grado o al curso y a las instituciones mencionadas por los estudiantes[186].

A diferencia de Harris y Parisi, en esta investigación no se han utilizado los calendarios como técnica de entrevista, sino que se toman como una herramienta para el análisis de los datos. De este modo, se ha volcado la información obtenida tomando como punto de referencia el presente[187] (edad del entrevistado/a, año en curso, etc.) e intentando reconstruir hacia atrás, según sus relatos, las trayectorias escolares y el resto de la información consignada (por ejemplo, motivos de abandono y de reingreso).

---

[183] En las mismas se conjugaron extractos de las entrevistas y explicaciones para agilizar la lectura. Parte de lo elaborado servirá para ilustrar el análisis de los recorridos escolares.

[184]Dada su extensión no se incluyen aquí las 24 síntesis, pero están disponibles en el anexo IV para ser consultadas cada vez que se considere necesario.

[185] En Argentina, la correspondencia aproximada entre año calendario y año escolar facilita tomar el año como medida temporal.

[186] Lo interesante es que una vez sistematizada la información a través de los calendarios, pueden producirse *estadísticas descriptivas básicas de la muestra*, aun tratándose de investigaciones cualitativas como es en este caso. La intención es poder "cuantificar" la muestra y ordenar las primeras interpretaciones. Estas tendencias identificadas no pretenden ser representativas de toda la población, pero aumentan la confiabilidad y validez de los datos obtenidos.

[187] No se ha incluido información relativa a las proyecciones a futuro, dada su dispersión, aunque será material de análisis en un apartado específico de la tesis.

Siendo lo más rigurosos posibles en el armado y la sistematización de la información, hubo que atenerse a considerar los relatos de los estudiantes: no se pretende determinar la veracidad de los mismos, pues *se trata de reconstruir la perspectiva de los sujetos acerca de sus trayectorias.* Por lo mismo, cuando es necesario, se consigna la falta de información o la incompatibilidad entre los años mencionados por el entrevistado y el tiempo transcurrido[188].

En las filas de la grilla, se detallan diferentes causas y explicaciones que los alumnos construyen sobre repitencias, ausentismo, expulsiones, interrupciones, cambios de escuela[189], que refieren a diversas situaciones vitales: mudanzas, enfermedad, trabajo, problemas familiares, ingreso a un Hogar por penalización o por protección, nacimiento de un hijo/a, entre otras que se han presentado en el estudio en curso[190].

El armado de estos calendarios permitió objetivar de algún modo los relatos de los estudiantes entrevistados acerca de los tránsitos por su escolaridad. Poder chequearlos y re-chequearlos una y otra vez ha sido de gran utilidad en el proceso de análisis. Al mismo tiempo, permitieron *construir las tendencias en las trayectorias escolares de la muestra*[191], que se presentarán en los apartados que siguen.

El material recabado desbordó estas dos instancias, por tanto se consideraron las categorías emergentes del análisis; a saber, la comparación entre las experiencias en escuelas comunes y en las EdR, el valor del título secundario, y la coordinación entre las diversas actividades que realizan los sujetos para comprender los modos de relación con la escolaridad.

Por otra parte, se profundizó en algunas de las dimensiones propuestas. En el caso de la experiencia en las EdR, además de las materias que cursan, y cómo

---

[188] Muchas veces la evocación de hechos del pasado es confusa pues se entremezclan recuerdos y vivencias que vuelven con distintos énfasis, lo cual impide precisar cierta información de aquellos acontecimientos.

[189] Se definió utilizar colores para distinguir cada una de estas problemáticas posibilitando resaltar los rasgos salientes de cada uno de los recorridos escolares.

[190] Los calendarios de cada unidad de análisis pueden consultarse en el anexo V.

[191] Evitando las conclusiones apresuradas o las generalizaciones forzadas que muchas veces surgen de una primera lectura de las entrevistas.

es su rendimiento, se destacan las concepciones que tienen respecto de los profesores (y otras figuras pedagógicas de las EdR), de los compañeros, y de los contenidos recibidos.

Todo el desarrollo que se presentará en este y los próximos capítulos consiste en reelaboraciones de análisis parciales[192] de las líneas de indagación sustantivas que fueron haciéndose a lo largo de todo el proceso de investigación. En las sucesivas etapas, fueron produciéndose síntesis de las distintas dimensiones, que abrieron a nuevas interpretaciones y relaciones; como se verá en el desarrollo éstas fueron tomando cuerpo y constituyen los diversos apartados y capítulos.

3. Sobre los criterios de transcripción

Como criterios de transcripción de las entrevistas para el análisis se consideran las convenciones de transcripción del análisis de los estudios de la conversación (Tusón, 2002). Estos estudios se proponen "revelar de qué manera los aspectos técnicos del intercambio verbal se constituyen en los recursos estructurados, organizados socialmente por medio de los cuales los participantes realizan y coordinan actividades hablando-en-interacción. Se considera que el habla es un vehículo para la acción social y también uno de los principales medios con que se construye y se mantiene mutuamente la organización social en la interacción entre las personas. De aquí que se vea como un lugar estratégico en el que se puede estudiar de forma empírica y rigurosa de qué manera los agentes sociales, en su interacción, se orientan hacia contextos sociales y evocan esos contextos" (Huchtby y Drew, 1995, pp. 183-84 [traducción de la autora]).

Conviene aclarar que en la tesis no se profundizará en el análisis del discurso, y por ello no se consideran las convenciones del análisis lexicográfico. Sino

[192] Constituyeron etapas de profundización de cada una de las dimensiones, y en la mayoría de los casos se convirtieron en presentaciones y/o ponencias, lo cual permitió además poner en discusión lo elaborado y recibir aportes.

que se utilizan algunos de los criterios de los estudios de la conversación, adaptados para el análisis de contenidos.

Se explicitan a continuación las normas de transcripción definidas para esta tesis.

En todos los casos se respeta el habla de los sujetos hispanohablantes rioplatenses. Para favorecer la comprensión, cuando se considera necesario, algunas de las expresiones de los jóvenes se escriben en itálicas y se incluyen sus definiciones al pie.

Por otra parte, se omitió la mayor cantidad de datos personales posibles para evitar la identificación de los sujetos, principalmente el nombre (se definió codificar a cada uno con una letra mayúscula), y también, el de todas las instituciones, organizaciones y empresas mencionadas por ellos.

En muchos casos, para agilizar los relatos, se entremezclan narraciones y testimonios de los entrevistados que se entrecomillan para distinguirlos.

Conviene advertir al lector acerca de la utilización de extractos de las entrevistas en este análisis. Como es de uso, los mismos ilustran conceptualizaciones del autor, pero en este caso -si bien se hacen recortes y ordenamientos particulares- se decidió incluir las voces de los jóvenes[193], a pesar de que parezcan extensas en ciertos casos; se considera que lo que dicen es lo suficientemente expositivo de lo que quiere mostrarse.

A sabiendas del riesgo de la lectura transversal -que no incluye las citas-, en este caso se optó por convertirlas en parte de la trama del texto. De todos modos, hay una distinción gráfica (con una sangría cuando se trata de extractos de las síntesis de las trayectorias escolares, y con menor tamaño de la fuente, en el caso de los diálogos), para diferenciar los tipos de relatos.

Finalmente, se incluyen algunas referencias para poder decodificar los símbolos incluidos en las citas:

[193] Inclusive, como se verá, se respetarán motivos y expresiones que utilizan, que serán definidos cuando se considere necesario.

(LETRA) Se utiliza para referir a los estudiantes en las diversas categorías analizadas.

(…) Se emplea cuando se quita un extracto de la cita o conversación.

[~] Palabra o frase agregada para que tenga sentido lo que enuncia el sujeto.

(~) Palabra o frase para realizar alguna aclaración.

(¿?) Cuando no se entiende lo que dicen los entrevistados o es inaudible.

(*sic*) Del latín "así". Se utiliza para indicar que se respetan los dichos del sujeto aunque sean erróneos o puedan parecer incorrectos.

II. Caracterización de las trayectorias escolares de los estudiantes entrevistados

En este apartado se expone el análisis de las trayectorias escolares de los estudiantes entrevistados dividido en dos secciones: en primer lugar, se sistematizan los recorridos escolares (1), y luego se presentan los núcleos problemáticos que emergen del análisis (2).

En la reconstrucción de los tránsitos por la escolaridad, se registran principalmente los momentos críticos, ya sea por los obstáculos que los estudiantes encuentran para avanzar como por las oportunidades que las instituciones brindan a pesar de las dificultades vivenciadas. Como se verá, surgen con mayor preponderancia las situaciones de "fracaso escolar". La dureza de este concepto se contrapone con el tipo de análisis que se realiza en esta tesis, aunque se preserva su uso para mostrar su peso en las trayectorias escolares reales (y la distancia existente con las "trayectorias teóricas").

El *fracaso escolar*, desde la perspectiva del sistema educativo, se produce cuando los estudiantes no logran promocionar un año escolar por calificaciones insuficientes (en función de las definidas para aprobar) o por sobrepasar la cantidad de inasistencias permitidas y/o directamente dejar de ir a la escuela. En el primer caso se habla de *repitencia*; en el segundo, de "*quedarse libre*"; y en el tercero, de *abandono*.

Sin llegar a estas instancias, existen otras dificultades en el tránsito por la escolaridad que pueden expresarse en el bajo rendimiento, los cambios de establecimiento, etcétera.

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

También se ha estudiado la *estigmatización* que porta quien fracasa, tanto en términos de la propia vivencia de frustración, como para la mirada de los actores de la institución escolar. Esto ha sido esbozado en parte en el marco conceptual, y como se referenció en el capítulo estadístico, el concepto "fracaso escolar" alude a los procesos de repitencia y abandono temporario, en tanto situaciones en las que la configuración actual de la oferta del sistema educativo *fracasa* en garantizar los niveles de aprobación y progresión que establece en su normativa.

A los fines del análisis, se presentarán los núcleos problemáticos de las trayectorias escolares en función del orden cronológico de los sucesos, que coincide con el orden pautado para los recorridos: empezando por la escuela primaria[194] y continuando con la escuela secundaria. En la reconstrucción realizada, el dato más saliente de la muestra es **la altísima proporción de fracasos experimentados por primera vez en la escuela secundaria** (18/24).

Como se verá, lo que prima en la muestra es la *diversidad* en los tránsitos escolares, contra toda pretensión de "normalización pedagógica". Si bien este aspecto es el que ha dificultado en parte la sistematización de los datos obtenidos, es justamente el que brinda mayor potencialidad al análisis. De todos modos, se han construido categorías que permitieran organizar la información, mostrando simultáneamente la variedad de situaciones por las que incluso un mismo sujeto ha atravesado.

---

[194]Por no haber indagado específicamente las experiencias en el Nivel Inicial, no se cuenta con información sustantiva al respecto, por tanto se ha definido omitir este tramo de la escolaridad en el análisis.

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

1) Las dificultades en el tránsito por la escuela primaria.
2) Interrupciones en la transición entre la escuela primaria y la secundaria.
3) Problemas en el Nivel Secundario.
4) Interrupciones en la cursada de la escuela secundaria.
5) Vuelta a la Escuela (de Reingreso).
6) Dificultades en la cursada en las Escuelas de Reingreso.

Cuadro 2. Momentos analizados en las trayectorias escolares de los estudiantes entrevistados

UA	1.Dificultades en primaria	2.Interrupciones en la transición	3.Problemas en secundaria	4.Interrupciones en la cursada en secundaria	5. Vuelta a la EdR	6.Dificultades en EdR
A			X		X	
B			X		X	
C	X	X			Directo EdR	
D	X	X	X		X	
E			X	X	X	(X)
F			X		X	X
G	(X)		X		X	
H	(X)		X		X	
I	X		X		X	
J	X		X	X	X	
K	X		X		X	X
L			(X)		X	
M			X		X	X
N			X		X	
O			X	X	X	
P			X		X	
Q			X		X	

R			X	X	X	
S	(X)		X		X	
T		X			Directo EdR	
U			X	X	X	
V			X		X	
W			X	X	X	X
Y			X	X	X	(X)

Referencias: la (X) indica que tuvieron dificultades, sin perder la regularidad en la cursada en el Momento 1; se infieren dificultades en el Momento 3; tienen complicaciones en la cursada en el Momento 6, pero no han dejado de asistir a la escuela.

1. Los momentos de los recorridos escolares

A continuación se detallarán los momentos de los recorridos escolares, haciendo foco en cada uno de ellos.

MOMENTO 1. Las dificultades en la escolaridad primaria.

UA	1.Dificultades en primaria
A	
B	
C	X
D	X
E	
F	
G	(X)
H	(X)
I	X
J	X
K	X
L	
M	
N	
O	
P	
Q	
R	
S	(X)
T	
U	
V	
W	
Y	

Para comenzar, se hará referencia a las dificultades en el tránsito por la escuela primaria. Se visualizan con claridad dos situaciones: i) para quienes las dificultades devinieron en "fracaso escolar", las complicaciones fueron acumulándose a lo largo de todas sus trayectorias (C, D, I, J, K). ii) Contrariamente, en otros tres casos, las problemáticas vitales no interfirieron en la "regularidad" del recorrido.

i) Se presentan a los cinco estudiantes que transitaron toda su escolaridad signados por la experiencia de la *repitencia*[195]:

K: Alumna de 17 años, cursa primer año en la EdR 1.

Nació en Paraguay y fue al jardín de infantes desde los tres años. También cursó allí hasta segundo grado de la escuela primaria. "Y acá vine a hacer tercero. Y me hicieron repetir de vuelta segundo" (es decir, que la

[195] Refiere a la situación que se produce cuando un estudiante no es promovido al grado siguiente, por lo que debe volver a cursar el Nivel que estaba haciendo.

> inscribieron en un año menor del que debían). Cursó "en un colegio privado, un pupilo", y cuenta que le costó adaptarse. Luego repitió tercer grado "por lo que venía de… siempre cuando venís del extranjero te hacen un examen. Si no aprobás, te hacen repetir de vuelta". En esa escuela terminó séptimo grado, pero rindió libre sexto. Allí mismo la prepararon para hacerlo: "todos los viernes tenía que ir a clases de apoyo. Que eran de la Iglesia, chicas que iban a colegios privados que enseñaban". Por aquel entonces vivía con su tía. En séptimo grado la suspendieron casi por un mes, por haber llevado una navaja al colegio. Como fue cerca de fin de año, lamenta no haber podido estar en la entrega de diplomas, y "viste que en séptimo, las últimas semanas es como que pasan jodiendo…".

La alusión al examen para quienes son inmigrantes se analizará específicamente en un apartado en el cual se profundizará en las *diferenciaciones* sufridas por algunos alumnos con impacto inmediato y en sus trayectorias posteriores. En esta línea, también en el siguiente caso, se produjo un cambio de turno.

> **D:** Alumno de 17 años, cursando primer año en la EdR 1.
>
> Fue a una escuela primaria de gestión estatal en el Bajo Flores. Dirá que "fueron los mejores años". Allí repitió tercer grado por "falta de inteligencia", producto de esto –dice- lo cambiaron al turno tarde. Terminó séptimo grado con catorce años.

Como puede percibirse aquí, y con más fuerza en el caso que se presenta a continuación, las sucesivas repitencias en la escuela primaria no parecen recordarse de un modo traumático:

> **J**: Alumno de 22 años, cursando cuarto año en la EdR 2.
>
> Fue a varias escuelas primarias. Empezó primer grado en una escuela de gestión estatal en Villa Urquiza, en la cual también había hecho el jardín. Luego, allí repitió segundo grado, entonces se cambió a otra escuela del mismo Distrito, en la cual también repitió segundo grado, y después lo cursó en otra, y volvió a repetir. (Es decir, repitió tres veces segundo grado.) Finalmente, entró en otra escuela –también del distrito y estatal-,

en la cual siguió toda la primaria. Al preguntarle si habían resultado conflictivos estos cambios para él en ese momento, dijo: "¡No, no! ¡Para mí era normal! Cambiarme de colegio era… o sea, la primer semana por ahí era nuevo, pero después ya me acostumbraba… y me quedaba ahí".

Como *caso peculiar*, se registró una situación de "ingreso tardío" a la primaria[196] (a los nueve años), seguido de sucesivos cambios de instituciones educativas y repitencias, que confluyeron en la finalización de este Nivel en una escuela nocturna.

I: Alumno de 16 años, cursando segundo año en la EdR 1.

Empezó la escuela primaria recién a los nueve años (no está seguro, dice a los nueve o 10 años)[197]. Su madre había tenido problemas cuando él era chico, y lo dejó un tiempo con su abuelo, quien "no sabía cómo era el trámite y no me anotó. Pero entré bien por suerte. Se me atrasaron dos años nada más*".* Como puede apreciarse, la "sobreedad" sumada a la inestabilidad en su vida, contribuyeron a que tuviese dificultades en todo el tránsito por este Nivel.

Fue a una escuela en Merlo, hasta tercer grado. Luego cambió de escuela, porque se mudaba, pero hubo "un inconveniente" porque "la profesora no quería darme el pase", entonces tuvo que hacer tercero nuevamente. Finalmente, hizo tercer grado en una Escuela de Hudson: "(…) a mí me parecía re difícil. Yo decía "tengo que hacerlo de vuelta, se me va a hacer re fácil" "*No, eso lo decís ahora porque no querés volver a hacer tercero*". Bueno. Hice tercero y tenían razón fue difícil. *Sarpado*[198] en difícil". Luego, hizo cuarto grado en un colegio privado en Parque Patricios, y se cambió en quinto grado a otro, porque "necesitaba uno más cerca". Y agrega: "Ese año me agarró la rebeldía total y cuando me fui a anotar con la profesora de sexto dijo "*no, no, esté chico acá no, vamos a buscar una solución para ese chico*" y nada, consiguieron este colegio. La mina de sexto no me quería

[196] El hecho de que sea sólo un caso es consistente con la masificación de este Nivel en nuestro país desde hace varias décadas y con las estadísticas educativas.

[197] De todas formas, cuando intentamos reconstruir su trayectoria, como puede verse en el calendario, debería tener ocho años por entonces.

[198] Deriva de "pasarse" en lunfardo. En este caso, refiere a algo que se extralimita, excede.

anotar". Lo que hicieron fue recomendarle un colegio nocturno. Allí pudo cursar sexto y séptimo grado –de modo acelerado- en un solo año, logrando concluir el Nivel Primario. De este modo, pudo en parte recuperar algo del "tiempo perdido"[199] por haber ingresado tardíamente a la escuela, y por los diversos inconvenientes que tuvo en su tránsito por la misma.

Siguiendo este relato, también se perciben obstáculos difíciles de explicar en estas idas y vueltas por la escolaridad[200].

En el último caso, un padecimiento puntual repercutió en la escolaridad de esta estudiante.

C: Alumna de 19 años, cursando cuarto año en la EdR 1.

Hizo la primaria en una escuela de gestión estatal tradicional de Parque Patricios y recuerda que le costaba hacer amigos o compañeros. Relata que el papá siempre le exigió que estudiara, aunque le costaba mucho.

Repitió séptimo grado, porque tuvo "problemas de *bulimia*" y dejó de ir a la escuela. Cuenta que se quedaba en su casa y no iba a cursar, aunque la llamaban de la escuela. Ella tomó la decisión de no ir más y se lo dijo a sus padres, pero al año siguiente, en el 2001, decidió retomar y terminar.

Cabe destacar la mención de acciones de retención por parte de la institución escolar.

Lo expuesto sobre las historias de estos alumnos/as permite considerar cómo "repetir" en la escuela primaria incidirá en los tránsitos y experiencias posteriores.

ii) Como se verá a continuación, en otros casos, las problemáticas vitales no interfirieron en la "regularidad" del recorrido escolar (en el cuadro se indican entre paréntesis).

---

[199] Claro que se mide en relación con el recorrido estandarizado que fija las *trayectorias escolares teóricas*.

[200] Estas situaciones se analizarán con mayor detalle en el apartado sobre decisiones institucionales arbitrarias.

Se trata de un grupo de alumnos que ha transitado con muchas dificultades su escolaridad primaria. Específicamente, han cambiado muchas veces de escuela, en general por mudanzas y/o "problemas familiares".

S: Alumna de 18 años, cursando tercer año en la EdR 1.

La escuela primaria fue "difícil" por problemas con el papá (hacia el final de la entrevista, cuenta que estuvo preso) y por la falta de dinero en la casa. Fue así que transitó por varias escuelas de Isidro Casanova: empezó la escuela primaria en un colegio privado hasta que el padre tuvo problemas, y aunque la hermana la "bancó" un tiempo más, luego la cambiaron a una escuela estatal, en la cual cursó segundo grado. Regresó después a la escuela donde había hecho el jardín (de la cual tiene buenos recuerdos, "tenía ajedrez y todo") a cursar tercero. Pero cambió otra vez a la escuela privada -en la cual había hecho primer grado-, donde cursó cuarto y quinto. Luego se pasó a una escuela estatal, donde cursó hasta séptimo grado, que se le complicó mucho y estuvo a punto de repetir, pero la ayudaron a dar las materias que se llevó y pudo terminar. Fue el último año que vivió en Isidro Casanova.

En algún momento recuerda: "Habrá habido más escuelas todavía, porque también me fui a una, creo que en cuarto, fui a una en Haedo porque me fui a vivir con mi tía."

En el análisis realizado, se contabilizan por lo menos cinco cambios de escuela en los siete años de su escolaridad primaria. Estos traslados de una institución a otra podrían analizarse como sintomáticos de la inestabilidad en la vida de esta alumna, y asumirse como conflictivos, aunque en apariencia no lo han sido en este caso. Conviene resaltar que estos cambios también quedarían desestimados en la trayectoria estándar estipulada por el sistema educativo.

En otro caso, los problemas personales tampoco repercutieron en su desempeño escolar.

H: Alumna de 17 años, cursando segundo año en la EdR 2.

Con respecto a la escuela primaria, recuerda que le fue bien, que nunca repitió. Pero, de quinto a séptimo iba a la escuela en el Hogar en el cual

vivía. Pasó por dos Hogares diferentes. Al preguntarle cómo había llegado al Hogar, dijo que por "maltrato familiar" (aparentemente por problemas con el padre). De acuerdo con su relato, después volvió a su casa, porque cuando empezó primer año, vivía con su familia nuevamente.

Como puede percibirse, estos sucesivos cambios no son siempre sinónimo de "fracaso escolar". En rigor, aún con las dificultades en el rendimiento que se exhiben en el relato que sigue, estas tres estudiantes tuvieron "trayectorias regulares".

G: Alumna de17 años, cursando segundo año en la EdR 2.

Cursó hasta sexto grado de la primaria en Lomas de Zamora, donde vivía. Se mudó a Belgrano e hizo un mes y medio de séptimo en una escuela estatal. "Ahí pasé con todo promedio de 6,50. Ahí llegaba al nivel". Pero después "me pasaron a un colegio privado que no era para mi altura (*sic*). Por las notas sí supuestamente, pero después me fue muy difícil, me llevé casi todas las materias, los profesores me decían que no era un colegio para mí, que yo tenía que haber hecho desde quinto grado en el primario". De todos modos, logró terminar ese año ahí.

En el apartado sobre núcleos problemáticos, se analizarán las *degradaciones* que sufren muchos de quienes han tenido que cambiarse de una escuela estatal a una privada, así como de una de provincia de Buenos Aires a otra de la Ciudad.

En síntesis, tener vidas complicadas no impacta siempre del mismo modo en el recorrido escolar, y a su vez, transitar con dificultades la escolaridad primaria tampoco es sinónimo de fracaso escolar. De todos modos, queda abierta la pregunta por las *trayectorias formativas* de estos estudiantes, teniendo en cuenta que todos ellos tuvieron también complicaciones a lo largo de su escolaridad secundaria (véanse Momentos 2, 3 y 4).

Es decir, las inquietudes surgen en torno a si debido a las problemáticas sufridas a lo largo de la escolaridad primaria, esto ¿los preparó para las nuevas exigencias de la escuela secundaria? o ¿los dejó en "peores condiciones" que otros egresados del Nivel?

Como adelanto para responderlas, en la sección que sigue se ubican dos de los estudiantes ya referenciados.

MOMENTO 2. Interrupciones en la escolaridad en la transición entre niveles

UA	2.Interrupciones en la transición
A	
B	
C	X
D	X
E	
F	
G	
H	
I	
J	
K	
L	
M	
N	
O	
P	
Q	
R	
S	
T	X
U	
V	
W	
Y	

Hubo también quienes interrumpieron su escolaridad al finalizar la escuela primaria.

Como se ha explicitado, la *transición* entre el nivel primario y la escuela secundaria no es un simple pasaje (Rossano, 2006), sino que presenta complicaciones y obstáculos para los alumnos.

En la muestra se constata que tres de los estudiantes entrevistados (C, D, T) al finalizar la primaria han tenido un hiato en la escolarización -por trabajo o por alguna obligación doméstica- y que uno o dos años más tarde han vuelto a la escuela.

En el caso de **C**, a quien ya hemos aludido por sus dificultades en la escuela primaria, terminó séptimo grado "y después dejé de estudiar dos años y vine acá (EdR)". Según relata, en ese tiempo se dedicó a trabajar en un quiosco (familiar).

También **D**, como se mencionó, terminó séptimo grado con 14 años y luego estuvo un año sin cursar, durante el cual trabajó en una verdulería.

> Al año siguiente cursó primer año en una Escuela Técnica del barrio de Boedo, pero en el tercer trimestre se quedó libre.

Por último, una estudiante que cursó con regularidad y sin dificultades aparentes su escuela primaria.

> **T:** Alumna de 17 años, cursando segundo año en la EdR 2.
>
> Hizo la escuela primaria (hasta séptimo grado) en Provincia y después vino para la Capital. Dejó de estudiar por dos años. Cuando se le preguntó si trabajaba por entonces, respondió: "No, estaba con mi sobrina". En 2008, se inscribió en la EdR en primer año.

Por lo que puede inferirse, el cuidado de su sobrina era una responsabilidad en el hogar, que no le permitía realizar otras actividades, como ir a la escuela. Se entiende que, si bien no se trata de un empleo formal, sí realizaba un trabajo doméstico.

En estos tres ejemplos, no se sabe si la disrupción en la escolaridad se debe a que han trabajado o tenido tal ocupación, pero son esas otras actividades las que identifican qué hacían en el lapso de tiempo en que no iban a la escuela[201]. Esta cuestión invoca a la reflexión sobre la *obligatoriedad social* de la escuela secundaria, en tanto para algunas familias y/o adolescentes puede ser más necesaria y/o válida la realización de otro tipo de tareas. Como se señaló, las promulgaciones de las Leyes de extensión de la obligatoriedad[202] marcan un hito en esta construcción, aunque como se sabe se trata de procesos socio-históricos, que pueden no verse reflejados en cambios inmediatos en los comportamientos individuales.

Por otra parte, resulta interesante destacar que dos de estos estudiantes han ingresado directamente a una EdR (o dicho de otro modo, que nunca asistieron a una escuela media "tradicional"), lo cual seguramente tendrá incidencia en su comparación entre instituciones y las vivencias particulares allí.

---

[201] Habrá un apartado específico de análisis de la situación laboral de los estudiantes.

[202] Éstas son la Ley 24.195/1993, la Ley 898/2002 y la Ley de Educación 26.206/2006. En el caso de C, la interrupción tuvo lugar en el año 2003, y en los otros dos casos, en 2006.

MOMENTO 3. Problemas en el Nivel Medio

Como se ha señalado, contrasta el hecho de que a un gran número de estudiantes les haya ido bien en la primaria, y que empiezan con problemas, en general reiterados en la secundaria[203].

UA	3.Problemas en secundaria	Año en que ocurrió la primera dificultad
A	X	1er año
B	X	1er año
C		
D	X	1er año
E	X	1er año
F	X	1er año
G	X	1er año
H	X	1er año
I	X	1er año
J	X	1er año
K	X	1er año
L	(X)	
M	X	+ avanzado en la cursada
N	X	+ avanzado en la cursada
O	X	+ avanzado en la cursada
P	X	+ avanzado en la cursada
Q	X	+ avanzado en la cursada
R	X	1er año
S	X	+ avanzado en la cursada
T		
U	X	1er año
V	X	1er año
W	X	1er año
Y	X	+ avanzado en la cursada

Referencias: la (X) indica que se trata de un "caso especial" en el cual el alumno cursó parte de este Nivel en su país de origen y no menciona haber tenido dificultades, pero por el desfasaje etáreo se infiere que no siguió una trayectoria regular.

[203] No se trata de un dato aislado, sino que en otro estudio se arribó a datos similares: en una encuesta aplicada a 1.557 jóvenes de la provincia de Córdoba, el 67% de los entrevistados tuvo su primera repitencia en la escuela secundaria (véase Scasso y Molina, 2012). También se constató en el citado estudio de Kantor (2001) y puede deducirse del análisis estadístico presentado en el capítulo 5.

Se encuentran en esta situación 18[204] de los 24 alumnos entrevistados. Como se irá exponiendo, se le atribuyen diferentes motivos y explicaciones a estos hechos en cada caso.

Al mismo tiempo, resulta significativo que 14 de estos estudiantes tuvieron inconvenientes en los inicios del Nivel[205]. Las **dificultades en primer año** responden a no haber promocionado; o haber perdido su regularidad por inasistencias y/o haber dejado de ir a la escuela; o directamente, por haber sido expulsados.

Como se ha analizado en relación con el *régimen académico* de la escuela secundaria, tanto la situación de "quedarse libres" (que obliga a los alumnos a rendir todas las materias, y que dada la dificultad que esto implica, la mayoría debe re-cursar el nivel), como la de repitencia, se enlazan y obstaculizan los itinerarios escolares. Por sus efectos, ambas colaboran para que los estudiantes dejen de ir a la escuela, como se verá.

De todos modos, los argumentos varían para explicar estas circunstancias de "fracaso escolar". A los fines expositivos se definieron tres agrupamientos: (i) los que hacen referencia a las situaciones vitales traumáticas, (ii) los que aluden a las dificultades que impone la etapa vital de ingreso al Nivel para sobrellevar la cursada y (iii) otros que apuntan a motivos y problemáticas diversas.

---

[204] A, B, E, F, G, H, L, M, N, O, P, Q, R, S, U, V, W, Y.
[205] A, B, D, E, F, G, H, I, J, K, R, U, V, W.

Cuadro 3. Profundizando en el Momento 3 del recorrido: año en que sucedió la primera dificultad en la cursada en la escuela secundaria y razones para explicarlas

UA	Año primera dificultad	(i) Situación vital traumática	(ii) "Falta de ganas"	(iii) a) Problemas familiares/ personales	(iii) a) Situación económica	Referidos a la escolaridad	(iii) a) Maternidad	(iii) b) No especifica
A	1°			X				
B	1°							X (inmigración)
C								
D	1°		X					
E	1°	X						
F	1°					(X) [indisciplina]		
G	1°					X		
H	1°		X					
I	1°					(X) [compañeros]		
J	1°		X					
K	1°		X	X	(X)			
L								
M	+av							X
N	+av	X						
O	+av			X	X			

P	+av							X [inmigración]
Q	+av	X						
R	1°	X		X				
S	+av						X [rebeldia]	
T								
U	1°	X						
V	1°		X					
W	1°				X			
Y	+av			X	(X)			

Referencias: los datos indicados entre paréntesis no fueron explicitados por los entrevistados, pero se infieren de sus relatos, y los datos consignados entre corchetes fueron aportados por los estudiantes y amplían la información del cuadro.

En el análisis se intentarán imbricar las causas expuestas en relación con las dificultades vivenciadas en la escolaridad secundaria y otros aspectos que componen la trama de las situaciones de "fracaso escolar" aunque no estén directamente explicitadas. En esta línea, se propone un último subítem para mostrar los inconvenientes específicos que produce el cambio de régimen académico en la experiencia escolar.

i) En algunos casos (E, N, Q, R, U,) la explicación de la repitencia o el "abandono" aparece directamente ligada a **hechos vitales** más o menos traumáticos o enfermedades y padecimientos de los entrevistados.

Cabe aclarar que la evocación de los eventos del pasado suele apoyarse en las situaciones con mayor carga emotiva que en otras más triviales. Por tanto, seguramente los sucesos que los estudiantes ubican como "causantes del fracaso escolar" en determinada oportunidad podrían matizarse (por ejemplo, considerando que el alumno ya tenía algún tipo de dificultad previa en el rendimiento). Lo que se intenta resaltar es que el impacto subjetivo de ciertos acontecimientos vitales puede ponderarse a la hora de recordar y relacionar sucesos del pasado.

Ahora bien, siguiendo como se ha hecho hasta aquí los relatos de los estudiantes, se exponen a continuación los argumentos que ellos mismos han brindado en cada caso.

Para empezar, se expone la situación de una alumna que sufrió la muerte de su madre:

> **E:** Alumna de 20 años, cursando tercer año en la EdR 1.
>
> Hizo la primaria en una escuela de gestión estatal de Hurlingham, que quedaba cerca de su casa, hasta séptimo grado. En octavo (equivalente a primer año de la escuela secundaria en la Ciudad) se cambió a una escuela que pertenece a una fundación dirigida por un sacerdote. Cambio que coincide con un hecho traumático en su vida, la muerte de su madre. Hasta entonces, no había repetido ningún año, pero luego hizo dos veces octavo. "Daba los exámenes pero después no quería ir a la escuela por semanas, entonces se me acumulaban las faltas y me querían dejar libre. Y yo seguía

yendo *al pedo*[206]. Estudiaba, daba los exámenes y me iba". Finalmente decidió hacer terapia con una psicóloga, que reconoce como gran ayuda para superar el duelo. También la llegada de su hija es un hito fuerte en su vida, que la alentó a continuar estudiando. Así, logró terminar noveno (equivale a segundo año en CABA) en aquella escuela ese mismo año.

Otro estudiante tuvo dificultades por haber padecido depresión:

R: Alumno de 18 años, cursando tercer año en la EdR 1.

Hizo la escuela primaria y el comienzo del Nivel Secundario en una institución religiosa por la zona de Pompeya. De la escuela primaria dice que era "buena", de "buen nivel". Siempre le fue bien, con buenas notas. En cambio, hizo dos veces primer año porque se quedó libre en ambas ocasiones: la primera vez, empezó, pero dejó al poco tiempo; al año siguiente, dejó de ir después de las vacaciones de invierno. Según comenta: "no quería ir al colegio". En ese tiempo se separaron sus padres y sufrió una depresión por la que fue tratado. Recuerda que dos profesores de la escuela fueron a buscarlo para que retome los estudios. Esto lo valoró mucho, pero hizo una pausa de dos años en sus estudios.

En el siguiente fragmento se exponen los padecimientos de sufrir una enfermedad crónica:

U: Alumno de 20 años, cursando cuarto año en la EdR 2.

Hizo la escuela primaria sin ningún problema. Y luego, al ingresar en primer año -en un Comercial y después en Provincia-, iba hasta mitad de año, se enfermaba dos meses y tenía que dejar. "Tengo muchas neumonías seguidas… Puede ser que dos años no me enferme, pero en general sí. Es de un momento a otro y estoy como dos meses". Y esto le hacía perder el año: "por este problema no me dejaban rendirlo o me hacían muchas vueltas". (…) "Estuve como tres años sin ir a la escuela después, porque (…) yo averiguaba antes de anotarme si por casualidad me enfermaba y me decían que no me convenía. Directamente no me hacían anotar, me decían 'no te conviene, no te conviene', y bueno…".

[206] Expresión que alude a un cierto "sin sentido".

En los dos casos que siguen, las situaciones traumáticas se produjeron cuando los estudiantes estaban más avanzados en la cursada del Nivel Secundario.

Aquí también se señala una enfermedad crónica, como razón de no haber podido sostener la escolaridad:

> **Q**: Alumno de 18 años, cursando cuarto año en la EdR 1.
>
> Fue al jardín. Hizo primer grado en una escuela de Almagro, donde vivía.
>
> En segundo grado se cambió a una Escuela Normal de la Ciudad de Buenos Aires, en la cual cursó sin dificultades hasta el tercer año del Nivel Secundario. Pero ese año, antes de las vacaciones de invierno, dejó de ir a la escuela: "Y me quedé libre (…) Porque yo tengo anemia crónica. No comía demasiado y hacía mucho desgaste físico. Y me quedé anémico". Al rendir: "di cuatro materias y di tres bien"[207]. Entonces, al año siguiente, tuvo que volver a cursar tercer año. Y volvió a quedar libre por el mismo motivo. Esta segunda vez, fue después de las vacaciones de invierno. En esta oportunidad "di siete materias y di cinco bien. Pero, igual, no me alcanzó".

En el caso que sigue, los problemas de rendimiento se produjeron en el contexto de una situación familiar traumática:

> **N:** Alumno de 17 años, cursando cuarto año en la EdR 2.
>
> En la escuela primaria fue a una escuela privada confesional del barrio de Palermo. Le fue siempre todo bien, no tuvo problemas. Siguió allí en la secundaria: "En primer año me fracturé el brazo dos veces… falté casi todo un año… Segundo año, lo pasé fácil. Y en tercer año, la robaron y apuñalaron a mi mamá… y bueno… (…) ahí… entre ir al colegio, ir a visitar a mi mamá, todo se me hizo un quilombo… ¡no pude! (…) Repitió mi hermano séptimo y yo repetí tercero"[208].

---

[207] Como se desarrollará en el apartado sobre las arbitrariedades institucionales, al estudiante no le contemplaron las ausencias por motivos médicos y por tanto perdió la regularidad.

[208] El hermano siguió en esa escuela, y como se verá a continuación, él se cambió a una EdR para evitar el "retraso" que produce la repitencia.

En las tres últimas situaciones presentadas, se evidencia que las escuelas no pudieron procesar conflictos puntuales, optando por expulsar a los estudiantes. En esta tesis, estas situaciones son categorizadas como "*arbitrariedades institucionales que obstaculizan las trayectorias escolares"*, y serán analizadas en profundidad en el apartado que aborda los núcleos problemáticos.

ii) Por otra parte, la manifiesta "falta de ganas" es un argumento recurrente para explicar la falta de apego y las concomitantes dificultades para sostener la escolaridad en la etapa vital de inicio del Nivel Secundario.

> **V:** Alumna de 19 años, cursando cuarto año en la EdR 2.
>
> En la primaria fue a una escuela de gestión estatal en Saavedra. En la secundaria, empezó en una Normal del barrio de Belgrano. Le gustaba esa escuela pero "yo ya estaba en otra cosa. (…) me gustaba pero estaba en otro mundo yo ya. Y (…) no llegué a hacer primer año, lo dejé". Al siguiente año se cambió a otra escuela de gestión estatal. También ahí dejó de ir[209]. "No tenía constancia. Tampoco en ese momento me interesaba".

Y del mismo modo sucede en otro caso:

> **H**, como se mencionó vivió en un Hogar los dos últimos años de su escolaridad primaria, y luego hizo dos veces primer año en un Comercial de la Ciudad de Buenos Aires. Las dos veces dejó. La primera porque no tenía ganas de seguir, la segunda porque tuvo problemas con el papá. Menciona en su relato reiteradas veces la palabra "vagancia".
>
> Cree recordar haber hecho primer año una tercera vez -según comentó avanzada la entrevista.

Esta estudiante y a la que se hará referencia a continuación, tuvieron dificultades pero no "fracasos" a lo largo de la escolaridad primaria. Importa

[209] No refiere a las otras escuelas. Sus "fracasos" anteriores son atribuidos a su falta de constancia y desinterés.

enfatizar cómo en el Nivel Secundario, en cambio, ellas mismas no pueden sostener la regularidad de la cursada.

A continuación, es interesante ver cómo la única alumna que refiere a aspectos de la escolarización explica sus dificultades en su rendimiento en términos de auto-atribución.

> **G**, tal como se reseñó, cambió dos veces de escuela el último año de la primaria con dificultades en su rendimiento. Luego hizo y repitió tres veces seguidas primer año. La primera vez "tuve problemas porque me anotaron en un colegio privado de Colegiales y tuve algunos inconvenientes por falta de aprendizajes. Al venir de Provincia no llegaba a hacer lo que ellos me pedían".
>
> Después fue a una Escuela Técnica, en la cual no aprobó tres materias los dos años que repitió. "Me costaba pero por tener siempre los mismos profesores. Al tener siempre los mismos profesores es como que me agarraron de punto (…) Era la única mujer entre 32 varones. Era la más calladita, pero después ya hacia fin de año era como en toda aula. Pero lo que más me costó y nunca lo hice fue Dibujo Técnico, eso me costaba mucho. Después Matemática, como es técnico… Y después me quedaba con Castellano. Eran las tres materias que los dos años seguidos las tenía, no las podía sacar. Y así repetí.

Aquí resuenan algunas inquietudes: estas dos estudiantes (y una tercera, como se verá luego con S), que a pesar de haber transitado por situaciones vitales drásticas, y de haber cambiado en numerosas oportunidades de escuela durante la primaria, recién han tenido problemas en su escolaridad secundaria. Quedan planteadas algunas preguntas en términos de hipótesis tentativas: ¿Será porque en este Nivel *nadie los sigue ante el supuesto de autonomía* conferido a los educandos en esta etapa? ¿Será que las complicaciones en la escolaridad primaria habrán tenido algún impacto en las *trayectorias formativas* de estos estudiantes? ¿Será por las dificultades específicas que impone la cursada del Nivel Secundario, con el agravante de la *invisibilidad* en que quedan sumidos los estudiantes?

Por otra parte, se retoman cinco casos a los cuales ya se ha aludido, por haber tenido dificultades en su rendimiento en la escuela primaria. Por tanto, interesa ver cómo continuaron los avatares en su escolaridad.

D: Tras haber transitado con inconvenientes la escuela primaria, y haber interrumpido su escolaridad al finalizar el Nivel, cursó primer año en una Escuela Técnica del barrio de Boedo, pero en el segundo trimestre se quedó libre: "No me iba mal. O sea, me quedé libre y ya estábamos en el segundo trimestre. No había una nota que vaya de cinco para abajo pero tampoco que vaya de ocho para arriba. Onda ahí. Pero, o sea, en el segundo trimestre, faltaba un trimestre más y bueno, falté. Se me dio por faltar, no tenía más ganas de ir".

Ante la pregunta acerca de si tenía algún tipo de problema en ese momento, explicó: "Ahí lo que sé es que tenía mala conducta. Tenía buenas notas[210] pero tenía mala conducta. (…) peleas con los pibes afuera". Y en relación con las sucesivas inasistencias, "o sea, uno a esa edad tiene una cabeza y pasan dos años y tiene otra cabeza, piensa distinto. Yo, cuando estaba ahí, me pasaba por un oído y se me iba por el otro".

Transcurrido un tiempo de la conversación reconoce que tuvo dificultades en Matemática, y enlaza el "no entender nada" con las complicaciones que fueron surgiendo y haber empezado a faltar (como se profundizará en el apartado sobre las transformaciones en la experiencia escolar).

Al año siguiente, cursó nuevamente primer año. Se llevó dos materias, pero las aprobó[211].

Como puede percibirse, los problemas en la escolaridad no parecen explicarse por una sola causa sino que se suman motivos y razones:

K: Habiendo atravesado la primaria con dificultades, empezó primer año en un Liceo, "estuve cursando tres meses, me peleé con mi vieja y dejé de ir al

---

[210] En otro momento de la entrevista intenta explicar que no se trataba de un problema de rendimiento, y que le gustaban las clases: "Sí, estaba bueno, por eso te digo. Si no me hubieran gustado, me sacaba de cinco para abajo".

[211] Si bien dice que pasó a segundo año, por problemas con el pase, tuvo que inscribirse en primero en la EdR, como se analizará en el apartado sobre las arbitrariedades.

> colegio y me fui de mi casa". Más allá de esta razón puntual, con respecto a la escuela secundaria cuenta que "era algo nuevo, la primera vez que cursaba primero". Simultáneamente, comenta que: "no estaba mucho, en ese tiempo, de… que quería prestar atención ni nada. Porque tenía problemas en mi casa. Era como que estuve un tiempo en un Hogar y… era como que los profesores estaban más atentos de si yo estaba bien o si no andaba en giladas…".

En el caso de otro alumno:

> **J:**Tras las sucesivas repitencias en la primaria, hizo primer año de la escuela secundaria en una institución de gestión estatal, "pero digamos que no me lo tomé en serio (…) o sea… la primera semana era seriecito, intentaba hacer alguna cosa, pero después se empezaron a armar los grupos y (…) digamos que era complicado y yo tampoco me ponía… no hacía las tareas, no trabajaba en clase (…) y bueh, se pasó el año y cuando me quise acordar ya tenía que rendir ocho materias en diciembre… y es imposible. Y lo dejé".

En los relatos de estos últimos tres estudiantes (D, J, K,) y en los de otros dos referenciados (H, V), se visualiza negativamente la etapa vital que coincide con la *edad teórica* de ingreso a la escuela secundaria, en la cual según expresan "estaban en cualquiera", tenían "la cabeza en otra cosa", etc. Como se analizará oportunamente, podría hacerse una distinción entre esa etapa inicial de la adolescencia, y el momento que viven los entrevistados, cuando resuelven retomar la escolaridad en las EdR.

Cabe destacar que esa falta de interés -"vagancia" en sus palabras- a la cual aluden contrasta con el hecho de que han cursado en reiteradas ocasiones primer año y siguen insistiendo para intentar avanzar (en línea con el planteo de Kantor, 2001). En rigor, los estudiantes entrevistados (A, B, D, G, H, K, V) cuentan que dejaron de ir a la escuela (dos y hasta tres veces), aproximadamente a mitad de año. Y como se ve, de todas formas insisten y "vuelven".

Estas circunstancias muestran un **gran obstáculo para avanzar**, y más aún **concluir**, **la escolarización secundaria**. Como queda en evidencia aquí, tanto la repitencia como quedarse "libres" -o la estrategia de dejar de ir a escuela

antes de que lleguen esas instancias- los obligan a re-cursar todo el año lectivo en una o más oportunidades.

Cuando esta situación es recurrente, provoca la acumulación de años de retraso escolar, el cual -además de estar asociado a aumentar las posibilidades de abandono- pospone cada vez más la posibilidad de finalizar el Nivel[212]. Con el agravante de que, como se verá, cuantos más años tienen los estudiantes más complicaciones encuentran para sostener la escolaridad, pues progresivamente va dificultándose compatibilizarla con las obligaciones que van adquiriendo en sus vidas (familiares, laborales, etc.)[213].

iii) En otros casos las dificultades en la escolaridad se asocian a problemáticas diversas: Un primer grupo alude a problemas de índole familiar y/o personal que en los relatos resultan indisociables de complicaciones económicas. Por cómo se expresan podrían confundirse con "situaciones vitales traumáticas", pero por el modo menos afectado de contarlo, se asumen como problemáticas más cotidianas. En un segundo grupo, las explicaciones son más difusas, lo cual podría relacionarse con cuestiones singulares, que en algunos casos se asocian a problemas *latentes* con la escolaridad.

- Dos estudiantes refieren a problemas familiares para explicar las dificultades en sus tránsitos por la escolaridad:

> **A:** Alumno de 17 años, cursando primer año en la EdR 2.
>
> Cursó el Nivel Primario en una escuela privada confesional, en la cual le fue muy bien y nunca repitió. Empezó primer año[214], en otra escuela privada en Coghlan, que quedaba cerca de su casa (a 10 cuadras). Según contó, tuvo que dejar de ir, por problemas familiares y personales. Y a mitad de año se pasó a otra escuela, que queda en Núñez. También tuvo que dejar de ir por el mismo motivo.

---

[212] Hacia el final de este capítulo, habrá un apartado específico para analizar la duración estimada de la cursada del Nivel Secundario de los estudiantes entrevistados.
[213] Se profundizará en estos aspectos en el capítulo 8.
[214] Por inconsistencias que se desprenden del relato, resultó difícil precisar si cursó otras veces primer año, o si interrumpió su escolaridad entre que finalizó la primaria e inició la secundaria.

Y: Alumna de 20 años, cursando cuarto año en la EdR 1.

Hizo jardín de infantes y cursó la primaria en una escuela de gestión estatal de Palomar. Dice que siempre le fue bien, que era una "genia". Repitió noveno (equivalente a segundo año de la escuela secundaria de la Ciudad) porque "había dejado de estudiar" por problemas con la familia. Dice que al año siguiente por haber repetido era muy fácil porque ya sabía todo. En ese momento trabajaba ocasionalmente para su tío.

Del mismo modo, en el siguiente caso, la sumatoria de problemas familiares y económicos produjo dificultades para sostener la cursada en tercero y cuarto año:

O: Alumna de 21 años, cursando cuarto año en la EdR 1.

No fue al jardín de infantes. Hizo la primaria en una escuela de gestión estatal en Villa Soldati, de doble escolaridad (de 8.00 a 16.00hs.). Dice que le encantaba, que enseñaban bien y que había contención por parte de los maestros.

Empezó la escuela secundaria en un Instituto Parroquial de Villa Soldati. Hizo hasta tercer año allí y luego se cambió por problemas familiares. "Lo que pasa es que yo me había ido de mi casa y ya... aparte en ese colegio ya no me aceptaban y bueno, tampoco tenía para pagarlo así que lo abandoné". Explica que no la aceptaban, debido a que "peleaba" con los profesores, preceptores y directivos, porque había *discriminación* en la escuela[215]. Entonces, al año siguiente, entró a cuarto año en otra escuela privada, porque "ahí va mi sobrina". (…) "Los primeros tres meses fui bien, pude pagar las cuotas, todo. Pero después ya se me hizo complicado, pagar

[215] "Lo que pasa es que es un colegio privado que está en medio de la Villa y todos los que están ahí se creen superior a otros y no se dan cuenta dónde están viviendo, entonces mi constante pelea era eso. Yo qué sé, venían los pibes de segundo y venían los nenitos (*sic*) de primero y les decían bueno… o los marginaban o les pegaban o algo y no se dan cuenta que ellos vienen del mismo lugar de donde vienen los más chicos. Se creían la gran cosa porque van a un colegio privado. Y bueno siempre era la pelea esa. O con los profesores también, porque los profesores hacían distinciones y todas esas cosas. (…) Como que tenían privilegiados y a otros los tenían así (gesto de exigencia). Si había quilombo siempre era una parte a los que favorecían y los otros bueno siempre se llevaban el palo. Y bueno, siempre se peleaban por eso. (…) Yo estaba en la que siempre peleaba por todo el mundo, pero por mí nadie peleaba, así que... Por eso no me aceptaron más en el colegio".

las cuotas, pagar el alquiler, más que no tenía un ingreso, nada, ahí abandoné. (…) Ahí fue cuando empecé a trabajar de niñera".

Como se vislumbra en este relato, las dificultades se produjeron más avanzada la cursada de la escuela secundaria, como sucede también en el caso de otros estudiantes (M, Y, O, P, S). Es decir, que cinco de los entrevistados lograron atravesar exitosamente la escuela primaria, el pasaje e ingreso al Nivel Medio, y los primeros años del mismo. Sin embargo, en determinado momento atravesaron dificultades incompatibles con el sostenimiento de la escolaridad.

Se destaca a la que sigue como situación muy peculiar por la explicación brindada ante una interrupción prolongada de la escolaridad:

W: alumna de 24 años, cursando tercer año en la EdR 1.

No fue al jardín de infantes. Entró directamente a primer grado, en una Escuela pública cerca de su casa (en Barracas). La escuela primaria le gustaba y tenía buenas notas. Cuando la terminó, empezó al año siguiente, primer año en otra Escuela (una de Comercio de la zona). "Y después yo dejé. Porque no quería ir más. No me gustaba la escuela esa. Ya no me gustaba. (…) Habré estado… Yo qué sé… Seis meses (…) Más no estuve. Porque… Una, que no me daba la plata para el boleto. O sea, me tenía que ir caminando todos los días… Me quedaba muy lejos. Dice que le iba bien en las materias ("Tenía 6, 7. O sea, iba bien yo") y con las asistencias. "Había veces que no podía ir por tal razón. Pero iba bien. Porque aparte iba con mi amiga. Pero ya te digo, tenía que irme caminando. Y era muy lejos".

Sobre la decisión[216] de dejar de ir a la escuela, dice haberla tomado sola. Y sobre la reacción de su familia cuenta: "Me *cagó a pedos*[217] mi mamá (…) Me dijo: -"¿Cómo vas a dejar? Que tenés que estudiar. Que no pensás en un futuro para vos". Le dije: -"Yo no quiero ir a la escuela". "No quiero ir a esa escuela". "No me gusta", le dije. "Yo cuando tenga 18 voy a ir de nuevo", le

[216] Sin adscribir a posicionamientos racionalistas, se optó por utilizar esta expresión, dada la convicción con que la estudiante narra la situación.
[217] Expresión que refiere a retar, reprender.

dije. Porque yo también, yo lo pensé: "Cuando tenga 18 me voy a anotar en otra escuela". A esa escuela no quería ir.

Entre las dificultades expuestas para sostener la escolaridad, hay una referencia clara a las condiciones materiales de existencia que no permiten ni siquiera afrontar el gasto de traslado a la escuela. Más allá de las razones expuestas, resulta curiosa la idea de querer volver a la escuela secundaria a los 18 años, contra toda *"normalización pedagógica"*.

Si bien la razón expuesta es prominentemente material, como se verá en otros extractos, en estas circunstancias confluyen también la discontinuidad en la experiencia escolar y los grandes cambios que acontecen en esta etapa vital. Cabe aclarar que en la tesis no se concibe como una decisión en términos "racionales", sino que, retomando el planteo de Kantor (2001), se entiende que son múltiples los motivos y situaciones que se conjugan para que un adolescente deje de ir a la escuela secundaria.

En otros casos se expresan razones más concretas para explicar las dificultades en la escolaridad.

En uno de ellos se exponen dificultades en la socialización**:**

I: Al finalizar la escuela primaria, después de tantas dificultades empezó primer año en una escuela comercial. Le iba bien pero quedó libre por faltar dos semanas y decidió abandonar a mitad de año. No se sentía "cómodo" con los compañeros que tenía allí (según cuenta, había peleas frecuentes en la escuela), aunque con los profesores tenía buena relación.

En otro, se asocian a problemas disciplinares:

F: Alumno de20 años, cursando segundo año en la EdR 2.

Cursó toda la escuela primaria en una escuela de su barrio (Devoto), que le pareció buena, porque tenía mucha exigencia de los profesores y de parte de la tutoría. En general, le fue bien. Luego, hizo medio año en primer año

y lo echaron "porque era muy *bardero*"[218]. Esta explicación también podría deslizarse a la "confrontación" con el orden escolar.

Por último, se expone la situación de una alumna, a la cual ya se ha hecho referencia, por haber logrado transitar exitosamente la escolaridad primaria, a pesar de haber atravesado circunstancias conflictivas en su vida.

S: Cursó octavo año (equivalente a primer año de la escuela secundaria en la Ciudad) en una escuela privada en Villa Madero. Ese año le fue bien, pero en noveno (equivale a segundo año en CABA) "conocí al papá de [mi hijo] y es como que me tocó la edad de la rebeldía y bueno, empecé a faltar a la escuela, me quedé libre". Cuando nació su hijo tenía 16 años. De todos modos, afirma que siempre le fue bien, que tenía buenas notas excepto en noveno que quedó libre.

En este caso la explicación sería la maternidad, por lo cual las dos últimas situaciones quedarían asociadas a conflictos de orden individual. De todos modos, interesa focalizar en el sistema escolar que expulsa a quienes no se ajustan al "orden escolar", y a quienes no se sujetan a los tiempos pautados por el calendario escolar.

- Por otra parte, otros entrevistados no especifican las razones de sus dificultades en la escolaridad

Para un estudiante, el "fracaso escolar" tuvo lugar en segundo año, sin motivos explícitos:

M: Alumno de 17 años, cursando segundo año en la EdR 2.

Cursó la escuela primaria, sin problemas. Luego cursó primero y segundo año en un EMEM. Como no aprobó allí segundo año, al año siguiente, entró a la EdR.

Cabe destacar que al narrar la situación de repitencia se traslucen en su relato problemas para sobrellevar la escolaridad.

En el extracto que sigue, tampoco se explicita una razón puntual:

---

[218] Que provoca problemas o situaciones complicadas. Extraído de http://neolunfardo.blogspot.com.ar/

B: Alumno cursando tercer año en la EdR 2.

Vino de Bolivia a los 11 años, con su mamá. Había ido a la escuela allá hasta quinto grado, y nunca había repetido. Acá cursó sexto y séptimo grado sin problemas. Con respecto a los conocimientos, tuvo inconvenientes en "alguna cosita, pero no tan complicado. En Inglés nada más, pero común, como en cualquier parte del mundo".

En la secundaria, fue a una escuela de gestión estatal cercana a la Escuela de Reingreso, sobre la cual dice que "era fácil, no te mandaban a estudiar un carajo". Sin embargo, allí repitió primer año, volvió a cursarlo, y luego repitió segundo, por eso dejó de ir y se inscribió en la EdR.

Cuando cuenta las sucesivas repitencias, no explicita motivos ni conflictividad en torno a las mismas. Más bien, parecieran quedar "naturalizadas", en tanto constitutivas del tránsito por la escolaridad.

Este estudiante alude a "problemas" en sentido amplio:

P: Alumno de17 años, cursando tercer año en la EdR 2.

Interrumpió su cursada de primer año en Perú para venir a vivir a Argentina (su mamá ya estaba acá). Se inscribió en primer año (nuevamente) en un colegio confesional del barrio de Palermo. Le chocó mucho el cambio -además porque no conocía a nadie al principio, y no quería quedarse-, sentía que era muy diferente a lo que había aprendido en su país. "En Lengua y esas cosas se me complicaba un poco. Después en Química, lo que es Biología, Matemática, común. Más normal. Después en el segundo cuatrimestre, en el tercero ya levanté". Hizo también segundo año en esa escuela, pero lo dejó *por problemas*… (No especifica cuáles).

Ahora bien, en los últimos dos casos, si bien no se nombra el tipo de problemas, se percibe la incidencia de la inmigración como asunto arduo de sobrellevar en sus vidas. Y que, más o menos visiblemente, produjo dificultades en sus itinerarios escolares.

Las transformaciones en la experiencia escolar al ingresar en el Nivel Secundario

Como quedó evidenciado en el análisis, las dificultades y los fracasos a lo largo de la escolaridad secundaria parecen explicarse por diversos motivos, aunque principalmente los estudiantes refieren a la falta de apego con la actividad escolar y/o a algún problema o padecimiento puntual en sus vidas.

Resulta significativo que ninguno de los entrevistados haya nombrado aspectos ligados a la *discontinuidad con la experiencia escolar previa* para explicar las dificultades en sus tránsitos. Sin embargo, cuando se les preguntó específicamente por este asunto, dieron cuenta de haber registrado alguno de esos cambios. Se incluyen a continuación cuatro extractos de las entrevistas para ilustrarlo[219]:

Algunos señalan el cambio en el vínculo con los profesores y el incremento general de las dificultades:

> K, en relación con el contraste comentaba: "Lo que pasa que en la primaria te dan como más atención. Tenés un solo profesor para todas las materias. Únicamente, en sexto y séptimo, lo único que tenés diferente son profesores para otras materias. No vas cambiando. Para diferentes materias, no vas cambiando profesores". Y agrega, en relación con la escuela secundaria "es como que te explican más acelerado. (…) Si vos no entendiste, te dejan atrás. Tenés que captarlo al toque, porque sino…"

En la misma línea, se agrega la imposibilidad de entender ciertos contenidos:

> D: "En la primaria lo que me favorecía es que me sentía bien a gusto yo porque tenía mis amigos, mis compañeras, me llevaba bien con el colegio, con las profesoras. Eso me llegó también. Después, yendo para la secundaria ahí ya cambia la confianza. No conocés a todos los profesores. A algunos les sacás confianza pero *corte que*[220] "hola", "chau", tampoco hablás

[219] Para poder incluir las distintas cuestiones a las que aluden los entrevistados, se compactaron sus dichos, y no se incluyen las preguntas realizadas.

[220] Modismo con múltiples significados: como si, parece que, tanto que. Véase http://neolunfardo.blogspot.com.ar/

de una *gilada*[221] de ahí, una charla de adultos. Les preguntás "¿cuánto me saqué acá?", "¿me ponés presente acá?", "¿me da ese papel?", esas charlas nomás. De alumno a profesor.

Esa *distancia* también la sintió en los contenidos, especialmente en una materia: "Yo en Matemática empecé medio, medio. El *chabón*[222], cuando empezás, viste que siempre te pregunta: "esto, seguro ya lo vieron el año pasado"[223]. Yo decía "sí, sí" a todo y no lo había visto (…) Ahí se me complicó un poco y ahí la *pilotee*[224] nomás. Fui hasta el segundo trimestre que te dije y ahí empecé a faltar. Eso fue el primer año".

Al consultarle si preguntaba cuando no entendía, dijo: "Yo algunas veces le preguntaba, pero a veces me daba no sé qué, re boludo. (…) Una cosita de un milímetro te lo transformaba en un renglón todo escrito. Y ¿para qué? Para un número negativo". Y cuando se quiso averiguar si podía seguir la explicación, respondió: "Medio, medio que me perdía. Después me empecé a hacer más amigos de otros pibes y me explicaron bien cómo era la cosa"[225].

Aquí queda claramente evidenciado cómo van anoticiándose de las reglas del juego para sobrevivir en este nuevo Nivel de escolaridad.

Finalmente, para explicar este salto que experimentó entre los contenidos vistos en la primaria y lo novedoso de la secundaria, arroja una hipótesis: "O sea, directamente en esas vacaciones que tuvimos ellos [en referencia a los demás alumnos] se ve que habrán abierto la carpeta y yo ni ahí, todo pura vagancia".

Resulta interesante que asumiendo que existe un "ritmo o nivel de las clases" que todos pueden seguir, la incapacidad de poder hacerlo se plantea como

---

[221] Puede interpretarse como una "tontería" o "cosas menores sin mayor importancia".
[222] Forma coloquial de denominar a una persona de sexo masculino.
[223] Los profesores dan por sentado el aprendizaje de ciertos contenidos en niveles o años anteriores, como se explicitó en la conceptualización del "régimen académico".
[224] Implica que fue sobrellevando la situación o buscando la forma de resolverla.
[225] Otros estudiantes suelen ser los informantes claves para comprender las nuevas reglas del juego, como se desarrolló en la conceptualización del "régimen académico".

responsabilidad individual por algo no realizado, e incluso por fuera de la escuela.

Otros visualizan el "cambio de posición" en la institución como un aprendizaje necesario de realizar:

> I: Del pasaje de la primaria a la secundaria recuerda: "…en el secundario no podés estar corriendo, jugando a la escondida como en el patio de la primaria o jugando a las cartas. No podés... Capaz que entrás y hay cuatro pibes fumándose un porro en la entrada y también haciendo (¿?) te quieren agarrar para el cachetazo. Y eso me… mi viejo me puso vivo en eso "no te vayas a poner a correr en los recreos", que esto, que lo otro, que te van a tomar de gil y te van a tener para el cache. Yo era muy pelotudo... No importa si vos vas a primero o a quinto, es todo igual para todos".

Resulta curioso que los tres estudiantes reseñados, por referir a la transformación de la experiencia escolar entre los niveles, hayan tenido dificultades en su tránsito por la primaria.

También en otros casos, a las nuevas exigencias y la imposibilidad de entender, se suma el cambio de compañeros. La sensación de soledad y nostalgia (por lo perdido) tiñen el siguiente relato.

> W: En relación con los cambios al ingresar en la escuela secundaria, comentó que "era re raro. Como que no quería ir ahí. No sé. Era raro. Era como que era muy… distinto. Cuando se le pidió que explicitara las diferencias con la primaria, dijo: "Era muy diferente pero no lo puedo explicar. (…) Era difícil. Tenía muchas materias. Pero para mí, era re difícil. A las pocas materias que vos tenías en la primaria, la secundaria para mí era muy difícil. Se me hacía todo re difícil. No entendía nada.
>
> Con respecto a las clases y a los profesores, señaló: "Explicaban bien. Para mí explicaban bien. Pero uno es como que recién… O sea, también me incluyo yo. Porque como que recién entrás, es... O sea… Yo creo, que no a mí sola me pasaba lo mismo. Sino que a los demás, como que no se adaptaban mucho a no estar con gente… Porque yo cuando me anoté ahí [en referencia a la escuela que iba], todos mis compañeros de la primaria,

> se anotaron en cualquier otro lado. Y no conocía a ninguno, yo. Y la mayoría estaban así. Como que estaban todos re aislados". Y si bien dice haber conocido a otros alumnos, "Yo me hablaba con alguno. Pero hasta ahí nomás. Porque yo extrañaba a mis compañeros. A mis compañeros de la primaria. Yo quería estar con ellos. No quería estar con los demás".

Conviene resaltar la consciencia de no entender nada, y de que a los demás les pasaba lo mismo, un registro que en apariencia los profesores no tendrían.

> Por último **L**[226], un estudiante inmigrante de Colombia, en relación con los cambios entre la primaria y la secundaria vivenciados allí, afirmó: "Más rectitud. O sea, eso. Porque las materias, normal seguían" .Sin embargo, cuando se le preguntó si cursaban las mismas asignaturas en ambos niveles, dijo: "No, otras más. Que eran Álgebra I, Álgebra II… ¿Qué más…? Química, también. Educación por el Deporte, también. Y ya no recuerdo. Pero eran como 23. Son 23 cursos. No me acuerdo". Y al rato, en contraste señaló: "en la primaria eran sí o sí, eran ocho [materias]. Y después cambiaron a 23.

Como puede percibirse aquí, las naturalizaciones del régimen académico de la escuela secundaria se cuelan de tal modo que, aun habiéndose casi triplicado la cantidad de materias, este alumno no destaca ese dato en primera instancia.

Por tanto, más allá de los diferentes motivos que los estudiantes exponen para explicar sus dificultades en la escuela secundaria, podría inferirse que algo de su funcionamiento presenta mayores obstáculos para los estudiantes (véase cuadro 4).

---

[226] Por motivos de organización y pertinencia, el recorrido escolar de este estudiante se presentará en el Momento 5.

Cuadro 4. Sumatoria de motivos para comprender las dificultades en la cursada de la escuela secundaria

UA	Situación vital traumática	"Falta de ganas"	Referidos a la escolaridad	"Primera adolescencia"	Problemas familiares	Situación económica	Maternidad	No especifica
A					X			
B			(X)					X (inmigración)
C								
D		X	X	X				
E	X							
F			(X) [indisciplina]	X				
G			X					
H		X		X				
I			(X) [compañeros]					
J		X	(X) [no responsabilidad]	X				
K		X	(X) [no cabeza]	X	X	(X)		
L			X					
M			(X)					X
N	X							
O					X	X		
P								X [inmigración]

Q	X							
R	X				X			
S				X			X [rebeldia]	
T								
U	X							
V		X	(X)	X				
W		X	X [cambios]	X		X		
Y					X	(X)		

Nota: Como puede apreciarse en el cuadro, se ponderan muchos más motivos que en el anterior (cuadro 3), pues se consideran las razones "dichas y no dichas" para explicar las dificultades en la escolaridad, resaltando tanto los componentes de la "primera adolescencia" explicitados en los relatos de los estudiantes, como las complicaciones que produce la discontinuidad en la experiencia escolar al ingresar en la escuela secundaria.

Como se ha señalado, el *régimen académico* del Nivel Medio es completamente novedoso para los alumnos ingresantes. Para quienes han transitado la escolaridad primaria, las condiciones de cursada cambian drásticamente: el aumento de la cantidad de materias y de profesores con quienes relacionarse, se suma a los nuevos ritmos y la creciente exigencia. Al mismo tiempo, como se ha explicitado en el capítulo conceptual, la conflictividad propia de la *adolescencia* podría interferir en la relación con la escolaridad.

Como cierre del ítem de análisis de las dificultades en la escuela secundaria, corresponde hacer referencia a la **conjunción de motivos para explicarlas**. De todos modos, más allá de las argumentaciones reseñadas en torno a problemáticas singulares, todo parece indicar que algo de los **obstáculos que imponen las condiciones de escolarización del Nivel** debieran ponderarse, considerando que la amplia mayoría de los estudiantes de la muestra tuvieron experiencias de fracaso en este Nivel (22/24).

MOMENTO 4. Interrupciones en la escolaridad secundaria:

UA	4.Interrupciones
A	
B	
C	
D	
E	X
F	
G	
H	
I	
J	X
K	
L	
M	
N	
O	X
P	
Q	
R	X
S	
T	
U	X
V	
W	X
Y	X

Las interrupciones han sido recurrentes en el tránsito por la escolaridad de estos jóvenes, en distintos momentos y por diversos motivos. Ya se ha mencionado el hiato en la escolarización entre séptimo y primer año de tres estudiantes. Y aquí se describirán otras situaciones de quienes dejaron de ir una vez iniciada la escuela secundaria.

Claro que existe una delgada línea entre quienes se quedaron "libres" como se expuso en el desarrollo del Momento anterior y estos casos. El criterio que se ha definido para considerar *interrupción* es cuando dejaron de asistir a la escuela por un año completo o un mayor período de tiempo.

Ya se ha referido a U, quien luego de intentar sostener dos veces su escolaridad en primer año, tuvo que dejar de ir por padecer neumonías y finalmente estuvo tres años sin ir a la escuela. Con 17 años se inscribió en el primer nivel de la EdR y fue cursando sucesivamente todos los demás.

También el caso de R, que quedó dos veces libre por sufrir depresión y dejó luego de cursar otro año más.

Por otra parte O, habiendo dejado de estudiar por necesidad de trabajar (cuando inició la cursada de cuarto año), empezó a participar en un programa de capacitación para micro-emprendimientos juveniles al año siguiente. Pasado otro año, como allí le pedían que realice estudios para poder seguir, se inscribió en tercero[227] de la EdR por recomendación de una ex-preceptora, que a su vez trabajaba en aquel programa.

Y, que ya había repetido noveno año (equivalente al segundo año de la escuela secundaria en la Ciudad), cuando estaba por finalizar su segunda cursada dejó de ir porque estaba embarazada de su primera hija (tenía 15 años). Explica que interrumpió los estudios por cuatro años, a causa de la maternidad (tiene una hija de dos y otra de tres años), y dada la necesidad de trabajar.

Y, por último, se registra el peculiar caso de W, quien interrumpió su escolaridad secundaria por casi seis años. Según relata: "Dejé y empecé a laburar,… así, en la calle. O sea… Ayudando, volanteando. A hacer mi plata". Durante ese lapso de tiempo, de los 12 a los 18 años, no volvió a inscribirse en una escuela, pero "Hice Taller… hice panadería, hice cursos, todo. Porque no quería ir la escuela. Quería ir a una escuela que (…) me quede cerca y que llegue a tener posibilidades para venir".

Esta estudiante menciona haber transitado por *otros circuitos educativos*, como también se ha dado en los dos casos que siguen. Específicamente asistieron durante dos o tres años a un centro de formación profesional:

[227] Como se analizará en el siguiente Momento, se comete una arbitrariedad con esta alumna que debería haber ingresado en cuarto año.

> **J**, tras repetir varias veces primer año en distintas escuelas secundarias y luego abandonar, cursó una carrera técnica de dos años. Fue a un Centro de Formación Profesional, en el cual estudió para ser Técnico electrónico[228].

A partir de este *dato*, podemos preguntarnos: ¿qué vio de atractivo en esta oferta?, ¿por qué después volvió a la escuela "común"?, ¿le sirvieron esos saberes para la inserción laboral? Por tanto, estas inquietudes contribuyen a que consideremos que *otras experiencias educativas* resultan valiosas en la reconstrucción de las trayectorias escolares.

> Por su parte, **E** tras finalizar noveno (equivalente al segundo año de la escuela secundaria de la Ciudad), estudió "tres años de electricidad en una escuela de tecnología". Recuerda que le gustaba mucho hacer electromecánica.

Importa señalar que, más allá de las dificultades, los obstáculos y las interrupciones de cada uno de los estudiantes, en todos los casos retomaron la escolaridad formal. Este retorno propio del recorte de la muestra (alumnos de EdR) no debe hacer olvidar a quienes no regresan a la escuela, aunque los destinos de quienes dejan de asistir al Nivel Secundario exceden este análisis. En cambio, puede mostrarse las situaciones en las que, a pesar de haber dejado de cursar por un tiempo por diferentes motivos, aparece el deseo de volver a la escuela, como se analizará a continuación. Así, queda constatado que el "abandono" no implicaría necesariamente dejar de una vez y para siempre la escuela, perfilando trayectorias discontinuas o intermitentes, como se ha explicitado en el marco conceptual.

MOMENTO 5. Vuelta a la Escuela (de Reingreso):

Hasta aquí se han reseñado las dificultades que tuvieron los entrevistados en las instituciones educativas a las que asistieron en diversos momentos de sus trayectorias escolares.

---

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

En esta instancia, el énfasis se pone en las motivaciones para retornar a la escuela, y más específicamente en la decisión[229] de inscribirse en una EdR (conviene recordar que en este Momento se ubican todos los entrevistados, dado el recorte de la muestra). Simultáneamente, se esbozan algunas de las primeras impresiones de la experiencia en estas escuelas, asunto que se profundizará en el capítulo 7.

i) En la indagación de las razones de elección de una EdR, algunos estudiantes (A, P) explicitan haber ingresado en esta escuela por problemas previos en su escolaridad[230].

ii) Como cuestión vinculada, muchos refieren a la elección de la EdR por cuestiones *específicas* de la oferta. Los aspectos destacados han sido:

- Por el turno (vespertino)[231], para poder compatibilizar con obligaciones laborales (B, C).
- Por la posibilidad de contar con un espacio para el cuidado de los hijos en la escuela, en el caso de la EdR 1.

  E: "Vine para esta escuela porque tenía guardería, es mucho mejor. [Antes]Me la tenían las chicas del Hogar. (…) me dolió mucho dejarla a la nena porque a cada rato me llamaban. (…) Y me quedaba lejos. Entonces agarré y me vine a esta escuela".
- Para evitar el desfasaje etáreo que produce la repitencia, tomando esta opción como un "atajo" para recibirse[232].

Se trata de tres estudiantes (N, Q, U) cuyas dificultades en la escolaridad emergieron por la imposibilidad de sostener la cursada en otras escuelas,

---

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

[230] Si bien algunos otros estudiantes no lo exponen entre sus argumentos, también comparten este motivo.

[231] Aunque, en otros casos (G, Q), que fuesen escuelas nocturnas no fue de su agrado inicialmente, a lo largo de la cursada fueron acostumbrándose y dejaron de vivenciarlo como un problema.

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

como se ha señalado, por situaciones vitales traumáticas o problemas de salud incompatibles con el calendario escolar.

> **N** lo explicita directamente, cuando cuenta que la madre consiguió esta escuela y lo inscribió en tercero, "porque no quería perder un año…"[233].
>
> Y como señala **Q**: "me vine a anotar (a la EdR) porque eran cuatro años. Y así yo terminaba el secundario, más o menos, en la misma época que tendría que haberlo terminado. Y así empezaba ya la UBA. Yo voy a hacer medicina en la UBA. Así que bueno, ese es el tema".

- Por la edad estipulada para la inscripción e ingreso a las EdR.

Como se ha señalado en el capítulo 3, las EdR surgieron con el propósito de cubrir una vacancia y brindar una alternativa de escolarización para la población que no encuentra ofertas específicas en el sistema[234]. Particularmente, quienes tienen 16 ó 17 años, y han repetido reiteradamente diferentes cursos de la escuela primaria y/o secundaria, o han suspendido temporalmente sus estudios. Como se verá, el desfasaje de edad representa un problema para retomar la escolaridad por dos motivos:

- Por ser demasiado grandes para inscribirse en una escuela secundaria común[235], en el año que deben cursar:

> **G**: "(…) como no te aceptan teniendo más de 16 en los colegios comunes tuve que venir acá".

Y en la misma línea:

> **V**: (Tenía 16 años) "Después caés en la cuenta de que no se puede seguir así y no me podía anotar en una escuela normal y ya te sentís re-mal, con los chicos de primer año. Entonces mi mamá buscó una escuela de re-

---

[233] Como se analizará más adelante, este estudiante no cumpliría con los requisitos de ingreso, por no haber estado más de un año des-escolarizado.

[234] Como se mostró en el gráfico 3, debido a la edad de ingreso estipulada para las EdR.

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

ingreso y apareció esta, por suerte. Recién había salido. De suerte encontró esta".

- O por ser demasiado chicos para ingresar a una escuela de adultos:

R: "Yo en realidad quería hacer una escuela de adultos, pero no podía. Entonces vine acá". Y, en el transcurso de la entrevista, destaca como aspectos positivos de la escuela: "primero que no estás con *pendejos*[236]. Porque en la otra secundaria no era lo mismo; eran todos pibes de 14 y 15 años. Acá son todos pibes más grandes, es otra forma, mejor".

Por último **T**, quien interrumpió su escolaridad por dos años al culminar la escuela primaria, si bien no lo explicita, puede haber elegido esta propuesta tanto por el recorte específico etáreo de los ingresantes, como para culminar más rápidamente el Nivel que en una escuela común.

Como puede percibirse, por lo menos en dos casos no se respetan los criterios formales de admisión[237]:

N, no cumple con el requisito de ingreso de haber estado más de un año des-escolarizado, y **C** y **T** tampoco lo cumplen, por haber ingresado directo de la primaria (sin haber transitado por otra escuela media).

Podrían citarse otros sucesos de este tipo registrados en las observaciones de campo; por ejemplo, la inscripción de estudiantes que tenían menos de la edad necesaria para ingresar[238].

Ciertamente bajo la premisa de "incluir a todos" en estas escuelas, los directivos flexibilizan los requisitos de admisión estipulados, inscribiendo aun a alumnos que no serían los pensados como "destinatarios" de esta propuesta.

Un caso concreto es el de un estudiante colombiano que, como no tenía las certificaciones para acreditar su recorrido escolar previo, no habían aceptado inscribirlo en otras instituciones. Por tanto, dadas las aparentes facilidades brindadas en el ingreso, llegó a la EdR 1 por recomendación de una amiga.

---

[236] Refiere a "chicos más pequeños, de menor edad".
[237] Cabe recordar que la oferta se dirige a la *población entre 16 y 20 años* que había tenido algún paso por el Nivel Secundario pero que no asistía a la escuela desde hacía por lo menos dos años.
[238] Uno de ellos ingresó con 15 años.

L[239]: 19 años, cursando primer año en la EdR 1.

Vino de Colombia a principios de año: "Vine por las vacaciones nada más. Y después, no sé, me gustó. Y dije: "Me quedo".

Sobre su inscripción de la EdR, cuenta que se la recomendó una vecina: "… me pidieron unos papeles. También otros papeles… Y como yo no los tenía, porque yo pensaba que no me iba a quedar aquí, entonces mi amiga me dice: "Vamos acá a este colegio. No creo que te pidan. Pero sí o sí tienes que traer los papeles. Porque sí o sí te los va a pedir. (…) Me trajo y aquí dije mis motivos. Que no tenía los papeles y me dijo: "Bueno, te vamos a aceptar. Pero no vaya a ser mucho tiempo, que vengan tus papeles. Para que aquí sigas estudiando". Entonces me fui a Colombia nuevamente. Yo regresé y traje los papeles. Pero me faltó una firma de no sé qué, para el permiso de otro país… Entonces, nuevamente lo mandamos al papel. Ya no me fui. Lo mandamos al papel. Me trajeron el papel y todo, pero ahora falta una firma de acá".

En la línea de inscribir a estudiantes que no serían los "destinatarios" de la propuesta diseñada, también puede incluirse a todos los jóvenes que tomaron esta oferta como un "atajo", como se mencionó. Aspecto que ha generado controversias en la EdR 1, pues estas concesiones suelen definirse entre la dirección y la asesoría pedagógica. Las "dificultades" en la decisión no parecen estar relacionadas con flexibilizar ciertas regulaciones, como se señaló, sino más bien con no posicionar a la EdR como una instancia a la cual se acude para concluir el Nivel Secundario[240]. Frente al caso de una alumna [no incluida en la muestra] que tenía todo tercer año aprobado en Chaco, la Directora afirma "aquí no se puede anotar en cuarto año directamente, a menos que venga de otra Escuela de Reingreso (...) La tendremos que anotar en tercero, ¿qué querés que haga? Porque sino… esto no es para venir, dar cuarto año y

[239] Recién se introduce aquí a este alumno, porque de su relato no se deducen dificultades previas en la escolarización hasta el momento de inscripción en el nivel secundario en Argentina. De todos modos, como puede apreciarse en el recorrido plasmado en su calendario, existen inconsistencias entre el tiempo transcurrido y los niveles que dice haber cursado en su país.

[240] Existiendo otras instancias institucionales para ello (haciendo perder el sentido de la propuesta de las EdR).

chau…" (…) porque igual, si fuera a una escuela normal con secundaria, le quedan todavía cuarto y quinto… si va a una secundaria acá tiene que hacer dos años, si va a una de Provincia, tiene que hacer 2 años… entonces ¡acá hace 2 años! Yo lo siento mucho, pero sino esto se vuelve una academia Pitman[241]". Por su parte, la asesora parecía acordar con sus argumentos, aunque no dejaba de admitir cierta paradoja en el hecho de que alguien tuviese que cursar otra vez las materias que ya había aprobado (Diario de campo).

> En el mismo sentido, en el caso de O, quien había iniciado la cursada de cuarto año en otra escuela antes de dejar de ir, explica que en la EdR la inscribieron en tercero "porque en el colegio privado en el que yo iba eran hasta seis años[242]. Y yo en ese colegio hice hasta cuarto. Pero acá no me podían admitir directamente en cuarto porque acá se termina en cuarto. Y aparte yo debía materias de segundo". Y agrega: "Hice hasta cuarto ahí [en la otra escuela], que vendría a ser tercero".

Lo cual implicaría que de todos modos la "retrasaron un año" en la EdR. Se abrirá una discusión sobre este aspecto en el punto 2 de este apartado, en el cual se abordan los "núcleos problemáticos".

iii) Otros cuentan que conocieron las EdR por la referencia brindada en otras instituciones (H, W). Específicamente, escolarizarse era un requisito por participar en un proyecto social (O). Y en el caso de otras alumnas, conocieron la EdR por las referencias brindadas en el Hogar en el cual viven (E, S), aunque fue la propia escuela la que motorizó su ingreso.

iv) En diversos relatos aparece la referencia a un/a amigo/a que recomienda la escuela (C, M).

---

[241] En referencia a una reconocida institución por brindar cursos cortos con titulación.

[242] Por el relato (y la confección del calendario) no se infiere que su escolaridad primaria haya sido de seis años -para que su secundaria sí lo sea.

Se suman otras cuestiones, como la presión de los padres para que ocupen su tiempo, como en el caso de un estudiante que estaba des-escolarizado (D).

v) Por último, un grupo de estudiantes que aluden específicamente a la vuelta a la escuela motivados por la finalización del Nivel Secundario[243]. En todos los casos, la obtención del *título* va ligada a otras metas:

En algunos casos, se relaciona directamente con la posibilidad de trabajar, pero en términos de empleos más formalizados (J); incluso de dignidad:

> K decidió volver a la escuela "porque quiero trabajar en algo bueno. Quiero ganar plata. Sí, porque si no tenés estudios ahora, ni para limpiar el piso… Te piden secundario completo".
>
> Esta estudiante trabaja limpiando un hotel. Y en otro momento de la entrevista señala algo fuerte en relación con la potencialidad del título secundario para el futuro: Te da "muchas posibilidades. Por ejemplo, si mi vieja hubiera terminado la secundaria, no tendría que estar… O hubiera estudiado todo lo que tenía que estudiar, no estaría ahora limpiando… Estaría atrás de una computadora escribiendo. Ya habría hecho todo su esfuerzo estudiando, ahora estaría sentada. Y no estaría haciendo mucho esfuerzo".

Resulta interesante la representación expuesta de trabajo físico como esforzado, y de trabajo intelectual, como si no exigiera ningún desgaste.

- Como requisito para poder trabajar y continuar estudios superiores (Y).

Y específicamente para por el deseo de seguir estudiando una carrera:

> C: "Y porque yo quería hacer el profesorado de Educación física. Entonces dije, para hacer el profesorado de Educación física tengo que estudiar o estudiar. Entonces un día me contaron de que acá había esto de noche, la escuela de noche y vine y me anoté. Y empecé, me gustó y seguí".

[243] Para otros/as estudiantes también esta podría ser la razón, pero los reseñados aquí son quienes lo explicitan.

Sintéticamente, de lo relevado en este Momento, se desprende que para que los estudiantes hayan retomado sus estudios secundarios han **confluido,** por un lado, los intereses renovados y sentidos por re-engancharse en la escolaridad, y, por otro lado, la existencia de una oferta de Nivel Medio con *condiciones de escolarización* que facilitaran el tránsito y la progresión por el Nivel.

1) Con respecto a la **"revalorización" de la escolaridad secundaria**, en los relatos de los entrevistados aparece el surgimiento de cierto interés por seguir y egresar.

Simultáneamente, resuena la alusión de los estudiantes de la muestra a dos "etapas vitales" diferenciadas en relación con el vínculo con la escolaridad secundaria. Como se mencionó (en el Momento 3), en el transcurso de la "primera adolescencia"[244], en la cual por "*tener la cabeza en otra cosa*", no lograrían enganchar con las exigencias de la escuela. Transcurridos algunos años, parece delinearse una segunda etapa, coincidente en algunos casos con la asunción de responsabilidades familiares y/o laborales, en la cual habría cierto registro del sentido o la necesidad de ir a la escuela (y de obtener el título secundario)[245].

Como se explicitó en la descripción de la muestra, los entrevistados -por ser mayores que los/as alumnos/as "esperados/as" de la escuela secundaria- tienen vivencias, toman decisiones y asumen responsabilidades más ligadas al mundo adulto (muchos trabajan y/o tienen hijos).

---

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

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

Haciendo una lectura psicoanalítica, podría sostenerse que el tiempo transcurrido les otorga la ventaja de poder narrar las experiencias transitadas y convierte la "adolescencia tardía" en un momento de reflexividad de la propia historia, intentando reelaborar parte de lo acontecido en la pubertad o "adolescencia temprana".

Se incluyen algunos extractos para que pueda captarse el sentido de lo expuesto:

Cuando **V** cuenta que dejó de cursar por segunda vez primer año teniendo 16, alude a que no tenía constancia, ni le interesaba la escuela en ese momento. Aunque luego reacciona ante la evidencia de no poder inscribirse en "escuelas normales" y por no querer cursar con otros alumnos en edad de estar en primer año.

> Por su parte **H**, en la entrevista, alude a "querer ponerse las pilas para terminar todas las materias".
>
> Y **J** cuenta que una exnovia le dijo "¿qué te parece si hacemos el secundario?", y vinieron y se anotaron en esta escuela, en la cual cursó sucesivamente todos los niveles (desde primero hasta cuarto año). Y comenta: "Un título secundario es importante. Yo no lo tenía, no tenía trabajo. Para tener un sueldo en blanco, un título secundario te ayuda. Para un currículum, te ayuda un poquito… y bueno, entré acá y me salió todo redondito, durante estos tres años".

En el caso específico de las alumnas-madres (C, E), relacionan la llegada de sus hijos con el deseo de retomar y terminar la escuela, como una motivación renovada. Se expresa también en la visualización de la secundaria como un medio para conseguir un trabajo o seguir estudiando y poder mantenerlos y/o brindarles un mejor futuro.

2) Al mismo tiempo, para los estudiantes que tuvieron algún tipo de dificultad en las escuelas comunes, resulta de gran valor haber encontrado una oferta educativa de Nivel Medio que los aloje. Más aún, como se analizará en el capítulo 7, dadas las novedosas **condiciones de escolarización** de las EdR, estos mismos sujetos pudieron permanecer y avanzar en su cursada.

MOMENTO 6. Dificultades para sostener la cursada en las Escuelas de Reingreso

UA	6.Dificultades en EdR
A	
B	
C	
D	
E	(X)
F	X
G	
H	
I	
J	
K	X
L	
M	X
N	
O	
P	
Q	
R	
S	
T	
U	
V	
W	X
Y	(X)

A pesar de todos los apoyos y facilidades que brindan las EdR (como se analizará en detalle en el capítulo 7), a una gran cantidad de estudiantes entrevistados les resulta arduo mantener la asistencia y la regularidad en estas escuelas.

Referencias: la (X) indica que tuvieron dificultades en la cursada, pero no han dejado de asistir a la escuela.

i) Por una parte, se constatan *trayectorias escolares discontinuas* en el tránsito por las EdR:

Cuatro de los estudiantes entrevistados dejaron de ir a la EdR en un determinado momento y más adelante volvieron a cursar.

- En algunos casos, la interrupción se ha dado por diversos aspectos de la organización familiar, principalmente relacionados con la maternidad. La escuela puede intentar adecuarse a "otros" tiempos, pero mandatos sociales y de género pueden tener incidencia en priorizar el tiempo de cuidado de los hijos/as ante otras obligaciones y necesidades. Esta situación guarda relación con la obligatoriedad reciente y el acceso de nuevos sectores sociales al Nivel.

K: Tras un inicio frustrado en la secundaria, al año siguiente empezó primer año en la EdR, "Vine una semana y dejé. (…)Tenía a mi hija chiquita, de ocho meses… No quería (venir) porque la nena estaba en adaptación y la tenía que llevar mi mamá o tenía que llevarla alguien (al jardín). Y seguidamente dice: "Y no quería porque hacía mucho frío. Pretextos". Al año siguiente estuvo en la calle, y al comenzar otro nuevo ciclo lectivo, volvió a inscribirse en la EdR en primer año, que según dice, es en la que está "durando más", a pesar de que le "cuesta porque tengo a las nenas, no tengo tiempo de estudiar o... Trato de hacerme un tiempo".

W: Cuando ingresó en esta escuela a primer año, no quería dejar más[246]. "Porque… O sea, yo ahora… Yo decía que no me interesaba. Pero dije: "Después de los 18 ya uno como que tiene…". Para mí, creo, después de los 18, ya tengo que pensar en otras cosas. O sea, tener un estudio para algo, ¿no? Igual lo dejé. En 2007 dejé yo (…) Dejé porque estaba embarazada de mi hijo y ya no podía venir. Porque me sentía re mal. Y dejé. Estaba embarazada y dejé". Dos años más tarde volvió a la escuela[247].

Con respecto a la interrupción en su escolaridad: "Dejé en segundo año. Porque al año no lo quería traer [a su hijo]. Porque era muy chiquitito… Tenía miedo que se me enferme…. Recién ahora como que está más grandecito (cumple dos años) y lo puedo dejar. Aparte porque le daba el pecho". Al niño lo deja al cuidado del abuelo (su padre), porque en el jardín de la escuela no hay vacantes [Está en lista de espera y es algo que reclama].

En los dos casos se percibe que, pese a la voluntad explicitada de querer permanecer en la escuela, hay factores de mayor peso en determinado momento del ciclo vital, que obligan a suspender esta y otras actividades.

---

[246] Luego de su prolongada interrupción de la escolaridad formal, finalmente a los 18 años volvió a anotarse en la misma escuela en la cual había empezado la secundaria a los 12. "Pero habré ido dos o tres días. Y después, no quise ir más. No. No quise ir más. Dije: "No, no voy más". Y me anoté acá. (…) justo una chica amiga mía, que era asistente social, me dice: "Vamos a abrir una escuela de reingreso". (…) Yo estoy de cuando empezó la escuela, creo que… 2005".

[247] En el momento de la entrevista estaba cursando materias de tercero y de cuarto año.

> Contrariamente, como se explicitó, C logró "no retrasarse" a pesar de haber tenido un hijo porque pudo ir recuperando los contenidos de las materias del cuatrimestre (al que no pudo asistir) con trabajos prácticos.
>
> Resulta interesante que la estudiante toma como referencia a su grupo, pues tal como expresa: "ahora rendí pruebas, trabajos prácticos y todo para llegar con mis compañeros así terminaba y no venía en diciembre"[248].

- Por otra parte, uno de los estudiantes dice haber dejado la escuela por razones particulares que no da a conocer, y que se infiere podría tratarse de algún tipo de actividad o hábito "ilegal".

> F, tras haber cursado primer año en la EdR, dejó de ir por tres años y luego retomó. Al preguntarle por qué había tenido que dejar (si era por qué no había estudiado, no iba, etc.), dijo: "Supongo que ni venía porque estaba muy metido en una cosa y bueno, no me cabía. Y este año es como que me interesó más el tema del estudio, así que voy a tratar de cursar".

- En uno de los casos, ha sido por un trabajo temporario. Si bien no interrumpió un año completo de escolaridad, tuvo que dejar de ir a la escuela por un cuatrimestre.

> M entró en la EdR a cursar las materias del segundo nivel, pero tuvo que dejar a mitad de año, porque no llegaba con los tiempos, porque estaba trabajando. "Estaba laburando en (un *shopping* de la Ciudad), en la venta de gaseosas y todo eso. (…) Tres meses y *chau*. Un contrato de tres meses, por las vacaciones de invierno"[249]. Al año siguiente volvió a inscribirse en segundo año.

En todos los casos presentados, las razones de abandono temporario de la escuela parecen referir a la incompatibilidad con algún aspecto de la vida de

---

[248] En numerosos relatos se destaca la importancia del "grupo de referencia" en las escuelas. Se ampliará en el análisis de las concepciones sobre sus compañeros/as, en contraposición a los temores de quienes diseñaron la propuesta en torno a que los recorridos individuales podrían perjudicar los vínculos entre los pares.

[249] Como se analizará en el apartado sobre la situación laboral de los entrevistados, lo que prima en sus trabajos es la precarización.

los estudiantes[250]. Por su parte, las dos escuelas han sido "permeables" a estas reincorporaciones. Y que los alumnos hayan vuelto a elegirlas da cuenta de una valoración y consciencia de contar con ciertas consideraciones allí.

> Como destaca **F**, en relación con su *segundo ingreso* en la EdR y sus ganas de terminar: "Volví más que nada porque esta escuela me pareció cómoda. (…) Y volví porque me pareció que no era tan exigente ni tan estricta esta escuela, o sea, me quedaba cómoda. Y este año retomé de nuevo porque tenía ganas de terminar algo y bueno.

Retomando lo trabajado en el Momento 5 sobre la vuelta a una EdR, definirla como una oferta "cómoda" alude a la particularidad de la propuesta, en términos de las estrategias puestas en juego para habilitar los tránsitos de los estudiantes.

ii) Por otra parte, dos de las entrevistadas (si bien estaban asistiendo en ese momento a la escuela) plantean que les está resultando muy difícil seguir sosteniendo la cursada. Se presentan a continuación dos situaciones límites:

> **Y:** Tras haber interrumpido su escolaridad por más de tres años debido al nacimiento de sus dos hijas y la necesidad de trabajar, pudo ingresar a tercer año en la EdR.
>
> En el momento de ser entrevistada (pasado más de un año de su ingreso) vivía con una amiga que conoció en el Hogar, y sus hijas quedaron viviendo con el padre en Provincia. "Como estamos un poco lejos, las veo los fines de semana. Hasta que no tenga mi casa, no puedo ir con ellas y si no trabajo, no tengo mi casa… Por eso tomé la decisión de hablar con la Directora a ver qué decisión podemos llegar a encontrar y si no voy a tener que dejar definitivamente el colegio". Según contó, estaba buscando trabajo y se le dificultaba encontrar uno con un horario que le permitiera seguir estudiando. "Los trabajos son de nueve a nueve y media. No consigo ninguna otra clase de trabajo. (…) Yo el colegio no lo quiero dejar pero se

[250] Aunque claramente la intención aquí no es "culpabilizarlos" sino ponderar los diversos aspectos y comprender las circunstancias en cada caso.

> me hace difícil, todas las materias que tengo de segundo, tercero, cuarto y encima trabajar. Yo trabajaría hasta las seis de la tarde, llego a las siete como muy tarde pero eso te lo permiten acá, llegar a las siete por trabajo sí. Porque el horario de entrada es seis y media, siete menos veinte. Estaría bien porque aparte no me pierdo nada en el colegio así. Pero está entre el colegio y mis hijas, y yo. (…) Estoy buscando de todas maneras que se solucione. Busco lo que pueda para no dejar el colegio pero, bueno, a veces uno tiene que dejar unas cosas para hacer otras"[251].

Como se ve, en este caso, el énfasis está puesto en la imposibilidad de conseguir un empleo que le permita sostener la escolaridad, por la cantidad de horas requeridas. También se percibe la posibilidad de que tenga que dejar de ir a la escuela porque el trabajo, fuente del propio sustento y la crianza de sus hijas, se vuelve más urgente.

En otro de los casos, diversos aspectos vitales podrían interferir en la trayectoria escolar de esta joven:

> **E**: Tras los diversos derroteros en su escolaridad secundaria y la rotación por diversos Hogares junto con su hija, ingresó en tercer año en la EdR, y está cursando todas las materias del nivel en el momento de la entrevista.
>
> Acaba de renunciar a una capacitación por la cual percibía 70 pesos[252]. El dinero no le alcanzaba y tiene intenciones de tomar un trabajo que le ofreció un amigo, en una zapatería cercana. El año que viene no sabe cómo va a hacer, pues cumple 21 años y ya no podría estar en el Hogar (es posible hasta los 20), a menos que le "estiren un poco" la estadía. Si no es así, tiene ganas de alquilar algo cerca de la escuela, para terminar, aunque extraña un poco su barrio del Conurbano.

En suma, como se desprende del relato, la maternidad, un trabajo precario, y el poco tiempo que le queda para permanecer en el Hogar donde vive, son factores que podrían amenazar la permanencia en la escuela.

---

[251] Se ampliará en el apartado sobre situación laboral de los entrevistados, en la segunda parte del análisis.

[252] Equivale al 5,83 % del salario mínimo vigente (1.200 pesos) en el momento en que fue realizada la entrevista (octubre de 2008).

Efectivamente, en una visita posterior (al año siguiente), esta alumna ya no estaba en la Escuela de Reingreso. Consultando a algunos profesores y compañeras sobre ella, contaron que había empezado a convivir con su novio. Luego, las versiones diferían. Algunos decían que había viajado a República Dominicana (el cual sería el país natal del novio), y otros decían que se había instalado en la provincia de Buenos Aires. En lo que coincidían todos es en que había dejado de ir la escuela.

A lo largo de este segundo ítem queda en evidencia que la complejidad de ciertas vidas, las urgencias por satisfacer las necesidades básicas y los ritmos que imponen los ciclos vitales, hacen que ciertos adolescentes y jóvenes no puedan sostener su escolaridad aun en las Escuelas de Reingreso[253].

Si bien sería un dato alentador el hecho de que puedan volver a inscribirse y cursar en estas escuelas, desde la perspectiva de las trayectorias no puede desconocerse que en las sucesivas "salidas y entradas" la *acumulación* de años desde el inicio de la cursada del Nivel, va *postergando* cada vez más la posibilidad de concluirlo, como se analizará hacia el final del capítulo 8.

2. Núcleos problemáticos de las trayectorias escolares

El análisis realizado hasta aquí ha consistido en la reconstrucción de los recorridos escolares de los entrevistados, poniendo el acento en sus salidas y entradas de las diferentes instituciones escolares por las cuales transitaron hasta su llegada a las EdR. En cada caso fueron vivencias particulares, y una serie de motivos y situaciones que llevaron a que dejaran de ir a una escuela y volvieran a ingresar (a esa misma o a otra institución). Dada la selección de casos, se ha analizado la experiencia de los estudiantes en escuelas "comunes", en sus pasajes por la educación no formal –si es que lo tuvieron-, y se analizarán las vivencias en las EdR en el siguiente capítulo. Uno de los aspectos centrales ha sido relevar cómo inciden las *condiciones de escolarización* en el tránsito y la progresión por la escolaridad.

[253] Como se analizará en el capítulo 7, sobre la experiencia en las EdR, el desgranamiento es uno de los aspectos más críticos en estas escuelas.

Simultáneamente, se han puesto de relieve las situaciones vitales atravesadas por los jóvenes en cada caso.

Un supuesto fuerte de la tesis, como se ha expuesto, es que los diferentes *regímenes académicos* facilitan u obstaculizan estos tránsitos. Así, ponderando la *dimensión institucional* en la construcción de las trayectorias, la hipótesis que emerge sería que dada la organización escolar existente, los obstáculos prevalecerían en las escuelas comunes, y que en las EdR existe un gran número de consideraciones que facilitarían los recorridos escolares. Se irá advirtiendo cómo esta suposición va configurándose en los desarrollos que siguen, mostrando también los matices que emergen. En este apartado se analizan específicamente las dificultades que se presentan en las trayectorias escolares de los estudiantes entrevistados.

a) Arbitrariedades institucionales que obstaculizan las trayectorias escolares

Entre los numerosos obstáculos que afectan el tránsito por la escolaridad de los estudiantes se destacan una serie de *arbitrariedades* sufridas por ellos en las escuelas comunes, en general no visibilizadas y naturalizadas en sus relatos:

- Como se ha mencionado, en tres situaciones se evidencia que las instituciones no supieron ni pudieron procesar conflictos puntuales, y optaron por expulsar a los estudiantes en cuestión:

El caso de **N** resulta paradigmático, teniendo en cuenta que una "situación familiar traumática" (unaccidente de su madre) repercutió en su desempeño escolar -y en el de su hermano, pues ambos repitieron el año en curso- demostrando así la imposibilidad de la escuela de tramitar ese acontecimiento vital.

En el mismo sentido, la(s) repitencia(s) pareciera(n) quedar naturalizadas, teniendo en cuenta que el estudiante no critica ni emite ningún juicio acerca de la escuela a la cual asistía a lo largo de la entrevista.

La decisión de inscribirse en una EdR como *estrategia* para graduarse en la "edad teórica" como se ha mencionado, muestra cómo la resolución de la situación recae en responsabilidades familiares/individuales.

Por otra parte, como se señaló, quienes padecen enfermedades crónicas no tuvieron la posibilidad de sostener sus estudios en escuelas comunes.

> U, cuando cuenta sus sucesivos intentos frustrados de inscribirse en escuelas en su desgarrador aunque naturalizado relato[254], remata diciendo, "entonces averigüé y me convenía venir a esta escuela".

¿Qué expresa en este contexto la *conveniencia*? Que lo aceptaron y se inscribió en una EdR en primer año y que fue cursando sucesivamente todos los niveles: "Acá me pudieron aguantar y ponele, por ahí me quedaba libre pero podía seguir viniendo a la escuela y rendir". Es decir, fue cursando en la medida de sus posibilidades las materias; algunas las aprobaba… otras, "me fui llevando porque estuve internado varias veces entonces, como podía". Lo cierto es que a su ritmo fue sosteniendo la escolaridad, y la escuela consideraba sus internaciones y su problema de salud.

> Q, como se referenció, por padecer anemia crónica, perdió la regularidad en la cursada dos años consecutivos. Sobre la primera vez comenta: "el tema es que estuve anémico. Estuve una semana… Cinco días internado por el tema de la anemia. Y después, estuve un mes para recuperarme. Y en ese tiempo me quedé libre. Porque me pasaron todas las faltas. No me contaron por faltas médicas, ni nada. Y tenía que dar libre[255] y estudié. O sea, traté de dar libre pero (en esa escuela) es muy difícil. Quedarte libre y aprobar es medio… Es bastante complicado. Al rendir: "di cuatro materias y di tres bien". Entonces, al año siguiente, tuvo que volver a cursar tercer año. Y volvió a quedar libre por el mismo motivo. Esta segunda vez, fue después de las vacaciones de invierno. En esta oportunidad "di siete materias y di cinco bien. Pero, igual, no me alcanzó. Pero el tema es que yo estuve

---

[254] Se repite aquí un extracto ya citado: "yo averiguaba antes de anotarme si por casualidad me enfermaba y me decían que no me convenía. Directamente no me hacían anotar, me decían 'no te conviene, no te conviene', y bueno (…)".

[255] Rendir un examen en condición de "libre" implica preparar la materia por cuenta propia, sin haberla cursado.

> esperando todo el año por este tema de que estaba enfermo y que tenía que estar en mi casa. Porque a mí me costaba mucho, las escaleras me cansaban mucho, me agitaba mucho. Y, entonces, estuve esperando todo el año que me manden profesores domiciliarios, se llaman. Y nunca me mandaron".
>
> Considera que fue muy injusto. Porque siempre me tuvieron con que iban a venir. Pero no vinieron nunca. Y se hizo fin de año y no habían venido. (…) Un poco yo estuve bastante enojado con el tema de que no contemplaron que yo había estado enfermo. Que eran faltas por médico y no lo contemplaron. Ni siquiera me ayudaron a estudiar. No me dieron un plan de estudio, nada. Tuve que rendir como si hubiese ido todo el año. Yo voy desde la primaria y mis hermanos también fueron, mis viejos también fueron ahí. Y la verdad que me parece que actuó re mal la escuela. Pero bueno son cosas que ya está, ya pasaron y bueno. Por eso terminé acá (en referencia a la EdR), digamos.

En este último caso, el alumno cuestiona y critica específicamente las arbitrariedades y el "abandono" sufridos por parte del sistema educativo.

Como se sugiere aquí y se desarrollará en profundidad en el capítulo 7, contrariamente, las EdR parecen más propensas a considerar este tipo de situaciones vitales, buscando modos de acompañar y resolver las diversas necesidades de cada estudiante.

- Por otra parte, en relación con los sucesivos cambios de escuela y repitencias, se produjeron cambios de turno e inconvenientes con el "pase"[256]:

> Como se ha detallado, D tuvo problemas en su escolaridad primaria, y en los inicios de la secundaria. Cuando repitió tercer grado, "lo cambiaron al turno tarde", y al terminar séptimo, estuvo un año sin cursar, durante el cual trabajó.
>
> Después de perder la regularidad en primer año por inasistencias, volvió a cursarlo pero no pudo aprobar dos materias. Según cuenta, las rindió bien

[256] Refiere a la documentación que se extiende cuando un/a alumno/a se cambia de escuela, para acreditar el grado o año escolar en curso o aprobado y para ser entregado en el establecimiento al que concurrirá.

> en las mesas de examen, y creía haber acreditado el año para pasar a segundo, pero el problema, según cuenta, fue que al padre "no le quisieron dar el papel" en la otra escuela (refiriéndose al "pase"); razón por la cual tuvo que volver a hacer primer año en la EdR. Ante esta situación vivenciada como injusta, aparecen pensamientos contradictorios: "Mi viejo agarró lo primero que tenía, como había vacante me metió acá. Un año más, un año menos". Pero, "supuestamente, yo tenía que estar acá en segundo año, sin ninguna previa, libre de todo. Y como no quisieron hacer eso (…) Mi viejo agarró lo primero que tenía a mano y me anotó nomás. O sea, yo pienso que pasé todo en el otro colegio y fue un año al pedo. ¡Eso es lo que me da bronca!".

En otro caso, las dificultades con el pase tuvieron lugar durante la escolaridad primaria:

> Se ha resaltado la particularidad del recorrido de I por haber ingresado tardíamente en la escuela primaria, en la cual cursó hasta tercer grado. Luego cambió de escuela, porque se mudaba, pero hubo "un inconveniente" porque "la profesora no quería darme el pase", (…) me dejó re-contra libre, porque no me quería dar el pase, que esto, que lo otro. Porque ahí jugábamos los torneos y yo había salido campeón como cuatro o cinco veces. Como que me querían conservar y no me daba el pase". Entonces tuvo que cursar tercero nuevamente en la otra escuela.
>
> Los dos años siguientes (cuando cursó cuarto y quinto), también se cambió de institución. Y, como se señaló con antelación, cuando iba a empezar sexto grado, le recomendaron una escuela nocturna, en la cual pudo cursar sexto y séptimo grado en un solo año.

Como puede apreciarse, a estos dos estudiantes por sus "antecedentes", y tal vez por lo que se juzgó de su conducta o rendimiento escolar en cada ocasión, fueron "derivándolos" al turno tarde y al turno noche, respectivamente.

Se trata en general de *resoluciones institucionales* que tienen efectos en la vida de los sujetos. En estos casos, la determinación de no dar el pase -que certifica que se es alumno regular de determinado establecimiento o que se ha finalizado determinado grado para inscribirse en el siguiente-, y como

consecuencia obligarlos a cursar nuevamente ese nivel; o cambiándolos de turno a otro, que en el imaginario (escolar, pedagógico y social) está destinado a los alumnos de "peor reputación".

Lo cierto es que este tipo de resoluciones han afectado el tránsito por la escolaridad en cuestiones puntuales en diferentes momentos. Y, como se percibe visto en retrospectiva, la sumatoria de todos estos derroteros impacta negativamente en las oportunidades y trayectorias futuras de los alumnos.

b) Puntos críticos que emergieron del análisis de las trayectorias escolares

En la reconstrucción de las trayectorias de los estudiantes entrevistados, como se expuso, se sucedieron una serie de arbitrariedades que repercutieron en la progresión por la escolaridad. En el análisis emergieron tres *puntos críticos*, que muestran el estigma que portan los estudiantes que arriban a una institución escolar de la Ciudad de Buenos Aires viniendo de la Provincia, cuando se cambian de una escuela estatal a una privada y cuando provienen de un país limítrofe. Como se verá, se trata de una estigmatización que sufrieron, naturalizaron y comentan sin reparar en los fuertes prejuicios que solapan.

1) *El (aparente) contraste entre Capital y Provincia en relación con el nivel educativo.*

> Como se mencionó, **E** terminó noveno (equivalente al segundo año de la escuela secundaria en la Ciudad) en una escuela de la Provincia. Posteriormente, estudió "tres años de electricidad en una escuela de tecnología", y antes de terminar, la derivaron a un Hogar de Parque Patricios, donde vive con su hija. Se inscribió entonces en segundo año en una escuela de la Ciudad de Buenos Aires (no se entiende por qué, si había terminado noveno), y cursó este nivel.

> Al año siguiente se cambió a la EdR, en la cual la inscribieron en tercer año[257]. La explicación es un poco confusa, pues no se entiende por qué no consideran las calificaciones y/o acreditaciones de la escuela media de Capital: "Pero a mí me reconocieron que yo tengo el título de noveno por eso me pusieron en tercero. Si no tendría que haber terminado ya. Entonces me dieron así y yo dije "no importa". Porque ahí en (la escuela anterior) también te daban si querías hacer primero, sin dejar ninguna materia sin dar, o si en segundo tenías dos materias más, te agregaban. Pero yo les digo "yo tengo primero, ¿para qué me van a meter de nuevo en primero?" Y bueno, estas son complicaciones porque yo vengo de Provincia y se complica acá. Acá es hasta cuarto y allá es hasta quinto, sexto, no sé qué sigue. Y bueno, las complicaciones fueron así".

Como se evidencia aquí, cuesta muchas veces decodificar algunos aspectos de los relatos y sistematizarlos[258]. Lo que se advierte en estas búsquedas, y tras las sucesivas lecturas de las entrevistas, es que algunas de las situaciones evocadas también resultan difíciles de explicar para las y los estudiantes. Las complicaciones y confusiones que explicita, se tradujeron en haber tenido que volver a cursar un año/nivel equivalente en el traslado de una jurisdicción a otra. Resulta un agravante en esta situación la diferencia existente en la estructura del sistema educativo de la Ciudad y la provincia de Buenos Aires[259].

> En el citado caso de **I**, es claro cómo siente el contraste en el pasaje de una escuela a otra. En relación con un cambio de escuela: "… cuando me pasé de escuela como era inferior al colegio que iba antes me hicieron bajar un año. [Era inferior] el nivel. Porque antes no es como ahora... ahora no sé. Antes se hacía así, no sé si se sigue haciendo ahora. Vos venís de Provincia acá y te bajan dos grados".

---

[257] Si bien en la escuela anterior terminó segundo año, lo cual la habilitaría a pasar a tercero, cuenta que en la EdR le reconocen que terminó noveno en Provincia, ubicándola entonces en tercer año.

[258] En referencia a encontrar cierta "organización" en los relatos a los fines del análisis. Se relaciona con la búsqueda de cierto "hilo narrativo", que como se ha aclarado en el encuadre conceptual no implica que se considere que en las vidas tenga que existir tal linealidad.

[259] Véase el esquema de la estructura del Sistema educativo en anexo I.

Tan fuerte es la representación que circula sobre este asunto, que la situación descripta no coincide con la "realidad". Concretamente, con este comentario está haciendo alusión al pasaje de una escuela de Berazategui a otra de Hudson. Es decir, que las dos serían escuelas de la provincia de Buenos Aires. Por tanto, habría que ver el registro que el alumno tiene, o el contraste que percibió en el cambio de instituciones -tal vez de una zona menos urbanizada a otra que sí lo era-, o posiblemente se trata de una idea que le resuena de alguno de los otros cambios de escuelas (que fueron muchos).

Por último, **G** también sufrió esta disparidad entre las expectativas de la escuela y su desempeño al cambiar de jurisdicción, pero el testimonio se incluirá en el ítem que sigue, por la fuerza que adquiere en línea con lo que se presentará.

2) *El (aparente) contraste entre las escuelas de gestión estatal y las de gestión privada en relación con el nivel educativo.*

De los 24 estudiantes entrevistados, nueve de ellos han tenido algún tipo de experiencia en escuelas privadas. Tres de ellos (A, K, P) no emiten juicio de valor con respecto a la formación impartida por estas instituciones, y dos de ellos (G, I) manifiestan haber sufrido el "rigor" de estas escuelas.

> Resulta impactante el citado relato de **G**, quien habiendo cursado hasta sexto grado en una escuela en la provincia de Buenos Aires, al mudarse a Belgrano hizo un mes y medio de séptimo en una escuela pública, en la cual no tuvo inconvenientes. Pero, al cambiarse a un colegio privado, le hicieron sentir que esa escuela no era para ella, y se "llevó" casi todas las materias.
>
> Luego, hizo y repitió tres años seguidos primer año. Para el primer intento fallido, en una escuela privada de Colegiales, la explicación que expone es la "falta de aprendizajes", debido a su procedencia de la Provincia, por lo cual no podía estar a la altura de lo que se le exigía.

En este momento de la entrevista, se suscitó el siguiente intercambio:

Entr: ¿Pero era tan así?

G: No era tan así, pero lo que pasa es que es muy exigente el privado a un colegio común. Como si fuera que porque pagás una cuota tenés el cerebro de un dotado, tenés que tener.

Aquí hace una asociación directa entre tener dinero y ser muy capaz/inteligente. Al mismo tiempo, en este caso, se refuerzan los dos aspectos mencionados en detrimento de la alumna: venir de una escuela de gestión estatal y de la Provincia.

Por otra parte, tres de los estudiantes que transitaron por una escuela privada (N[260], O, S), coinciden en clasificarlas como "más exigentes" en el sentido positivo del término. Y, en general, perciben que la Escuela de Reingreso es "más fácil" o que "te enseñan lo básico". En el capítulo 7, habrá apartados específicos en los cuales se analizará la propuesta pedagógica de las EdR, los contenidos en juego, y lo que los estudiantes dicen sobre los aprendizajes en esas escuelas.

> Con algunos matices, R considera que su escuela anterior -de gestión privada- era más exigente, porque eran evaluados todas las semanas, y el nivel era más alto: "había pruebas más seguido y tenían que estudiar permanentemente". En cambio, en la EdR "en segundo y en primero estuvimos viendo cosas de séptimo". Y agrega que "sigue siendo buena, pero no como allá".

No resulta sencillo encuadrar este análisis, teniendo en cuenta que se solapan dos asuntos: por un lado, el cambio de tipo de escuela, de una "común" a otra de Reingreso; y por otro, el cambio de gestión, de una privada a una estatal. E, incluso, para complejizar aún más la cuestión, como es sabido existe una gran heterogeneidad de escuelas privadas, en cuanto al tipo de formación que brindan y la población que reciben, estratificadas en función de sus aranceles.

Para poder visualizarlo en esta muestra, una alumna (K) fue a una escuela religiosa, de las más humildes; y un alumno (N), a un colegio destinado a

[260] Aun cuando esta "exigencia", que se valora de las escuelas privadas, es la misma que no contempló una situación vital traumática.

sectores medios-altos. Por tanto, un factor interviniente de gran peso en este razonamiento sería la condición socio-económica de los estudiantes.

3) Las *diferenciaciones* que se hacen con los alumnos "extranjeros".

Son en total cuatro los alumnos que explicitan no haber nacido en Argentina. **B** vino de Bolivia y no tuvo inconvenientes con su escolaridad cuando llegó al país, pero a **P**, que nació en Perú, le costó adaptarse. Por otra parte, a continuación se expone un caso de discriminación naturalizado:

> Se retoma el relato de **K**, quien nació en Paraguay y cursó allí hasta segundo grado de la escuela primaria. Si bien debía ingresar en tercero, la inscribieron en segundo, y cuenta que le costó adaptarse.
>
> Luego repitió tercer grado, según contó, por no haber aprobado un examen que "siempre cuando venís del extranjero te hacen".

Como puede apreciarse, se ha retrasado dos años por estas decisiones. Más aún, si se re-visitan los avatares del recorrido escolar de esta alumna (en los Momentos 1 y 3, o en la síntesis en el anexo IV), queda reforzado el argumento que se sostenía en el apartado anterior sobre arbitrariedades institucionales, en términos de cómo se van hilvanando los "antecedentes" en las trayectorias escolares con los derroteros posteriores que fueron teniendo.

La expresión utilizada por los alumnos a lo largo de este ítem: "te bajan de grado" u otras afines se constituye en una categoría emergente, la cual resuena con el concepto **degradación** propuesto por De Gaulejac (1996/2008). En esta línea, podría afirmarse que a quienes "bajan de grado" estarían estigmatizándolos, en términos de *avergonzamiento* (siguiendo la línea conceptual del autor), y confinándolo a circuitos educativos de calidades diferenciales.

> Por último, la situación de **L**, a quien si bien en un principio lo inscriben en la EdR sin ningún tipo de certificación, debe cursar un nivel que según su relato ya tendría aprobado.
>
> Cuenta que el año anterior en Colombia "estaba en tercero. Pero acá me bajaron un curso. "¿Pero por qué debo estar en tercero si yo debería estar

> en segundo?". Pero acá, me pusieron en primero. Y como a la vez también estoy rindiendo otro curso para entrar a segundo… Supuestamente, me dicen acá. Pero cómo decirte, todo muy bien. Hasta que llegue el papel. Y después, me ponen de repente en tercer año".

Para contextualizar esta exposición, conviene remitirse a la evocación de su escolaridad. Cuenta que fue al Nivel Inicial desde los tres años, y que ingresó a la escuela primaria a los seis años. Después de haber transitado los cinco años correspondientes en una escuela pública entró "a primera de secundaria". Este ciclo se extiende por cuatro años, de los cuales hizo dos, según su relato.

Dice que era muy buen alumno y que "no tenía dificultades", lo cual provoca dudas en relación con el relato, porque no coinciden la cantidad de años cursados con la edad, aun habiendo contemplado las diferencias de estructura de los ciclos de los sistemas educativos entre ambos países[261].

Interesa poner de relieve esta situación para visualizar cómo la burocracia o las definiciones de los sistemas y las instituciones inciden en el curso de la vida de los sujetos.

Retomando la discusión que se abrió en el análisis sobre las *inscripciones* en las EdR, podría considerarse injusto que a un alumno se lo "retrase" de nivel, bajo el pretexto de que la escuela brinda cuatro niveles para obtener la titulación (un año menos que las secundarias comunes). O, contrariamente, como el caso de N, que al tomar esta propuesta como "atajo" (para compensar el año perdido por la repitencia y poder terminar la secundaria en los "tiempos establecidos") estaría recibiendo, según su percepción una formación devaluada, como se analizará en el capítulo 7.

Éste y otros tres alumnos (Q, R, U) aluden a cierta falencia de las EdR respecto de contenidos, y a la desventaja que les provoca en los aprendizajes,

---

[261] El sistema educativo colombiano está conformado por: la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica (primaria de cinco grados y secundaria de cuatro grados), la educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller), y la educación superior. Disponible en:http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-233839.html

y a futuro, para la continuidad de estudios. Es importante destacar que, en todos estos casos, han ingresado a esta escuela debido a situaciones vitales que no les permitieron sostener la escolaridad, pero no por haber tenido "dificultades de aprendizaje".

La tensión se plantea porque, si nos apegáramos a la normativa, a los alumnos que no cumplen con los requisitos de edad o de haber permanecido un año des-escolarizados, debería ofrecérseles inscribirse en otras escuelas. Aunque, para los casos mencionados, ha sido bueno que una escuela los recibiera, y al mismo tiempo, resulta positivo que las EdR no sean sólo para un determinado tipo de alumnos, sino que sean más "permeables" y abiertas.

En rigor, lo que sería más justo es que las escuelas comunes contemplasen las situaciones vitales de los estudiantes y que en las EdR se brindase una formación equivalente -y no adaptada a un imaginario de "peores alumnos".

Algunas reflexiones sobre estos análisis

A lo largo de este apartado sobre núcleos problemáticos de las trayectorias escolares, se han presentado situaciones que evidencian cómo una serie de resoluciones institucionales arbitrarias actuaron en detrimento de la progresión por la escolaridad de los estudiantes entrevistados.

Entre las arbitrariedades sufridas, aparece la imposibilidad de las escuelas "comunes" de procesar situaciones vitales de los alumnos y alumnas. Y surge como inquietud: *¿cuándo la escuela podrá ver al sujeto antes que al alumno?*

También aparecieron tres puntos críticos en las trayectorias de los estudiantes ante los cambios de escuela, cuando son de Provincia a Capital, de estatal a privada, y en los casos en los que los alumnos han migrado al país. Si bien estas tres problemáticas no resultan novedosas en la tradición del sistema educativo, la intención ha sido mostrar cómo se han encarnado en obstáculos en el recorrido por la escolaridad de los estudiantes entrevistados, y han actuado "*degradándolos*", como se explicitó.

Importa volver a subrayar entonces que las resoluciones institucionales que obstaculizan la progresión por la escolaridad tienen efectos materiales y

simbólicos cuando suceden, e impactan negativamente en las oportunidades y trayectorias futuras de los alumnos/as.

Este tipo de prácticas con consenso y vigencia en las escuelas comunes (de gestión estatal y privadas) no superarían el "umbral de tolerancia" de lasEdR. Tal vez porque el *leit motiv* de éstas últimas sea que los alumnos sostengan su escolaridad y terminen el Nivel Secundario. Y rápidamente aparecen las inquietudes (conservadoras) *¿hasta dónde puede flexibilizarse la escuela?*

Bibliografía citada

De Gaulejac, V. (2008). *Las fuentes de la vergüenza*. Madrid, Marmol-Izquierdo Editores, primera edición 1996.

Harris, D.A. & Parisi, D. (2007). Adapting life history calendars for qualitative research on welfare transitions. *Field Methods* 2007; 19; 40. pp. 40-58.

Kantor, D. (coord.) (2001). *La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, septiembre de 2001.

Quiroga, S. (1999). *Adolescencia: del goce orgánico al hallazgo de objeto*. Buenos Aires, Eudeba.

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

Scasso, M. y Molina, S. (asistente) (2012). Resultados de la encuesta aplicada a los alumnos del PIT 14-17. Proyecto "La educación secundaria en los grandes centros urbanos: la escolarización de adolescentes y jóvenes en la ciudad de Córdoba". Acuerdo de Cooperación UNICEF/ Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

SITEAL (2010). Trabajo adolescente y escolarización en 16 países de América Latina. Dato Destacado 17. IIPE-UNESCO – OEI, noviembre de 2010.

Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 50. OEI, *mayo-agosto 2009.* pp. 23-39.

Tiramonti, G. (dir.) (2007). Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia Argentina. Informe de investigación. Buenos Aires, FLACSO, julio de 2007.

Tusón, A. (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. *Estudios de Sociolingüística* 3 (1). Universidade de Vigo, Galicia, España, pp. 133-153.

Documentación citada

Decreto 1602/09. Asignación Universal por Hijo para Protección Social. Poder Ejecutivo Nacional. Buenos Aires. 29 de octubre de 2009.

Ley N° 898. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Sancionada el 17 de septiembre de 2002.

Ley N° 2917. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Sancionada en noviembre de 2008.

Ley de Educación Nacional Nº 26. 206, sancionada en diciembre de 2006.

Ley Federal de Educación N° 24.195, sancionada en abril de 1993.

Capítulo 7. La experiencia en las Escuelas de Reingreso

Presentación

La pregunta por los alcances de la flexibilización de la organización escolar del capítulo anterior, introduce la presentación de los análisis en torno a la concreción de las EdR, en este caso desde la perspectiva de los sujetos que las transitan.

Este capítulo permite conocer el modo en que se ha encarnado la propuesta de las EdR en cada una de las instituciones visitadas, y muestra las vivencias de los estudiantes en las mismas, así como los contrastes con sus experiencias escolares previas.

Se analizarán diversos aspectos de la propuesta, enlazados con los momentos de los recorridos de los estudiantes entrevistados.

Se les ha preguntado sobre el régimen de cursada (de asistencia, de evaluación y promoción); sobre los profesores, los directores, los asesores pedagógicos, tutores, preceptores; sobre la propuesta de enseñanza (los contenidos) y los aprendizajes explicitados por las estudiantes; sobre los compañeros (en relación con la cursada siguiendo ritmos individuales); sobre aspectos específicos de las EdR: las clases de apoyo (en tanto instancias de recuperación), la cuatrimestralización de la cursada; los talleres, el jardín maternal, las becas y las viandas.

En las conversaciones emergieron otras dimensiones para el análisis, a saber: las consideraciones que las escuelas hacen con los estudiantes; las problemáticas vitales de los sujetos; los agrupamientos que se hacen de los estudiantes; cómo las flexibilizaciones son resignificadas por estudiantes y profesores; los estudiantes que dejan de ir; y cuestiones referidas a la autoridad y la in/disciplina.

Se organiza en dos secciones: en primer lugar, los aspectos valorados por los estudiantes; y en segundo lugar, las problemáticas que surgen en la implementación de la propuesta. Este último incluye aspectos que son criticados por los estudiantes, pero los excede, pues se ubican situaciones en las cuales las flexibilizaciones propias de las EdR son resignificadas por los sujetos.

Como ha sucedido con otras categorizaciones, ni todas las dimensiones ni todos los estudiantes se encuadran sólo en uno de las secciones; de un mismo aspecto, pueden hacerse lecturas "positivas" o "negativas", y un mismo estudiante puede valorar y/o criticar cuestiones o sucesos de la escuela.

1. Aspectos valorados por los estudiantes

Sobre la flexibilidad en el régimen de asistencias y las consideraciones específicas

Como se ha señalado en la presentación, las EdR han sido creadas para recibir a quienes estaban fuera del sistema educativo y, en función de sus recorridos previos, ofrecerles un régimen de cursada adecuado a sus posibilidades, para permitirles cursar y terminar la escuela secundaria.

Por tanto, la organización de la propuesta, más atenta a que los sujetos puedan permanecer en la escuela, cuenta con una serie de innovaciones en su diseño para facilitar el tránsito por la misma: armado de trayectos individuales en función del régimen de cursada y asistencia por materias; acompañamiento personalizado por parte de diversas figuras pedagógicas e instancias de apoyo para el abordaje de los contenidos que generen dificultades; etcétera.

A su vez, lo que se percibe es que quienes trabajan en estas escuelas identificados con su ideario, suman a las flexibilizaciones previstas arreglos específicos, para ir ajustándose progresivamente a las necesidades de sus alumnos/as[262].

[262] En el trabajo de campo, los directivos hicieron referencia a un nuevo reglamento que estaban elaborando para modificar algunos aspectos de la propuesta en esta línea.

Tomando el caso del *régimen de asistencia* de los estudiantes, la principal variación en las EdR ha sido el cómputo de la misma por materia y no por jornada escolar[263]. Esta modificación evita que los estudiantes que deben ingresar más tarde o retirarse antes -por trabajo, u otra razón- pierdan la regularidad en todas las materias que deben cursar.

En las escuelas en muchos casos han profundizado esta regulación a favor de los estudiantes. El mecanismo dispuesto para sostener los aprendizajes es el armado de trayectos individuales reflejados en una grilla de horarios para cada estudiante. Este diseño se elabora con el/la asesor/a pedagógico de la escuela, quien, además de contar con la información de los niveles de cursada de los estudiantes en cada materia, se interioriza en sus rutinas y actividades, para poder compatibilizarlos.

Entr: -¿Vos llegás a las 7.30 y la escuela empieza a qué hora?

K: -A las 6.30.

Entr: -¿Y a esa hora hay materias que vos no estás cursando?

K: -Sí, pero hay días en que la materia comienza más tarde y voy.

Entr: -Ah, ¿vas en ese otro día?

K: -Sí.

Entr: -¿Y no se te superpone con otras materias? ¿Cómo es? ¿Cómo armaste? ¿Te dieron a vos ya todo armado?

K: -No, porque tenemos diferentes horarios. Por ejemplo, los lunes tengo Historia. Tres horas de Historia. Y si llego tarde, si me perdí la primera hora de Historia, ya estoy para las dos últimas. Mientras los otros copian, yo voy copiando todo lo que me atrasé.

Entr: -O sea, que vas adelantando…

K: -Sí. Y en las otras materias también.

Entr: -¿Y tenés que hacer algo más por llegar tarde?

K: -No.

Consecuentemente, en las entrevistas los estudiantes de estas escuelas valoran la existencia de adecuaciones flexibles y hasta cierto punto personalizadas, permitiéndoles por motivos diversos no asistir o llegar más

[263] Como se ha expuesto, en los regímenes tradicionales, las inasistencias deben cumplirse y se computan por jornada escolar y el ingreso con retraso está sancionado con un cuarto o media falta según la extensión de la demora. En caso de exceder las inasistencias permitidas, el alumno pierde su condición de regular.

tarde. Uno de los principales motivos de estas adecuaciones es el intento de coordinación con las actividades laborales[264]. Quienes lo destacan son estudiantes que tienen o tuvieron una ocupación, que de algún modo se superpondría con la escolaridad. Sin embargo, la flexibilidad propia de las EdR les permite conjugar ambas actividades.

> O: En el 2007 trabajó de niñera con un horario de 8 a 18hs, en ese momento le daban un permiso en la EdR para llegar tarde.Según comenta: "acá te piden un papel firmado por alguien que conste que vos estás trabajando hasta cierta hora y con eso ya te dejan llegar tarde y te cubre la materia que te falta". Y "tenés recuperatorio. Te dan otro día para recuperar pero la falta no te la ponen".

Otro estudiante destaca como rasgo de la escuela:

> Q: "El tema de que muchos chicos de acá trabajan. Y son más contemplativos con el tema de los horarios de llegada, de las faltas… Y yo creo que eso está bien. Porque, realmente, si uno está trabajando y no puede llegar a horario, creo que es bueno que sea flexible en ese sentido. Porque lo que uno busca es terminar la secundaria".

Del mismo modo sucede cuando la necesidad es entrar más tarde debido a situaciones vitales o de la organización familiar:

> C cuenta que no se le complica compatibilizar ambas cuestiones "porque ya saben que yo entro a las seis acá, entonces a las cinco ya voy a mi casa, me baño y baño al gordo, y vengo para acá".

Del mismo modo, cuando los estudiantes no pueden asistir a un espacio curricular, el/la docente a cargo organiza instancias específicas para recuperar los contenidos dictados en el momento de inasistencia, mediante trabajos prácticos o asistiendo a las clases de apoyo previstas para otros días y horarios dentro de la jornada escolar.

En este sentido, una estudiante refiere a las "consideraciones" que tienen los profesores con ella y sus compañeros/as.

---

[264] Esta cuestión será profundizada en el apartado sobre la situación laboral de los/as estudiantes, en el capítulo 8.

Entr: -¿Y por qué te gusta Geografía?

K: -Es como que con el profesor, tengo más afinidad. Hay veces que llego tarde y me da trabajos prácticos, me trata de entender o de enseñar[265].

Entr: -¿Esos trabajos prácticos te los da sólo a vos?

K: -Sí, porque yo se los pido. Y supuestamente tiene… ¿Cómo se dice?

Entr: -Eso porque llegaste tarde.

K: -Sí.

Entr: -Digamos, para que no te atrases en lo que van aprendiendo.

K: -Sí. Tienen consideración con las personas que tienen dificultades. Por ejemplo, hay una compañera que hace poco tuvo familia y la semana que viene rinde eso. Y hasta ahora que no estuvo viniendo le daban trabajos prácticos.

Como ya se mencionó, todos los estudiantes que tuvieron dificultades previas o imposibilidad de sostener la escolaridad por problemáticas incompatibles con el calendario escolar (principalmente enfermedades, U y Q), pudieron progresar en estas escuelas, buscando modos de suplir las inasistencias con trabajos *ad hoc* para que pudieran rendir y aprobar las materias. Es decir, *otras condiciones de escolarización* permiten sostener la cursada.

En este sentido, las EdR parecen más propensas a considerar un gran número de situaciones que en otras escuelas han dejado afuera a estos mismos estudiantes. Incluso, la enfermedad de una madre (P) y la de un hijo (W).

La valoración de las figuras pedagógicas (y de la dimensión vincular)

En esta línea, importa destacar que la experiencia escolar en las EdR es recurrentemente **valorada** en el discurso de los estudiantes. Lo que valoran centralmente es la flexibilidad, la ayuda, la contención, la escucha, la comprensión y el apoyo recibido.

---

[265]Interesante disyuntiva queda planteada para los profesores, en término de comprender la situación de la alumna o de enseñarle.

A: En esta escuela… te permiten ausencias, facilita, es más flexible (…) Te ayudan mucho, toda la escuela te ayuda.

S: Los profesores intentan explicarte y ayudarte. Te entienden. Si es que no venís porque no tenés nada que hacer y te quedaste durmiendo en tu casa, es como que te toman y punto. Pero cuando vos le explicás tus problemas, te entienden un montón. Es más, no te la regalan a la nota tampoco, te dicen 'hace una prueba, o esto, o lo otro', ven cómo sos vos. Te ayudan un montón, tenés contención de todas partes, de los profesores, la directora, la tutora, todos. Hay una señora también que se encarga de las "mamitas"[266]. Y bueno, está buenísimo.

Como se sabe las instituciones están encarnadas en sujetos, por tanto los estudiantes aprecian especialmente el acompañamiento y el apoyo de los directivos, profesores, y preceptores, como puede percibirse en este último y en diversos relatos.

Como se ha reseñado, las **Directoras** son figuras claves en estas escuelas, son quienes llevan adelante la institución en cada caso y tienen trato cercano con los estudiantes. Por tanto, su labor es especialmente valorada. En el caso de la EdR 1 cuentan tareas que realiza, que excederían las obligaciones formales de su puesto de trabajo:

S: -Cuando la Directora de acá se empezó a enterar cómo se movía el Hogar, nos empezó a ayudar ella. Es más, cobramos una beca que yo la tengo a nombre de (la Directora), cobra ella[267]. Es como que la directora del Hogar nunca se preocupó, y acá, la Directora de la escuela sí, se preocupa mucho. Y todas las cosas… el boletín me lo firma la Directora, porque si se lo doy a mi mamá, ¿para qué? si no está conmigo. Y de la escuela, me ofrecieron ese día y yo seguí. Yo dije que quería empezar y que fuera la escuela que fuera iba a empezar. Y me tocó ésta, que es buena.

---

[266] En referencia a las alumnas que son madres.

[267] Más allá de la cuestión valorativa, está estipulado que en el caso de estudiantes menores de 18 años, una persona adulta sea la responsable de cobrar la beca. En el caso de no existir una figura adulta a cargo, el personal directivo debe hacerlo.

Y en otro caso, insistiendo para que una alumna vuelva a la escuela:

W: -Hablé con la Directora. (…) Me llamaron para ver si iba a ir o no. (…) Porque yo en marzo, tenía que ir a rendir. (…) Y como… Yo tenía fecha para el 12 para tener [a su hijo]. Y tuve el primero de marzo. Y yo decía: "Bueno, voy a ir y hasta después… Antes que se acerque el 12 ya no voy a ir más. Porque voy a tener". Y aparte ya me sentía pesada. No tenía ni ganas de caminar. Mi hijo nació el 1°. Y después llamé y les dije que no iba a poder venir. Porque nació mi hijo y no lo iba a traer.

Entr: -¿Y qué te dijeron?

W: -Que está bien. La Directora, encima, la llamaba a mi hermana y le decía que cuando la quiera re-cursar, que cuando quiera, que venga. Y yo venía. A veces, la venía a ver a ella. Ponele, yo traía a mi hijo al hospital… Y siempre pasaba por acá, por la puerta de la escuela. Porque me tenía que tomar el colectivo para ir a mi casa. Y venía, la visitaba y la saludaba. Me decía: "Cuando quieras, vení". Y hasta que me decidí.

En línea con estas argumentaciones, se enaltece la figura de los profesores:

> Y: -Todos los profesores, todos los alumnos, no solamente nos enseñan las materias sino que siempre nos están dando una mano en lo personal. Si nos ven medio decaídos o algo siempre nos están dando una mano. En esta escuela, bien. Pienso que el año pasado hasta ahora, si decidí terminar acá es porque me gustó la escuela (…) los profesores, los preceptores, la Directora, bien. El año pasado me fue bien, me dieron una re mano por el tema de que yo venía atrasada con muchas cosas. (…) Cuando vivía en el Hogar, cada dos por tres venía mal porque no me gustaba estar en ese lugar. O a veces venía mal porque no podía estudiar, siempre me dieron apoyo los profesores que dan apoyo los viernes de distintas materias. Me dieron una mano en el tema de estudiar, de resumir las cosas.

Y en otro caso se destaca:

> G: -La compañía de cada profesor fue importante. Nos ayudaron en lo que nosotros necesitábamos. Si necesitábamos más apoyo de lo que ellos nos daban por clase, nos daban, siempre fueron compañeros.

Estos relatos muestran el *reconocimiento* que perciben los estudiantes por parte en estas instituciones escolares. También se exalta la *paciencia* de los docentes, lo cual toma un cariz más pedagógico.

> F: (…) Y acá veo que si no entendiste una parte, se te sientan al lado, te lo explican, te tienen paciencia digamos, así que bueno. Yo lo que veo, desde el punto de los profesores y de la Directora, es que tienen mucha atención hacia el chico, hacia el aprendizaje del chico.

Como puede apreciarse, en la perspectiva de los estudiantes la conjunción entre la flexibilidad y que los profesores explican impacta en que los estudiantes aprendan.

En los dos casos que siguen resulta muy significativo el contraste que hacen entre concepciones previas de los profesores y éstos que "*enseñan*" y refuerzan lo enseñado, en apariencia de "buena gana":

> V: -Sí, en relación con los profesores, me enganché bastante porque acá son más pacientes. No son de los profesores que van a insultar o decirte algo (*sic*). Es más, lo hacen un poco *light* porque hay muchos chicos que trabajan y se cansan.

Y otra estudiante cuenta:

> O: -Acá es distinto, porque si vos no lo entendés, o tenés dificultad en algo vos te podés sentar adelante con el profesor y el profesor se toma la molestia de explicártelo bien, y si puede te ayuda con el ejercicio. Es distinto, porque aparte si el profesor, yo qué sé, no tiene tiempo, se toma tiempo de su hora libre y bueno, te explica. Hay profesores que mientras están comiendo te van ayudando con el trabajo, es distinto.

Como se ve, incluso destacan el hecho de que los profesores "te explican". Todo esto redunda en la valoración del "buen trato" que reciben por parte de los profesores:

> O: -[Esta escuela] es mucho mejor. Porque acá tenés contención, en el colegio privado no había contención. En el colegio ese vos ibas te sentabas y escuchabas, si aprendías, aprendías y si no bueno. Porque a ellos lo que les importaba era que pagues. Entonces acá es como que tenés más

> contención. Si te pasa algo, los profesores están con vos, te preguntan. Si hay algún problema tratan de acompañarte, si pueden te lo solucionan y si no, bueno te acompañan en lo que pueden. Igual que con los preceptores, o sea, es distinto.

En este caso, la contención se relaciona con la posibilidad de aprender, y continúa:

Entr: -¿Cuando decís que te preguntan, en referencia a problemas de qué tipo?

O: -Y, de todo tipo, tanto con la escuela, como familiar, como con el trabajo. Todo lo que nos afecte, nos preguntan. Más que ellos (los profesores y los preceptores) ya nos conocen, y cuando estamos medios raros, así siempre alguno de ellos se acerca y nos pregunta si tenemos algún problema, si pasa algo. (…) Es muy distinto al otro colegio.

Y otra alumna señala:

> W: -Para mí, los profesores de acá son más… para mí, son más comprensivos.

Como dato interesante, un estudiante cuenta cómo los docentes crean *reglas propias* en esa institución para poder dictar las clases:

> D: -Ponele que el chabón está explicando algo, te dice "ustedes si quieren siéntense como quieran. Lo único que quiero es que me escuchen y copien. Que saquen buenas notas en la materia, eso es lo único que les exijo". Y bueno, ya con esa ley que nos aplica el profesor, ya estamos tranqui nosotros, ya estamos con toda la confianza.

Y cómo intentan hacer valer su autoridad:

> D: -(…) Después, los profesores son todos re copados. Así como habla un pibe, hablan ellos también. Ellos se comportan como nosotros. O sea, cuando te tienen que decir la palabra, te lo dicen. Corte[268] que te dicen "vos te tenés que portar bien", corte, así nomás. "Si no te portás bien, te pongo un uno y listo. ¿Querés que te haga eso? Portate bien". Te la hace clara, te la hace corta. Ya la mayoría pasamos de los 17 (años), los que estamos ahí

[268] Expresión ya definida (y que se repite en este párrafo). Modismo con múltiples significados: como si, parece que.

> en esa aula. Y ya a todos les cabe en la cabeza, no les entra por un oído y les sale por el otro. Ya sabe uno lo que tiene que hacer. Corte que les dicen eso y ya fue, se quedan ahí clavados. Hay algunos que no le dan ni bolilla y bueno, por eso repiten. Yo hasta ahora voy haciendo caso. Una sola vez, yo corte que me quería ir porque me enojé con los profesores. Me dice "vos de acá no te vas, vos hacés lo que yo diga. Yo estoy acá laburando y que vos me hagas caso es parte de mi laburo". Corte que me lo re aplicó, re agresivo el chabón. Y yo dije "bueno, está bien, me quedo ahí".

Aquí se percibe también cómo cierto ajuste a las pautas institucionales se vuelve posible en esta "segunda adolescencia" que están transitando mucho de los estudiantes, como se explicitó.

Por último, resulta interesante ver cómo en otros relatos a la "buena onda" de los profesores o la flexibilidad, se contrapone lo que se le exige al alumno:

I: -Y no te digo que un profesor está con nosotros. Canta con nosotros. ¡Imaginate! ¿A ver qué profesor de cuando vos eras pibe quería hacer un taller de música y encima cantar con usted y llevarse como se lleva el nuestro con usted? (Risas).

(…)

Entr: -¿Y cómo te explican los profesores?

I: -Enseñan bien. Es como todo… Vos tenés que prestar atención.

En este fragmento y en los dos que siguen, se visualiza cierta idea de "contrapartida". En términos de lo que los estudiantes tienen que poner de sí para cursar y aprobar:

> J: Con los profesores, también. La mayoría eran todos muy flexibles. O sea, había que cumplirles, pero digamos que no era muy difícil lo que te daban. Así que… no es como un secundario normal, donde te llenan de tarea, donde son muy estrictos. Acá como que es un poco más flexible.
>
> H: (…) los profesores son buenos, te ayudan, pero vos tenés que poner voluntad.

En síntesis, pareciera ser que el buen trato de los profesores supone también desde la perspectiva de los alumnos que ellos tienen que *implicarse* (prestar atención, cumplir, poner voluntad) en el trabajo de aprender.

La propuesta de enseñanza "adecuada" a los/as estudiantes

Hasta aquí se ha hecho referencia a la *flexibilidad de la propuesta* y al tipo de vínculos que propicia. A continuación, se analizará cómo la propuesta de enseñanza es "adecuada" a los estudiantes.

Como se vislumbraba cuando se reseñó la apreciación de la figura de los profesores, quienes además de escuchar a los estudiantes y generar un vínculo de comprensión con ellos, les enseñan *bien*, aquí se muestra la referencia a modos "divertidos" que en apariencia vuelven más *accesibles* los contenidos.

Entr: -¿Y hay algún profesor que te guste más?

O: -Sí, el profesor de Geografía de tercero.

Entr: -¿Y por qué te gusta?, ¿qué rescatás, qué es lo que te parece?

O: -No, porque, o sea, ese año que entré, de todos los profesores con el que mejor me llevé fue con él. Porque es como que se da más con los chicos, o sea, tiene una forma de comunicarse con nosotros que no todos los profesores tienen y aparte en seguida te da esa confianza de poder hablar con él y todo eso.

Entr: -¿Hablar de?

O: -De cualquier cosa, si tenés algún problema o algo. O sea, tiene sus momentos, cuando quiere es divertido, cuando quiere es serio y lo marca bien, y siempre se llevó bien con nosotros.

Entr: -¿Y las clases, explica bien?

O: -Sí, las clases también. Aparte lo que tiene él es que… Geografía es una materia muy pesada, y lo que tiene él es que la trata de hacer un poco divertida como para que lo entendamos. Trae los mapas, se pone a jugar ahí con los mapas, es como que lo entendemos mejor.

Entr: -¿A jugar cómo?

O: -Sí, te dice, yo qué sé,… si tiene que poner, no sé, un ejemplo,… si te quiere mostrar la distancia de Buenos Aires hasta las Malvinas, te pone el barquito va por esto, va midiendo esto,… esto y aquello y bueno, vas viendo la distancia. Es como que lo captás más. Y yo qué sé, a veces para los orales nos hacía repasar así, y onda como que nos quedaba más grabado. Y es como que la mayoría lo entendía más. Porque si no, después era re aburrido.

Otra estudiante, cuando se le pregunta qué clases le gustan, comenta:

Y: -[sobre un profesor]. Era un chiste. Es como que él se adaptaba a nosotros. Nos hacía leer, a la vez hablábamos del tema de las guerras. Siempre sacábamos otros temas.

Entr: -¿Lo relacionaba con lo que estaba dando?

Y: -Con todo, nos contaba de todo. En la materia nos explicaba todo como él podía. El primer día de clases entré con él, era muy bueno, muy comprensivo, se sentaba a escucharnos.

Entr: -¿Qué vieron?

Y: -No me acuerdo. Trabajábamos con los mapas. De todo un poco. Había historia de los países. Teníamos la carpeta dividida en teoría y… no me acuerdo. Hacíamos muchas cosas. Los profesores siempre explicaron bien las cosas.

También es recurrente la asociación entre los "buenos profesores" y los que "enseñan bien":

> R: -Lo que pasa es que Lengua, ahora en el segundo cuatrimestre, se emocionó con Teatro. Entonces estamos armando una obra. Pero en primer año estuvimos con una profesora que enseñaba bien. La verdad que enseña bien. Y el profesor de Teatro mismo me ayuda con la poesía, y ella también, me aconseja libros. Los profesores son buenos. Te ayudan bastante, por suerte.

En otros relatos puede vislumbrarse cómo se concretizan estas consideraciones o modos alternativos para que los estudiantes no "pierdan la materia", en el caso de haber perdido la regularidad por acumular inasistencias.

Entr: -[Recapitulando dichos de la estudiante]Si vos tenés 20 faltas, tenés que venir en diciembre. (…) O sea, en vez de quedarte libre, digamos, tener que dar toda la materia, lo que hacés es como seguir cursando un mes más.

W: -Sí.

Entr: -¿Y qué tenés? ¿Tenés trabajos, tenés algo más o es sólo cursar?

W: -Sí. Te dan trabajos prácticos. Te dan pruebas. A mí me daban... Bah, lo que yo me acuerdo, era que hacían eso ellos. Por ahí si me quedaba libre… Venías. Seguías

viniendo acá. Y después, en diciembre, tenés que hacer la prueba y el trabajo práctico.

Esta estrategia se ha puesto en marcha en todas las EdR, como modalidad alternativa a las mesas de examen tradicionales. Para reducir la carga "traumática" de esa instancia, se organizan algunas semanas de trabajo y acompañamiento sobre lo enseñado durante el año -una especie de preparación para rendir el examen- y luego se les toma una prueba sobre lo trabajado a lo largo de ese período. En estos términos, para los estudiantes, "rendir" una materia adquiere connotaciones diferentes.

Esta misma alumna refiere a otras formas de "recuperación" ante la imposibilidad de asistir a las clases regulares y cumplir con las condiciones de la cursada. Por ejemplo, asistiendo a talleres de recreación los sábados (como se detallará más adelante). Y con respecto al cursado de una materia que tiene pendiente de aprobación, cuenta su experiencia en las "clases de apoyo":

W: -[Mientras enumera las diferentes materias que está cursado, refiere a] Geografía de segundo. Pero, la hago… O sea, porque la curso los viernes.

Entr: -¿Los viernes? ¿Cómo es, los viernes?

W: -Digamos… Porque yo la había cursado. Pero no la había aprobado. Yo la hago los viernes. Hago trabajos prácticos.

Entr: -¿Qué serían? ¿Clases de apoyo?

W: -Sí. Clases de apoyo.

(…)

Entr: -Bien. ¿Ese día estás vos sola o hay más chicos también?

W: -Sí. *Una banda*[269] de chicos viene.

Entr: -¿Qué da, clases normal la profesora o…?

W: -Sí. Da, ponele… Vos sos de primero, de segundo, de tercero… O sea, se divide por grupo.

Entr: -¿En la misma aula?

---

[269] Modismo que refiere a que son mucha cantidad.

W: -Sí. En la misma aula.

Entr: -¿Y qué? ¿Les explica algo…?

W: -Nos explica, ponele… Nos da trabajos prácticos a dos de primero, a dos de segundo y así. Y lo tenemos que copiar y nos explica qué tenemos que hacer. Y para el otro viernes lo tenemos que traer. Y ya nos da otro así. Está bueno. Porque, en sí, es mejor. Para mí es mejor. Porque a mí como se me complica el tema de las horas… Que tengo que ir a trabajar, tengo que atender mi nene, que tengo que venir a la escuela. A mí, se me complica. Porque yo tenía que venir, en realidad, los lunes.

Como es sabido, las clases de apoyo son espacios destinados al abordaje de los contenidos de las asignaturas que generan mayores dificultades, habitualmente en grupos reducidos. En el extracto anterior, se plantea algo del orden de la enseñanza "diversificada", que se profundiza en el ejemplo que sigue:

Entr: -¿Y qué haces en la clase?

O: -No, te dan ejercicios, todo. Y la profesora explica a los que no entienden bien los pone en un lado y les va explicando más lentamente. A los que ya lo saben hacer… así, les da los ejercicios, y bueno, a través de eso los va aprobando.

Entr: -Ah, ¿y vos ya sabés todo? ¿Hay algo que aprendiste acá?

O: -Sí, yo ya aprobé.

Entr: -¿Las otras materias, cómo es…? ¿Cómo dan clases, es con el mismo sistema?

O: -O sea en las otras materias no, nos dan a todos igual. Ahora si no entendés y todo eso, te acercás le decís a la profesora o al profesor y el profesor se toma el tiempo y te explica a vos solo o a todo el grupo que no entendió que se acerque a preguntarle.

Entr: -¿Eso mientras…?

O: -Mientras los otros están haciendo los ejercicios. Los que entendieron lo van haciendo.

Como se desprende del relato, pareciera ser práctica usual ir atendiendo los "ritmos de aprendizaje" de los distintos alumnos/as. Puede inferirse que en el marco de una propuesta institucional que propicia recorridos escolares individualizados -al alterar el régimen de promoción y asistencia, eliminando la cursada por año completo escolar completo- se rompe con la idea de enseñanza simultánea (*lo mismo a todos al mismo tiempo*).

Más ampliamente, como se ha señalado en otro sitio (Briscioli y Toscano, 2012) los estudiantes de las EdR coinciden en remarcar la actitud de los profesores a la hora de "explicar los temas", los tiempos dedicados y su buena disposición para el acompañamiento en las tareas. Resulta significativo que entre los aspectos positivos se recortan mayormente aquellos de orden pedagógico, lo cual podría adjudicarse al efecto logrado en el despliegue de estrategias de enseñanza atentas a los recorridos individuales de cada estudiante.

Sobre el régimen de evaluación, calificación y promoción[270]

En estas escuelas, el ciclo lectivo se divide, a los efectos de la calificación de los alumnos, en dos cuatrimestres, e incluso se recomienda que a finde cada bimestre de actividad los alumnos reciban una calificación. La intención es ir evaluándolos de diferentes maneras y comunicándoles sus notas, para orientarlos en su ejercicio de estudiantes.

En palabras de una alumna:

> C: A mí me gustó (la cuatrimestralización). Porque se hacía como que era mucho más corto y más sencillo a la vez también.

La **promoción** se realiza por asignaturas o unidades curriculares, y se reconocen las materias aprobadas en sus trayectorias anteriores en otras escuelas. Por tanto, durante un año lectivo el alumno puede cursar y aprobar materias o unidades curriculares de distintos niveles del plan de estudios. Como se explicitó, esta es una diferencia crucial con el régimen de promoción vigente en las escuelas secundarias comunes, afín a la cursada por año escolar completo[271].

---

[270] Parte de lo trabajado en este punto ha sido desarrollado en Baquero *et al.,* 2012.

[271] Porque no pueden cursarse espacios curriculares aislados, sino que deben hacerse todas las materias de un mismo nivel simultáneamente. Para poder promover un año de este Nivel, los/as estudiantes tienen que aprobar las materias cursadas, generalmente pueden adeudar sólo dos. Si el/la estudiante le quedan pendientes más de dos asignaturas, debe repetir el año completo; deberá cursar la totalidad de las asignaturas, incluso las ya aprobadas.

> W: (Cursar por materia) es mejor para mí. Para mí es mejor. Porque ponele, si en otra escuela te llevás más de no sé cuántas materias, ya repetís. Acá no repetís. Repetís la materia nomás. Eso es lo que está bueno. Para mí, es más conveniente quedarme acá en esta escuela que en otra escuela. Porque acá repetís la materia.

Como se analizó, están previstas instancias de apoyo para consulta y orientación de los alumnos que requieren un trabajo de enseñanza más individualizado a lo largo de todo el ciclo lectivo. Éstas también funcionan, para el caso de los alumnos que desaprobaron uno o dos cuatrimestres, en los períodos previos a la recuperación y la evaluación de fin del ciclo lectivo.

Como puede apreciarse, el **régimen de evaluación**[272] de estas escuelas está alineado con la propuesta de enseñanza y los mecanismos diseñados para que los estudiantes puedan sostener la cursada.

Sin embargo, en su implementación, pareciera haber divergencia entre docentes acerca de los criterios definidos. Así, en una de las EdR, una profesora -ante la pregunta sobre cómo son evaluados los alumnos- respondió: -"Con un seguimiento, no se regala nada, pero no es una evaluación puntual, eso es lo bueno". En contraste, un profesor consideraba que, si bien los lineamientos de la propuesta y la idea de las materias correlativas "son *piolas*[273]", la mayoría de los docentes de la escuela permiten que los alumnos aprueben fácilmente.

En otra de las EdR analizadas, un profesor considera importante ir haciendo devoluciones parciales de las notas de los chicos, "para que tengan una idea de cómo les está yendo". En la misma línea, también aquí se han constatado flexibilizaciones adicionales para casos particulares, por ejemplo, el caso de **C**, a quien, por haber tenido un hijo y haber quedado "libre" en una materia, se le brindaron instancias para poder "recuperarla":

---

[272] En contraste con las escuelas comunes, que suelen evaluarse más contenidos que los enseñados, a todos con los mismos criterios, y en general sin brindar acompañamientos específicos.

[273] Es un concepto de diferentes acepciones. En este caso refiere a una cosa que resulta atractiva o interesante.

C: "Matemática estaba haciendo un cuatrimestre anterior y ahora rendí pruebas, trabajos prácticos y todo para llegar con mis compañeros, así terminaba y no venía en diciembre".

En otro caso, una alumna que cursó siete materias en el primer cuatrimestre refiere a las evaluaciones:

E: -Tengo todas [las materias] aprobadas. En Economía, gracias a Dios me va re-bien. Y a mí, lo que les dije a los profesores es que me tomen oral, porque escrito me vuelvo loca.

Entr: -¿No te gusta?

E: -No. Aparte si das oral es más jodido porque ella te dice: "dame el ejemplo que yo di el primer día de clase", cuando pasamos tres profesores. (…) Con las demás materias re-bien, Historia, Geografía, todo bien.

Si bien da cuenta de "facilidades" por parte de los profesores a la hora de evaluar, considerando su demanda, al mismo tiempo sugiere ciertas arbitrariedades[274] en el modo de preguntar, al menos por parte de una profesora.

Sobre los contenidos puestos en juego y los aprendizajes realizados

A sabiendas de la tensión que plantea el mandato de inclusión para la escuela secundaria -debido a su tradición *selectiva*-, en relación con la posibilidad de lograr calidad en los aprendizajes, muchas veces las posiciones se inclinan a que se mantenga el "nivel, rigor y exigencia", a costa de que muchos estudiantes queden excluidos; y otras tantas veces, se opta por pretender menos de los alumnos, con tal de que permanezcan en las instituciones[275]. En esta tesis se sostiene la necesidad de brindar facilidades para que los

[274] En el apartado sobre las problemáticas que surgen en la implementación de la propuesta, habrá un momento específico de análisis de las "nuevas arbitrariedades" que tuvieron lugar en las EdR.

[275] Al bajar las expectativas, y como mucho no se "pone en juego", en esta situación podría haber pérdida de sentido.

estudiantes puedan sostener su cursada, y simultáneamente importa no sólo que permanezcan en la escuela, sino que logren aprendizajes relevantes[276].

De este modo, como cuestiones más específicas en relación con qué se aprende o no en las EdR, emergieron experiencias de aprendizaje escolar en ámbitos con diferente grado de formalización, y la posibilidad de acceder a saberes del trabajo facilitados por los acuerdos institucionales de las escuelas.

- En primer lugar, cuando se les pregunta ampliamente qué aprendizajes creen que se llevan de la escuela, aparece una amplia gradación en las respuestas:

- Algunos con más convicción, luego de detallar los contenidos de las diferentes materias que han cursado.

Entr: -¿Acá qué aprendés?

I: -Muchas cosas. Aunque usted no lo vea, pero algo siempre se aprende.

-Aunque, en otros casos, aparecen matices:

Entr: -Me habías comentado que vos querías empezar para ser profesora de Educación Física. ¿Y vos sentís que te llevás herramientas de la escuela, ahora que estás terminando?, ¿qué pensás que te llevás de la escuela?

C: -Y la enseñanza que te dan ellos. Nada más.

Y otra alumna:

Entr: -¿Sentís que aprendés algo?

K: -Te soy sincera… En diferentes materias. No en todas.

-En otros casos señalan que se "aprende lo básico" en estas escuelas:

Entr: -¿Y así, las cosas que aprenden, las materias, te interesan, te gustan, te sirven?

V: -Sí, sirven porque si bien no es tanto o tan complejo, pero ves lo básico y lo entendés. No es que te vas de esta escuela sin saber nada.

Otra alumna, continuando con esta idea de que enseñan para que los estudiantes "vayan entendiendo", refiere a ciertos aspectos que muestran una baja intensidad en la organización de la cursada[277]:

---

[276] Esta cuestión será ampliada en las discusiones abordadas en el capítulo 9.

S: -Esta escuela es distinta. Porque en las otras tenías un ritmo de materias, todos los días (…) Inglés un día, dos veces a la semana. Acá no, tenés cuatro días a la semana las materias que tenés normalmente, acá se basan en Economía, y vas pasando las materias y los viernes tenés Inglés e Informática. Algunos dejan para otro año, que son dos cuatrimestres. Inglés son cuatro, que son los viernes. Y bueno, a las 8.30 si te tenés que ir, te vas o si no hacemos el taller de música nosotros (…). Pero el nivel… intentan enseñarte a lo que vos vas, a lo que van los chicos, lo que van entendiendo y eso. Es buena para mí.

Incluso valorando esta escuela, aparece la idea de que no te prepara para la continuación de estudios, como se verá en el apartado sobre las perspectivas a futuro de los/as estudiantes, en el capítulo 8.

Entr: -¿Y sentís que la escuela más o menos te prepara, te forma un poco para seguir estudiando?

S: -No. Se ve que esta escuela es más para terminar, pero no tiene así… tiene lo básico nomás, pero lo haré por mi parte. La escuela te enseña, acá te van enseñando lo básico para que termines y sepas algo, pero no como otras que sé, bueno, las privadas en realidad, que tienen distintas materias y vos te podés ir especializando en cada una. Acá no lo tienen, se basa nada más en Economía y también es lo básico, es para saber algo.

- Adentrándose en cuestiones del aprendizaje más específicas, los estudiantes relatan lo que hacen en las diversas instancias de formación que ofrecen las EdR.

-Algunos cuentan *qué hacen en las clases*, en relación con cómo explican y evalúan los profesores:

[C Cuenta las materias que cursa]

Entr: -¿Hay pruebas? ¿Cada cuatrimestre cuántas pruebas tienen?

C: -Tres (…) por materia.

---

[277] Este aspecto será retomado en el capítulo de las discusiones. Como adelanto, conviene destacar que en en los estudios realizados en el marco del PICT 33531 también se vivenció "baja intensidad" en las clases de las escuelas secundarias comunes bajo análisis.

Entr: -Y eso ¿cómo va? ¿Se les hace muy cargado?

C: -No, no. Porque o estudias o venís a la clase y el día de la prueba lo hacés. Es así.

Entr: -¿El material que usan?

C: -Es la carpeta.

Entr: -¿Y en las clases en general qué hacen? ¿Dictan, leen?

C: -A veces nos dictan, a veces es la explicación del trabajo pasado que quedó pendiente o a veces te dan fotocopias o a veces libros.

Entr: -¿Tienen biblioteca ustedes acá?

C: -Sí.

Entr: -¿Y tienen libros de todos los años?

C: -Sí, sí.

Entr: -¿Trabajan con manuales?

C: -Sí, mucho.

En este relato aparecen cuestiones que hacen a la dinámica de las clases y referencias sobre los materiales que utilizan.

Otro estudiante cuenta lo que hacen en una de las materias en relación con los contenidos impartidos:

Entr: -[Conversando sobre Educación para la salud y Biología] ¿Y esas materias las pensás relacionadas con Medicina[278]? ¿Te interesan?

I: -Están buenísimas, están buenas.

Entr: -¿Que están viendo en Biología?

I: -Estamos viendo los reinos, las clasificaciones, analizar, que esto, que lo otro. El año pasado trajo un microscopio la profesora. (…) Y en Salud estamos viendo reproducción, todo eso.

Entr: -¿Reproducción humana?

I: -Re complicado, te hace cada pregunta la mina, no sabés. Le busca hasta el pelo al huevo (risas).

---

[278] Es la carrera que dice que quiere estudiar al finalizar el Nivel.

- Otros refieren a los *contenidos de los talleres*, y puede percibirse como valoran los saberes "extra escolares" (que poco espacio tienen en las escuelas comunes):

Entr: -En la escuela estuviste el año pasado en el proyecto de una obra de teatro con P. ¿Es profesor de Literatura también?

Y: -Sí. Nos enseña lo absurdo, la lectura, todas esas cosas. Muy bueno. Y la obra no tenía el nombre exactamente, creo que era algo como "El conventillo y el diablo". Estuvo muy buena, yo me moría de vergüenza.

Entr: -¿Fue en el acto de fin de año?

Y: -No me acuerdo bien. Este año el profesor pensó hacer obras para chicos. Vamos a ver si funciona. A veces viene a leernos un ratito y se va. Pensó que no iba a salir la obra, dijo: "sale la obra y me rapo". ¡Y se rapó! (…) Yo no lo podía creer. Salió la obra y se rapó.

En este extracto se visualiza el asombro de la estudiante por el comportamiento del profesor. En realidad, porque lo que hace pareciera no encuadrar dentro del comportamiento "esperado" de un profesor. Podría considerarse que esto sucede porque éste, como otros profesores son "jóvenes", lo que manifiesta la proximidad generacional con los/as estudiantes. Más ampliamente, como ha quedado evidenciado, no les tienen "miedo" a los estudiantes. Están más cerca de la cultura que traen, de su lenguaje, de las nuevas tecnologías, etc. Esto colabora con la construcción del vínculo cercano, que si bien obviamente es favorecido por las condiciones de la propuesta, se produce también por las disposiciones de los actores.

En otro caso:

Entr: -Este año están con un proyecto de literatura, de escritura.

Y: -Sí, inventamos obras o nos dan una imagen y de ahí tenemos que sacar una obra, problemas, todo lo que sea. Está bueno. Los otros días, abrís un libro y un chico dibujaba la figura que le tocaba y entre los otros teníamos que inventar algo. A mí se me ocurrió inventar algo con lo de discriminación porque pasa a toda hora en todo momento. Está en la calle, en el colegio[279].

[279] Cuando refiere a sus compañeros, cuenta que existen algunos roces entre ellos.

Lo novedoso a nivel curricular es valorado por los alumnos, especialmente por quienes tienen inquietudes artísticas, como se reseñó en el caso de Q, y en el que sigue. También, se plantea la tensión ante los proyectos que no funcionan o no logran consolidarse por falta de continuidad o rigurosidad.

Entr. 2: -En la escuela, así con los talleres que hay…

R: -Sí, me prendí con los talleres. Una vez, el año pasado, hicimos un taller de un cortometraje. (…) Hay proyectos, la escuela está buena. Tiene buenos proyectos, está bueno.

Entr. 2: -Y de la escuela anterior, ¿te acordás de talleres?

R: -No, en la escuela anterior no teníamos talleres. Teníamos muchas materias y salidas. Pero talleres así como acá, no. Están buenos los talleres. (…) Tenemos con un profesor de Teatro. Está bueno porque el profesor da Teatro trae libros para que leamos, está bueno. Es copado el profesor. Pero hay muchos que no le dan bola. Yo le dije a él "¿Por qué no agarrás a los que nos interesa de verdad y vamos a hacer la obra?" Porque a mí me gusta todo lo de la obra y todo eso, y hay muchos pibes que estaban enganchados. Pero la mayoría no dan bola, quedan a un lado. Y estaría bueno eso. Si tuviera que decir algo, de hacer talleres. Uno de música estaría bueno, hay muchos chicos músicos en la escuela. Pero que sea para los que en verdad quieren hacerlo.

Podría generalizarse el gusto por la música de todos los adolescentes. Interés que pocas veces las escuelas logran canalizar, ofreciendo espacios específicos para que desplieguen su potencial.

Y se presenta otro caso en el cual es apreciada la oferta de saberes "extraescolares":

Entr: -¿Vos hiciste así alguna materia? [Ante la posibilidad de "perder la regularidad" por inasistencias, recuperan con clases extras o asistiendo en períodos de examen].

W: -En Biología (…) Tenía que venir hasta los sábados a la escuela.

Entr: -¿Los sábados? ¿Por qué los sábados?

W: -Tenía que venir los sábados. En serio. (…) Veníamos a… Porque te corría la falta. Si vos faltabas... Nosotros veníamos en la semana. Y tenías que venir sí o sí los sábados a Recreación. Y como la profesora de Biología daba un curso los sábados,

teníamos que venir los sábados. Así que veníamos los sábados. Y nos íbamos a bailar los viernes y el sábado aparecíamos…

Entr: -Sin dormir. ¿A qué hora? ¿Sábado a la mañana?

W: -Sí. Los sábados a la mañana. Llegábamos a casa, nos bañábamos, tomábamos algo y traíamos el termito con el mate cocido. La Directora igual nos preparaba el mate cocido, las galletitas... Y veníamos acá. Hacían juegos, todo. Estaba re bueno. Nosotros no faltábamos ni un sábado.

Entr: -Mirá. ¿Venías con tus hermanos?

W: -Sí. Con mis hermanos. Veníamos a jugar a la pelota. Veníamos a jugar al *handball*. Hacíamos talleres de velas. ¿Qué más hicimos? Velas… No sé. Un par de talleres largos. Estaba re bueno. No sé por qué no me acuerdo.

Entr: -¿Ahora ya no hay más talleres el sábado?

W: -No, no hay más. Ni en la semana. Porque antes, en la semana, también había.

Entr: -¿Música no hay? Antes había Música, ¿no?

W: -Sí. Había Música y todo.

Entr: -¿Vos hiciste algunos de esos talleres?

W: -Sí. Yo hice casi todos.

Entr: -Ah, ¿sí? ¿Cuáles hiciste? ¿Te acordás?

W: -Yo hice Música (…) y de velas[280] con la profesora de Biología. Hacíamos velas. Y no me acuerdo qué más hacíamos. Algo más hacíamos aparte de velas. Bueno, no me acuerdo. Y también hacía… Ah, plantábamos acá. Toda esa cosa…

Entr: -¿Huerta?

W: -Sí, huerta. Plantábamos ahí y todo (…) Después jugábamos a la pelota…

En este relato sobre los talleres, aparece una arbitrariedad –la obligación de ir los sábados- que en apariencia no es vivida como tal por la alumna.

-Otro grupo de estudiantes alude a los *saberes para el trabajo* que de un modo u otro han adquirido en la EdR.

[280] Si bien la estudiante no lo explicita, puede suponerse que, además de producir velas, trabajaron algún contenido del área con la Profesora en cuestión.

Entr. 1: -¿Acá en la escuela han tenido talleres o alguna capacitación o formación específica orientada al trabajo?

R: -Tuvimos talleres de trabajo, para buscar trabajo. (…) Te enseñan a armar el currículum, cómo ir a la entrevista. Lo que te enseñan en cualquier otro lado[281]. Armar un currículum te lo enseñan en todos lados que tenés ese tipo de materias. Y eso es un tema, porque encontrar tu primer trabajo, si no tenés alguien que te ayude, no sabés como manejarte. Y es importante. Lo del currículum, armarlo para buscar trabajo, es una materia re importante.

Y aluden a los aprendizajes realizados también en otros espacios, propiciados por los vínculos institucionales de la escuela:

V: -Hice un curso de… cómo se llamaba… Había una especie de taller que te preparaban (…) era los viernes y te preparaban para un futuro, cómo tenías que armar el currículum.

Entr: -Con relación al trabajo, para buscar trabajo.

V: -Los primeros seis meses hacíamos ese taller y después te mandaban a otra escuela a hacer computación y podías estudiar Windows y Word, y el año que viene también ibas a estudiar Excel y Power Point.

Entr: -¿Fue este año?

V: -No, el año pasado en tercero hice Windows y Word, y este año hice Excel y Power Point.

Entr: -¿Y te sirvió, te ayudó?

V: -Sí, sí. Porque te enseñan cosas importantes, básicas, elementales de cómo armar un currículum. La profesora me había dado un disquete y está muy bien hecho el currículum.

Y otra alumna cuenta sobre un curso de Informática que está haciendo fuera de la escuela.

Entr: -¿Y cómo vas con eso?

O: -Ahí es como que aprendés…, yo me metí en la parte de Informática.

Entr: -¿Son talleres laborales del CENS?

---

[281] Da por sentado que este tipo de saberes se ponen a disposición en todas las escuelas, pero lamentablemente no es así.

O: -Sí.

Entr: -¿Dónde lo cursas?

O: -[En la sede de un sindicato] (…) voy desde el cuatrimestre pasado. Empecé con operador de PC. Porque ahí se cursa por cuatrimestre.

Entr: -¿Del año pasado, no?

O: -Sí, eso, del año pasado. El segundo cuatrimestre del año pasado. Ahí empecé operador de PC, después el primer cuatrimestre de este año hice Internet y ahora estoy haciendo Excel y Power Point. Y planeo seguir el año que viene.

Entr: -¿Y esto pensás que te puede llegar a servir para el trabajo?

O: -Y, en sí, sí, porque últimamente para todo te piden conocimiento de PC.

Entr: -Claro.

O: -Así que dentro de todo me viene bien para llenar el *curriculum*, como quien dice. Pero también me va a servir para la carrera que voy a seguir (planea estudiar analista de sistemas).

En el último caso, una estudiante expresa el valor de la propuesta formativa de una pasantía, en la cual ha ingresado por intermedio de la EdR.

Entr: -¿Vos trabajás de día?

S: -Sí, de 9.00 a 1.00 de la tarde, pero igual es hasta el 20 de diciembre eso.

Entr: -¿Y eso forma parte de un taller o de una pasantía que se organiza desde acá?

S: -Sí.

Entr: -¿Es un convenio que tiene la escuela?

S: -Sí, es un proyecto que hace la escuela para los chicos, para que hagan una pasantía y tengan una experiencia laboral, por eso se llama "Aprender Trabajando[282]".

Entr: -¿Y hay muchos que van de acá?

---

[282] El Programa "Aprender Trabajando" (creado por Decreto Nº266/03 del G.C.B.A.) consiste en una propuesta educativa a través de la cual se ofrecen Prácticas Educativo-Laborales a alumnos mayores de 16 años de la Ciudad de Buenos Aires en situación regular de estudio. Las prácticas se realizan en una institución de carácter público o privado. El Programa cuenta con dos tipos de proyectos: Práctica Educativo Laboral Productiva, y Práctica Educativo Laboral de Servicios. **Gerencia Operativa de Educación y Trabajo** dependiente del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Más información en: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/media/programas/redess/index.php

S: - Seremos seis o siete. No son muchos porque no les aceptan muchos que lleven. Somos tres que trabajamos en [un Hospital del G.C.B.A] y habrá dos o tres que trabajan en [otros Hospitales].

Entr: -¿Y cómo es la experiencia de trabajar?

S: -Bien, es linda, es bastante linda. Te enseñan un montón. El otro día que fui y tuve que sacar 260 fotocopias… Administración ahí, como pasantía te enseñan de todo. En pasar cuántos partes médicos te faltan, guardar papeles, manejar recibos de sueldo, sacar fotocopias como me pasó a mí, pasar archivos a computadora, guardar archivos, de todo hacemos, te manejás con todo, con atención al público…

Como se reseñará en el apartado sobre la situación laboral de los/as entrevistados en el capítulo 8, quienes trabajan/han trabajado estuvieron expuestos a algún tipo de precariedad. Las pasantías forman parte de trabajos, si bien no informales, sí por un tiempo acotado y sin recibir cargas sociales. De todos modos, en el relato de la estudiante se valora el poder formativo de la experiencia.

Sobre los compañeros

La socialización con pares emerge como un aspecto relevante de la experiencia escolar. Dada la organización del sistema educativo, cada sujeto debe convivir con otros estudiantes que conforman un grupo-clase, y más ampliamente con todo el alumnado de la institución[283]. Compartir con otros la estadía en la escuela, los desafíos de la cursada, estudiar y aprender activa mecanismos para el desarrollo individual e interpersonal. Particularmente, en la etapa conocida como la adolescencia-juventud, de reposicionamiento subjetivo, los vínculos adquieren especial relevancia. La pertenencia a un grupo y el sostén de los compañeros en estos tránsitos, los fuertes lazos afectivos y la discrepancia con otros, colaboran en los procesos de identificación. Como se explicitó, en la sociedad contemporánea, este período

[283] Si bien, como es sabido, en la escolarización, las metas y los objetivos son siempre individuales -aunque excepcionalmente, se realicen tareas con otros- finalmente la evaluación y la calificación es de carácter individual.

de la vida cada vez más suele coincidir con el pasaje por el Nivel Secundario[284]. Por tanto, la escuela -sin ser la única institución- juega un papel fundamental en la construcción de relaciones sociales y en general suele valorarse la experiencia compartida con los compañeros[285].

Con respecto a los estudiantes de las EdR, corresponde hacer tres señalamientos: En primer lugar, que sus etapas vitales no coincidirían con el concepto estereotipado de "adolescentes", por las edades de los entrevistados y por sus realidades, teniendo en cuenta que tuvieron en general años de "retraso escolar", y/o mantienen obligaciones familiares y/o laborales.

En segundo lugar, que al referirse a sus compañeros, como ha sucedido con otros aspectos, tienen puntos de comparación en relación con lo vivido en otras escuelas, y por lo mismo, las percepciones son muy variadas.

Por último, la posibilidad de que un estudiante de las EdR se encuentre cursando distintos niveles en las diversas materias hace menos estable su pertenencia a un determinado grupo escolar. Lo cual ha planteado cierta preocupación para quienes han diseñado y gestionado esta propuesta, infiriendo que los trayectos individuales de las EdR, la referencia débil a un único grupo-clase, podría operar en detrimento de algunos lazos institucionales que favorecen la retención de los estudiantes en las escuelas (Terigi, 2004b).

De todos modos, las relaciones que los estudiantes entablan con sus compañeros es un componente que destacan especialmente de la escuela:

Algunos estudiantes dicen llevarse bien de modo genérico (N, J), y otros hacen distintos énfasis. Hay quienes refieren de un modo más específico a los amigos que han hecho en la escuela (Y, O) y quienes destacan tener muy buenos vínculos con los compañeros, acentuando el hecho de estar relacionados con "todos" los alumnos de la escuela, más allá del grupo-clase.

---

[284] Más allá de las estipulaciones teóricas, dada la progresiva ampliación en la cobertura a más sectores sociales en Argentina.

[285] En otros estudios (Kantor, 2001), los relatos de los estudiantes relevan la centralidad que cobra la dimensión social o vincular por sobre la académica.

> C: -La escuela ésta, lo bueno que tiene es que te hablás con todos. (…) Con todos los compañeros, de primero, segundo, siempre están comunicados por algún que otro motivo. (…) Aparte somos muy compañeros. Venimos, contamos lo que pasó en la calle, lo que pasó en la casa. Ellos vienen te cuentan exactamente lo mismo. Todos muy unidos en ese sentido.

En la misma línea:

> S: -Me tocó un grupo muy bueno. Son chicos muy buenos, todos los del curso. A veces, bueno ellos saben también todo, y te ayudan un montón, te hablan y todo. Muchos hablan muy bien de la escuela. Algunos, con la rebeldía también viste, "esta escuela de mierda", te dicen, pero siguen viniendo ellos también. Capaz que se enojan un día pero al otro día vienen lo más bien, como todo. Toda la escuela es muy buena, porque no me hablo sólo con los de mi curso, de tercer año nomás, me hablo con chicos de segundo, de primero, de cuarto, así que casi toda la escuela es muy buena, todos los chicos.

Como puede percibirse, aquí no sólo quedaría neutralizada la hipótesis de directivos y planificadores -en relación con la falta de referencia a un grupo clase que podría debilitar la pertenencia institucional en la propuesta[286]- sino que, por el contrario, pareciera haberse logrado ampliar la red de relaciones en estos casos.

Todo esto se expresa en un "ambiente tranquilo" (M), y un buen clima:

> Q: -(…) Pero igual esta escuela… Yo, al principio, no estaba muy entusiasmado. Pero, realmente, desde los profesores y los chicos mismos también, la verdad, es que hay un clima espectacular. Los profesores, se puede hablar con ellos. La verdad que es increíble. Yo pensé que no me iba a copar tanto y la verdad que… Por ejemplo, en este último año tenemos Proyecto, tenemos talleres. La verdad que la mayoría de los pibes están todos contentos por eso. Es otro trato el que hay acá. Allá era otro trato. Los profesores no se relacionaban tanto con los alumnos. Acá es diferente.

[286] Inclusive, en el caso de una alumna (K), que percibe la rotación de estudiantes, y que pareciera no tener trato con quienes cursan algunas materias puntuales, se transluce la existencia de un grupo más estable de referencia en su relato.

> Acá hay profesores que comen con los alumnos. Acá además es otro clima. Se come en las escuelas. Es muy bueno. Es otra cosa.

Hay quienes destacan especialmente de la escuela la posibilidad de entablar relaciones con sus compañeros:

Entr: -¿Y cómo fue cuando viniste acá? ¿Cómo fue tu primera experiencia en el secundario?

C: -Y acá en seguida me hice amigos. Fue totalmente diferente a la primaria[287]. Ese día que entré ya tenía, ya había hablado con alguien.

- Para algunos, el grupo de pertenencia les genera ganas de ir a la escuela:

Entr: -¿Y qué me podés contar de esta escuela?

I: -Nada, muy copado, muy raro.

Entr: -¿Raro?

I: -Sí. Yo cuando iba al colegio común no tenía ganas de ir todos los días al colegio. Capaz que era romper las bolas con los pibes (¿?) Acá como que me dan ganas de venir todos los días. Yo sé que el día que no venga más voy a extrañar. Acá tengo mi lugar, los pibes. Pibes que puedo llegar a... a llegar a algo con esos pibes.

Entr: -¿Qué pibes?

I: -Mis amigos, los pibes de la banda[288]. Son todos mis amigos.

Entr: -¿Tus amigos son del mismo año?

I: -Yo iba el año pasado con ellos, después me pasé. Yo iba a primero primera y me pasé a primero segunda y por orden yo tendría que estar, si no me hubiese cambiado, en segundo primera pero estoy en segundo segunda.

Entr: -Claro. ¿Y los amigos de la banda son del mismo año?

I: Sí, un poco más grandes que yo, creo que debo ser más chico que ellos yo.

Como puede apreciarse, vivencian como algo curioso las ganas de ir a la escuela, y hasta de quedarse.

Entr: -Y acá, más allá de las materias, ¿qué es lo que más te gusta de estar en la escuela?

---

[287] Funciona como su punto de contraste por no haber asistido a otra escuela secundaria.
[288] Refiere a los compañeros que conforman su grupo de música.

S: -A veces llega la hora de irme, capaz que tengo que irme a las 8.30 o 9.00 y no tengo ganas de irme.

Entr: -Sí, como hoy, los viernes que te quedaste acá.

S: -Sí, los viernes supuestamente 8.30 termino, pero bueno, me quedo con el taller de Música. Me gusta estar con los chicos, las chicas acá, nos quedamos hablando, como que no sé… los preceptores todo, nos quedamos hablando un rato y se te pasa la hora y capaz que te sentás y te agarra vagancia, más que yo tengo que viajar, entonces me quedo. Me gusta quedarme. Como que ir, viajar hasta mi casa y saber que tengo que ir a dormir, no me gusta mucho. Y el nene, lo traigo conmigo. Hoy no vino porque está enfermo, pero bien, me gusta quedarme con el nene.

También hay quienes arman vínculos más entrañables, pues encuentran en la escuela "gente que vale la pena" (E), valoran al grupo de compañeros, el intercambio de historias con otros, lo cual parece permitirles encontrar sentidos compartidos.

De todos modos, como en todas las relaciones, los grupos y comunidades están atravesados por el conflicto, y más o menos específicas, las disputas siempre existen. En algunos casos, a pesar de la "armonía" grupal, existen confrontaciones puntuales con alguna persona (Q), y en otros destacan llevarse bien sólo con *algunos* compañeros (P, Y, L).

Y como paradigmático se evidencian divisiones más explícitas entre grupos según afinidades. Lo cual en estos relatos parece manifestarse más por la indiferencia que por la confrontación:

Entr: -¿Y [en el espacio de tutoría] hablan de otras cosas o…?

K: -Sí. De la convivencia, quién se lleva bien con quién, entre quiénes tienen problemas, qué pasa con los *floggers* y qué pasa con los *cumbieros*[289].

Entr: -Y en la escuela, ¿qué pasa con eso?

K: -Nada, por suerte no hay quilombos con eso. Cada uno hace su mundo.

Luego agrega que los compañeros en la escuela no se separan por grupos (como en otra a la cual fue) sino que "están todos juntos".

---

[289] Se trata de segmentaciones intra-generacionales. Son algunas de las etiquetas que utilizan los adolescentes y jóvenes para referirse a los sujetos que pertenecen a distintas "tribus urbanas".

En la misma línea:

> G: -Tuve algunos problemas (con mis compañeros), pero después somos nosotras dos y un chico que está en el otro curso ahora, pero siempre fuimos tres que vamos juntos. (…) A veces yo le digo a ella que a mí no me gusta ir a hacerme una amiga para tener amigas dentro del aula, porque no es así. O porque te miro mal, ya te agarro. Y las chicas que estaban con nosotras eran así. Y al no ser como ellas siempre nos tuvieron de lado, que si no éramos chetas, éramos flogger, que esto, que el otro. Y a mí ese vaivén no me gusta. Y ya una vez que no me gusta ya no le sigo el rumbo, yo sigo mi vida y el que está al lado mío está y si no, no. Porque es así. Pero después estuvo todo bien, ya después fueron cambiando y después terminamos todo el año saludándonos, hola que tal y así. (…) Sí, compañeras de colegio, nada más.

Otros aspectos de la propuesta ponderados por los estudiantes:

Por último, se detallan a continuación aspectos generales de la propuesta que los estudiantes ponderan:

Las alumnas que lo necesitan y lo usan valoran especialmente la existencia de un jardín maternal en la EdR 1, porque efectivamente es un modo de facilitarles la cursada:

> C: -Lo que cambia acá es que está el jardín maternal, podés venir con tu hijo, no estás separada de tu hijo.

Y en otro caso:

Entr: -Y, cuando dijiste diferencias con la otra escuela que tuviste, ¿qué podes señalar?

O: -Marcado, y la comprensión de los profesores, de los preceptores, el tema de que haya un jardín para las chicas que tienen hijos y bueno, el tema que nos dan la comida.

Otros/as alumnos y alumnas (E, O, Q, V) también valoran que se da comida:

> V: -Yo el año pasado trabajaba de volantera y llegaba re-cansada, estaba parada un montón de tiempo. Después, también los dos primeros años daban comida, comida caliente y eso también te enganchaba. Hacían de todo para que sigas, para que no dejes. Daban becas, era más plata que las escuelas normales. O sea más que nada, no dejé por el deseo de no terminar mal, de no tener constancia, así no hubieran dado la beca ni nada.

Como se ve, esta misma alumna destaca la existencia de becas, como parte de una estrategia para que puedan sostener su escolaridad.

Es preciso tener en cuenta que la mayoría de los estudiantes que asisten a las EdR tuvieron experiencias de escolarización con sucesivas dificultades y en general muy frustrantes. Resulta significativo que el reconocimiento se haga extensivo además a las figuras institucionales que, identificados con estas propuestas, se ven convocados a sostener vínculos más atentos y cercanos no sólo al seguimiento pedagógico relativo al rendimiento y los aprendizajes de los estudiantes, sino también a sus problemáticas vitales en general.

Cabe destacar que, como se esbozó en la presentación de las EdR (véase capítulo 3), la propuesta fue sufriendo modificaciones en el devenir de la implementación. En los relatos de los estudiantes hay algunas referencias a lo discontinuado de la experiencia -talleres que dejaron de dictarse, la necesidad de llevar a cabo un plan de lucha por el sostenimiento de las becas, la amenaza de dejar de ofrecer comida caliente-. Estos y otros aspectos pueden comprenderse en la marco de la "hibridación" de la política a partir del cambio de gestión, a la cual se hizo referencia.

Contrariamente, también se perciben flexibilizaciones en lo estipulado "a favor de los estudiantes". En esta línea, se destaca el proceso de discusión que los directores de la mayoría de estas escuelas han llevado adelante para reformar la Resolución inaugural, en particular, en los aspectos que obstaculizan de algún modo las trayectorias escolares de los sujetos.

2. Problemáticas que surgen en la implementación de la propuesta

Como se ha visto, las EdR han sido exitosas en reincorporar a alumnos y alumnas, logrando en muchos casos que progresen en su escolaridad, y en otros que completen el Nivel Secundario, logrando además que muchos estudiantes tengan una vivencia más confortable de la experiencia escolar.

Ahora bien, los mismos aspectos que algunos estudiantes valoran, otros los critican. Como en todas las situaciones, existe diversidad de perspectivas y, como se sostiene en esta tesis, hay una gran incidencia en los recorridos previos de los alumnos/as al apreciar las vivencias en estas escuelas. Además de las cuestiones negativas señaladas en los relatos de los estudiantes, se hará referencia en este apartado a otros aspectos que pueden ser objetados en función de su incidencia en las trayectorias escolares.

Concretamente, se hará alusión a problemas que tuvieron los estudiantes con los profesores; los roces entre compañeros; ciertos aspectos de las EdR, que son resignificados por parte de profesores y alumnos, en términos de repliegues, que algunos actores añoran (y sostienen) de la escuela secundaria estándar. Se evidencia también el "desgranamiento" existente en las EdR y las críticas a la propuesta de la escuela, en términos del nivel de los contenidos.

Aspectos criticados por los estudiantes

Los mismos aspectos que algunos estudiantes valoran, otros los objetan:

Entrando de lleno en las críticas que se hacen a las EdR, se detallan en función de diferentes ejes.

- Algunos de los entrevistados contaron llevarse mal o haber tenido problemas concretos con algún docente.

Si bien se destacan las consideraciones institucionales, cuando, por ejemplo, la necesidad es entrar más tarde, como se reseñó, en un caso se alude a cierta indiferencia de los profesores:

Entr: -Los profesores, ¿cómo se toman eso de que vos llegues un poco más tarde?

K: -Les da lo mismo.

Entr: -¿Les da lo mismo?

K: -Sí. A ellos, ¿qué les calienta?

Entr: -¿Y a vos para aprender?

K: -A veces me cuesta. Pero no me queda otra.

No obstante, esta misma alumna reconoce que los profesores "te ayudan si tenés dificultades". Otra crítica hacia los profesores se destaca en su relato:

Entr: -Y cuando viniste acá, ahora este año que estás cursando, ¿cómo es en relación al paso por esa otra secundaria y en comparación con la escuela primaria? ¿Qué cambios notás?

K: -Lo mismo. Porque… Qué sé yo. Los profesores ya vienen cansados.

Entr: -¿Acá?

K: -Sí. Si ya vienen de otra escuela. Ya estuvieron enseñando a la mañana. Es como que… Si todo el salón está alborotado, se desquitan con todo. Son muy raros los docentes, vos les decís: "No entiendo…". Claro que a mí me da vergüenza decir: "No entiendo".

Entr: -¿Te da vergüenza?

K: -Me *da cosa*[290].

Entr: -Pero, ¿por qué?

K: -No sé.

Entr: -¿Y los docentes qué hacen cuando vos preguntás algo o algún compañero pregunta algo así como: "No entiendo"?

K: -Por ejemplo, el de Matemáticas te va y te explica. Pero hay veces que me daba vergüenza. Que capaz que él está media hora conmigo y que yo no entiendo. *Me da cosa*. El de Lengua, el otro día, estábamos en evaluación. Y los demás estaban pelotudeando[291] y se desquitó con todo el curso. Comenzó a dictar todo rápido. Se desquitó con todos.

Entr: -Y vos, ¿qué hiciste en ese momento?

---

[290] Expresión que alude a sentir vergüenza en una situación.
[291] Expresión que refiere a "hacer tonterías" o "perder el tiempo".

K: -Lo mandé a la mierda porque le dije que no era justo que se desquite con todo el curso.

Entr: -¿Y él que dijo?

K: -Nada. Que supuestamente, que todos nosotros estábamos de acuerdo con lo que hacían nuestros compañeros. Que nosotros tendríamos que haberle dicho que paren. Pero nosotros qué le vamos a decir. Ellos [los profesores] están para decirles eso. "¿Sabés qué? Calmáte. Si no querés prestar atención, andáte afuera".

También hay otros casos de enfrentamientos directos con algún profesor:

Entr: -¿Y cómo les fue en primer año acá? ¿Qué recordás? ¿Hiciste todas las materias…? ¿Hiciste menos materias…?

W: -Yo hice todas menos Geografía. No me llevaba bien con la profesora y no entraba. Me enojaba y no entraba.

Entr: -¿Y te quedaste libre o…?

W: -Sí. Me quedé libre en la materia. Por eso, ahora hago Geografía de segundo. Recién ahora estoy haciendo Geografía de segundo año. No, a mí me iba bien, ¿eh? A pesar de que, a veces, soy media vaga. Pero me iba bien en todas las materias. En Matemáticas, yo en primer año y en segundo año, tuve 10. En Matemáticas. Bueno, en la otra un 8. En Historia también.

Y una alumna refiere al caso de un profesor que explica mal:

E: -(…) Tengo una sola materia que, bueno, el otro día me fui, me retiré porque casi más lo agarro a trompadas al profesor de Matemáticas (*sic*). Me agarré con la Directora, con todo el mundo.

Entr: -¿Por qué? ¿Qué pasó?

E: -Porque el profesor te da, ponele, ecuaciones, y yo le pregunto ¿por qué el 2 va ahí arriba? Y te dice: "no sé por qué doy esta materia, esto, si no lo sé explicar". O si no te dice "tengo sueño". Y ya desde principios de año se lo dijimos a la Directora. Entonces, claro, yo termino siendo como la quilombera, la que exagera todo. Y sí, pero si no quieren (…) es problema de ellos. Yo por una materia puedo dejar la escuela. Si te agarra la locura de dejar la escuela, (…) no lo hagas. Pero está bien, ¿van a hacer

algo? ¿Qué querés? ¿Que hagamos unos piquetes[292]? Tampoco es justo. Si los profesores están hinchando porque bueno, están haciendo sus piquetes, sus cosas, porque el tema de que quieren la plata (…) político, todo eso… da bronca. Cuando nosotros también tenemos derecho a querer hacer algo. A decidir nuestros profesores, no podemos. Pero ¿para qué vamos a tener a un profesor que no va a dar la materia? Y ¿encima tenemos que ir a [clases de] apoyo? Para que cuando va a dar algo nuevo no lo sabe explicar. Entonces directamente vayamos los viernes[293] y nada más.

(…)

Entr: -Vos dijiste "bueno, si no tenemos que hacer un piquete acá" o algo así.

E: -Sí, para que nos den bola, porque nosotros pedimos que hagan algo con este profesor, tampoco pedimos que lo echen, pero aunque sea que le den un libro, que se lo sepa, que lo estudie por lo menos y que sepa explicarnos las cosas. Bueno, si no le podemos decir a la Directora, no le podemos decir a la Vice-directora, no le podemos decir a nadie, de cómo es el profesor, que ellos vean. Que se queden a una clase y se van a dar cuenta de cómo es el profesor. Dicen bueno "vamos a tomarle una evaluación al profesor, a ver qué clase van a hacer", el lunes pasado. Bueno, hagan lo que tengan que hacer, pero hagan algo. Y si no nosotros vamos, hasta que nos den bola. (…) Si no, como yo les dije, yo no pienso venir más hasta que no hagan algo con el profesor. Y vamos a ponernos todos. Y dice "pero ustedes pierden". Bueno profesores, pero como nosotros los apoyamos en los piquetes que hacen ellos, las huelgas que hacen ellos, ellos también tendrían que apoyarnos cuando estamos hablando. Que hubo varios profesores que se dieron vuelta y le dijeron "esto es así, el profesor no da pie. Hablan con el profesor y se da vuelta y se va para otro lado, es como (…)". Hay que hacer algo, pero si no lo quieren hacer por bien, nosotros tampoco queremos romper la escuela para que nos saquen al profesor, pero aunque sea que vean.

La estudiante propone una posición casi de horizontalidad en el reclamo de sus deberes y derechos con respecto a los profesores. En sus dichos se percibe mayor capacidad de reclamo que, por ejemplo, en los inicios de la escuela secundaria, porque los/as alumnos son más grandes y tienen más experiencia.

---

[292] Refiere a grupo de personas que, pacífica o violentamente, intenta imponer o mantener una consigna de huelga. En Argentina, en el escenario post-crisis, surgieron grupos de "piqueteros". Los piqueteros son activistas, que pertenecen al movimiento de trabajadores desocupados en la Argentina.

[293] Es el día que se dicta la clase de apoyo.

Por otra parte, resulta atendible su exigencia de "aprendizaje" y reclamo por la falta de idoneidad del profesor desde su perspectiva.

En otro caso, se alude a las variaciones entre uno y otros profesores a la hora de explicar.

> Y: -(…) Los profesores de apoyo de Matemáticas me dicen: "tenés que estudiar esto", me lo explican mejor. Siempre me pasaba con Matemáticas, ninguno pudo aprobar la materia sin que se la haya llevado, no nos explicaba bien las cosas. Es como que nos decía algo, "resuélvanlo solos", no te dejaba preguntar. Pero, por suerte este año, el que vino explica todo. La de tercero que me llevé no sé nada, pero lo de cuarto sí.

Es interesante cómo se vislumbra que por la falta de explicaciones no se aprendieron los contenidos de un nivel, pero sí los del siguiente. Y en la misma línea, la incidencia de la rotación de los profesores en este asunto:

Entr: -¿Alguna materia que te haya costado más?

C: -Matemática.

Entr: -¿Y cómo lo resolviste?

C: -Primero y segundo Matemática me fue de diez, tercero y cuarto me fue mal porque me cambiaron de profesor. Y para mí el profesor P. es el mejor.

Entr: -¿De primero y segundo era?

C: -Sí. El mejor en explicarte en todo.

Entr: -¿Y él sigue?

C: -Sí, sí.

Entr: -Y después tuviste otro profesor...

C: -Sí, tuve una profesora y un profesor.

Entr: -¿Te costó más con ellos?

C: -Sí, ahí me costó mucho más.

Entr: -¿Vos lo relacionas con los modos de explicar de ellos o los temas que veían?

C: -No, los modos.

Entr: -¿Los temas eran parecidos o había cosas nuevas?

C: -No, eran parecidos.

Por último, en un relato se cuela un incidente significativo de una de las escuelas. Según cuenta la estudiante al finalizar un ciclo lectivo se fue una gran cantidad de docentes.

Entr: -¿Y los profesores? ¿Son los mismos de hace varios años? ¿Cambiaron?

O: -Eh... del año pasado cambiaron algunos de tercero.

Entr: -¿En el medio del año o a principio?

O: -No, a final de año. Llegó diciembre y renunció todo el mundo.

Entr: -¿Sí?

O: -(Risas) Todo el mundo se fue, renunció. Y después este año, empezamos a principio de año sin profesor.

Entr: -¿Cuánto tiempo estuvieron así?

O: -No tuvimos profesores casi la mitad del primer cuatrimestre.

Entr: -Uh... ¿Y qué hacían?

O: -Nada, veníamos y *hacíamos presencia*[294]. O sea, siempre había algún profesor que tomaba alguna hora. O juntaban los cursos.

Entr: -¿Y sabés qué había pasado que renunciaron todos?

O: -Eh... Se cansaron (*sic*). Otros tenían mejores ofertas, otros se cansaron de venir.

Entr: -¿Hablaron con ustedes?

O: -No, nosotros nos enteramos cuando llegamos acá en marzo. Ya no estaban.

Entr: -Ah, se fueron de un año al otro.

O: -Claro. Y aparte muchos de los que fueron a rendir en diciembre se encontraron que los profesores con los que habían tomado las clases ya no estaban. (…) Y les tomaron otros profesores ya.

- Por otra parte, en referencia al clima de distracción en el aula:

Entr: -¿Y podías venir todos los días o también te costaba al principio?

[294] Expresión que deriva de "hacer acto de presencia". Refiere a la permanencia en la escuela, connotando la "pérdida de clases".

K: -Al principio, tenía más ganas de venir, de estudiar y todo. Ahora, no. Es como que me acerco más al *pelotudeo*[295]que hacen en el salón, me distraigo…

Entr: -¿Con qué te distraés?

K: -Con boludeces[296], con el celular o… Como que todos están gritando y yo digo: "¿Por qué tengo que ser la única boluda que tengo que prestar atención?".

Entr: -¿Hay muchos ruidos en el aula cuando está dando clases el profesor?

K: -Sí. Es que no a todos les interesa.

Entr: -¿Y cómo son las clases, en general? Habla el profesor, dicta, los hace trabajar a ustedes…

K: -La mayoría, dicta. Menos la de Historia.

Entr: -Y si no entienden algo, en general, ¿qué pasa?

K: -Qué sé yo. Te quedaste atrás, te lo tratan de repetir de vuelta. Pero si no cazaste una o dos veces qué dijo, ya te quedaste atrás. No es que te están repitiendo una y otra…

En otro registro se acentúa la falta de exigencia, o se sostiene directamente que la escuela es "fácil", en relación con el nivel de los contenidos impartidos, como se verá hacia el final de este apartado.

Como crítica más radical se reclama cierta autoridad y que los docentes no sean tan considerados:

R: -La escuela bien. Yo creo que hay que poner más autoridad. Porque entre los chicos -yo también me incluyo- somos chicos, y hay veces que nos mandamos macanas. Y falta un poco más de frialdad, digamos. Sí, porque dejan pasar muchas. Pero el colegio… Aparte la directora es una re buena mina. Trabaja en un montón de lados, hace de todo. No, está bueno.

(…)

Entr. 1: -¿Vos qué sentís que haría falta? Supongamos, si tuvieras la oportunidad.

R: -Y, primero, que los profesores no sean tan considerados con los alumnos y sean más rectos. Porque hay muchos profesores que ya los alumnos los toman de boludos.

---

[295] Expresión que refiere a actuar sin entendimiento, ni razón.
[296] Alude a tonterías.

Al profesor G. nadie le da bola. Y eso es medio una *cagada*[297]. Después, el año pasado había muchos chicos que fumaban en la escuela, y está bien, si querés fumar, fumá. Pero había muchos quilombos con el tema de la preceptora. Hubo profesores que como no les daban bola, renunciaron[298]. Y medio como que te toca. Vos decís "Uh, pobre *chabón*[299]". Pierde el laburo. Viene con la mejor onda a enseñar, y que no te den bola es feísimo. Entonces te callás, escuchás, pero están todos haciendo quilombo. Son pocos los que están escuchando.

Entr. 1: -¿Y qué otra idea tirarías vos?

R: -¿Ideas para la escuela? Yo creo que habría que suspender. Estás fumando, te dijimos que no fumases. La segunda seguís fumando, la tercera seguís fumando, chau. No sigas hablando porque no te dan bola. Suspendelo. Suspendelo los días que hay pruebas, o suspendelo dos o tres días, que después, cuando a fin de año se quieran acordar de las faltas, van a quedar libres. Lo que pasa es que acá para aprobar una materia tenés que tener 80% de las asistencias. Entonces si vos faltás mucho… Faltás todos los jueves. Aparte de tener una falta del día, tenés la falta de la materia[300], del jueves. Y si después no llegás a los 80, por más que tengas buen puntaje te la llevás[301]. Por más que tengas buenas notas. Entonces si suspenden, después les va a doler a fin de año.

Entr. 1: -¿Y vos creés que eso -porque a vos te importaría- creés que a todos les importaría?

R: -Y, obvio que siempre está el "Uh, me suspenden. Uh, mirá, joya, no voy a la escuela.". Lo que pasa es que primer y segundo año es quilombo. Yo en primero y segundo, rompíamos todo, cortamos la luz de la escuela, no sabés la historia. Cortamos la luz de la escuela, una vez tiramos flan en las paredes -que nos fuimos al carajo-, sacábamos las puertas de las mesadas. No… hacíamos un quilombo. En segundo año también, y en tercero ya sos más grande y te dejás de hacer *boludeces*[302]. Una de las cosas sería dejar de amenazar tanto y ser más estricto. Sí, yo creo que sí. Igual siempre están los que no van a clase y se van al patio. También, el preceptor lo sabrá. O los que se escapan.

---

[297] Cosa o situación que resulta cuando se actúa sin cuidado o con torpeza.
[298] ¿Tendrá relación con el incidente narrado sobre la ida en masa de profesores?
[299] Modo displicente o familiar de referirse a alguien.
[300] Por su relato, pareciera ser que piensa que se computa doble la inasistencia.
[301] Está cuestión se analizará en profundidad en el apartado que describe las "nuevas arbitrariedades".
[302] En sintonía con hipótesis de "segunda adolescencia".

Entr: -¿Cómo es? ¿En cada materia toman lista?

R: -Sí, toman lista. Lo que pasa es que los pibes se quedan muchos en el patio[303]. Es un tema que las escuelas… Igual no es sólo esta. Estoy seguro que es en todas. Que nadie le da bola. Más en la edad ésta, que estamos en rebeldes. Pero es un tema ponerte en el lugar del preceptor y tener que andar corriendo a los pibes. Son grandes, y les tenés que decir 40 veces las cosas. Y vos estás laburando, ése es el tema.

Como puede apreciarse, este estudiante reivindica el régimen de asistencia de la escuela secundaria estándar.

- Algunas observaciones sobre los compañeros:

Entr: -¿Y vos acá a los chicos cómo los ves? ¿En la escuela, cómo los ves?

E: -Y poco, poco, porque los están todo el día retando porque están fumando, porque están tomando. Yo digo ¿cuántas horas estamos acá? Pocas horas. Salís a la calle o te vas un rato a la calle, tomá, fumá y después vení. Pero que valoren lo que tienen. Rompen las cosas, escriben las paredes, cosas que les están dando para que ellos tengan un futuro. Y los profesores se cansan de hablarles. Le toman a veces a la burla re-mal, le escriben en las paredes de afuera, de los profesores, y eso da bronca. Cuando los profesores a veces miran para otro lado, te aprueban, cuando no lo tendrían que haber hecho[304]. Pero son (humanos). Yo digo que tendrían que aprovechar un poquito más. Nos están dando comida. La Directora se cansó de decirles que la próxima vez nos van a dar comida fría para que nos llevemos. No tenemos un pedazo de pan, una comida caliente, que podamos estar acá, cuando hay chicos que no tienen para comer en sus casas, que tienen la oportunidad de llevarse. Como nosotras, a nosotras nos dan a veces para el Hogar.

Y en la misma línea:

Entr: -Y cuando viniste para acá, ¿qué cambios notaste?

L: -Y noté que eran muy pocos cursos. Como en la primaria y la secundaria. Allá, en Colombia, hay también de noche. Pero para adultos, no para jóvenes. Pero no se van drogados.

Entr: -¿Qué?

---

[303] Esta situación se observa en el trabajo de campo. Puede ser que el movimiento o la permanencia fuera del aula responda a la peculiar modalidad de cursada.

[304] Esta cuestión se analizará en relación con la "baja exigencia".

L: -No se van drogados ni fumados. Ni permiten tomar adentro ni permiten fumar adentro. Cualquier cosa, estaba muy vigilado. En todos los colegios de allá. Pero acá, cuando entré… Mi papá me dijo que acá, Argentina, es muy liberal. Y yo no le creía. Después, cuando vine para acá, me senté y entraron así… Y fueron muchos cambios para mí. Estaban drogados, tomados.

Entr: -¿Dónde? ¿Acá en la escuela?

L: -Sí. ¿Para qué le voy a mentir? Si es la verdad. (…) Me cambié de aula. Me fui de primero a tercera, nuevamente. Ahí los chicos son todos sanos. Todos sanos. Pero hay un 100% de este colegio que son sanos o malos. Hay un 80% que son malos y un 20% que son buenos.

Entr: -¿Acá en este colegio? ¿Y qué sería "malos"?

L: -Drogados, tomados, todo eso.

- En otro caso, el hecho de no llevarse bien con sus compañeros funciona como un argumento para querer dejar de ir a esa escuela:

> A: quiere terminar este año en la escuela, pero que el año próximo quisiera pasarse a otra. Al preguntarle por qué, responde: "Por los chicos. No son de mi tipo". Y agrega que no se hizo amigos en la escuela, que no se siente cómodo.

Entr: -¿Ya sabes a cuál te vas a cambiar?

A: -La profesora de Lengua me recomendó una privada, que puede ser para mí, porque sólo son 10 chicos. También puede ser a una escuela [Normal[305] del mismo barrio], que va mi hermano.

Otra estudiante afirma:

> Y: -No te puedo hablar bien de los compañeros porque hay de todo un poco. Siempre pasa algo, siempre hay un robo.

- Finalmente, se solicita el incremento de las vacantes en el Jardín, pues facilitaría el cursado de algunas alumnas madres (K, W).

---

[305]La *escuela normal* ha sido una institución educativa encargada de la formación de los maestros de escuela de gestión estatal. Las instituciones siguen nombrándose así, aunque ya no existan como modalidad. Desde 1969, las carreras de magisterio pasaron a conformar la oferta de Instituciones Superiores de Formación Docente.

En síntesis, como puede percibirse, las críticas parecieran más aisladas o menores en relación con las bondades que se le reconocen a la escuela, seguramente influidas por el hecho de que en general los estudiantes han tenido dificultades en el tránsito por otras instituciones. Por otra parte, cabe destacar que se les ha preguntado explícitamente por las cosas que no le gustaban de la escuela y los cambios que harían, y que en algunos casos quizá estas cuestiones no hubiesen surgido, pues de hecho no es lo que aparecía espontáneamente en sus relatos.

La resignificación de aspectos facilitadores

Uno de los asuntos curiosos es cómo los sujetos resignifican ciertos aspectos concebidos como "facilitadores" del tránsito por la escolaridad en la propuesta, y que acaban provocando una sensación de mayor exigencia.

Con respecto a las asistencias:

Entr: -¿Y podés quedar libre en una materia y en otra no? En esta escuela es así, ¿no?

D: -Claro. Directamente no tenés que faltar nada. Los profesores siempre que vienen te toman [asistencia], para saber. Ponele que uno viene temprano y le toca Matemática, ese te toma el presente. Y después el pibe ya se va, viene el de Lengua más tarde, toma el presente y el pibe ya no está.

Como se ve, experimenta como mayor exigencia (y control) que les tomen asistencia en cada una de las materias, en vez de captar el sentido original, que sería permitir que algunos estudiantes cursen sólo determinadas materias, o que en caso de no poder asistir en determinado horario, se le compute sólo la inasistencia allí, y no en toda la jornada escolar, como es de uso en las escuelas secundarias. Específicamente, con respecto al cursado por materias, otro estudiante comenta:

I: -(Acá) no te llevás una materia, después tenés que seguir yendo. Vos pasás las que aprobás y las que no aprobaste te quedas ahí. Capaz que terminás cuarto año y quedo debiendo… qué sé yo... Química de tercero, Matemática de primero, Informática de segundo. Y así. Hecha la ley hecha la trampa, dicen.

Entr: -¿Por qué?

I: -Porque sí. No es que vos no la das y la tenés que rendir. Acá no rendís materias en diciembre ni en marzo. Acá si te la llevás, *cagaste*[306].*Cagaste* fuego mal.

En su interpretación, el estudiante estaría obviando la instancia de las mesas de examen (o períodos de orientación, que sí existen).

En esta línea, con respecto a la "acumulación de materias":

> Q: -Estamos terminando el cuatrimestre. Tuvimos algunas pruebas. Tienen dos cuatrimestres como la mayoría de las secundarias. Nos toman evaluaciones y uno si no aprueba el año, el año que viene tiene que venir para esa materia. Es así. Pero tiene que venir, no puede darlo libre. Salvo contadas excepciones, que no sé cómo es, lo podés dar libre. Si no, no podés.

En este relato se evidencia la obligación de cursar las materias para poder aprobarlas, ante la imposibilidad de darlas "libre".

En los dos casos citados, se percibe como injusto el hecho de tener que re-cursar una materia no aprobada al año siguiente, cuando en el régimen tradicional, al repetir hay que re-cursar todas las materias, aun las aprobadas.

Las "nuevas arbitrariedades"

Al iniciar este capítulo -de análisis de la experiencia escolar en las EdR- se destacó el hecho de que en las instituciones visitadas se han profundizado en muchos casos las facilidades previstas en el régimen académico para que los estudiantes puedan sostener su cursada. En el otro extremo, la "flexibilización" del formato -que produjo una serie de consideraciones, y que por lo mismo, impactó favorablemente en las trayectorias de los alumnos y alumnas- ha adquirido al mismo tiempo ciertas rigidizaciones en el devenir de la implementación, de modo tal que se ha ido imponiendo lo que los estudiantes vivencian como **nuevas arbitrariedades**. Dos estudiantes pusieron en evidencia la exigencia de tener la "carpeta completa" como un requisito para poder aprobar algunas materias:

---

[306] Expresión que alude a una situación arruinada.

Entr: -Vos me dijiste que Historia tenías que hacer a la noche toda la carpeta porque si no te la llevabas.

I: -Sí, lo que pasa es que yo le presté la carpeta a un chico, el pibe no apareció nunca más. Y le dije a la profesora, "no sé, que esto que lo otro", [citando a la profesora] "yo quiero la carpeta si no, no te puedo aprobar". Y bueno, tengo que hacer la carpeta, si no...

En el mismo sentido:

Entr: -¿Qué te dijeron? Vos llegaste acá, tuviste una charla, vino el preceptor, la Directora.

D: -Sí, me explicaron bien cómo es la cosa. O sea, me explicaron cómo nos teníamos que comportar, cómo teníamos que estar con los profesores, te daban la máxima confianza de todas pero siempre y cuando nos portemos bien. O sea, las cosas que tenías que tener para aprobar, por lo menos. Ponele que te dicen "vos, para aprobar esto tenés que tener la carpeta completa".

Tener la "carpeta completa", criterio arbitrario si los hay, en tanto sólo plausible de ser definido por el docente a cargo de la materia. Tal vez estas exigencias puedan entenderse como un *repliegue* por parte de los profesores, ante la necesidad de fijar algunos criterios para la evaluación, definiendo qué se espera de los estudiantes, y que obviamente tiene incidencia en la dinámica de trabajo.

Otros tantos resaltan la importancia de "estar presentes en la clase" para poder aprobar:

> F: -Después, el básico de cómo se maneja esta escuela es que mientras un alumno tenga presencia y tenga en el aula, como vos decís, respeto digamos, después vas a tener de todo.

Otra alumna señala:

> C: Para tener el cuatrimestre aprobado tenés que tener el 80% de asistencia en cada materia. Si no eso hace que te baje la nota también.

Y como paradigmático, presentamos el siguiente fragmento:

L: -Los profesores mismos me dicen: "Si te sacaste mal en una cosa, yo te puedo dar chance dándote otro examen. Y así, usted entra". Me dice: "Porque si no, va a tener su mala nota y...". Pero sí, sí te dan chance en cada materia. Está muy bueno.

Entr: -¿Y cómo te enteraste de estas cosas? Digamos, de las faltas… ¿Quién te dijo esas cosas?

L: -Ah, un amigo me dice: "Si usted no está faltando mucho. Porque si faltamos mucho, sí o sí, parece que no la van a aceptar aquí". Me dijeron que sí o sí, si yo faltaba mucho me iban a sacar de aquí… O sea, un compañero me dijo a mí.

Por otra parte, en el citado caso de W, quien tuvo que ir los sábados para "recuperar una materia" también se produjo una arbitrariedad, aunque fue reinterpretada positivamente por la alumna. El hecho de tener que ir otro día y horario no contemplado en la jornada escolar regular, sumado a que en el espacio de recuperación de la asignatura se le ofrecieron "otros" contenidos, hacen pensar que se trató más de una búsqueda de *disciplinamiento* que de un intento de suplir lo no aprendido.

En síntesis, asistir a clase, cumplir con cierta documentación de lo trabajado -como la carpeta de clase- y el hecho de mostrar actitud respetuosa, criterios que los estudiantes perciben como objetos de evaluación, no parecen salir de los cánones tradicionales, aunque es posible que resulten indicadores de cierta intensidad de la experiencia escolar o aun sea parte de las condiciones de su posibilidad.

Por último, en cuanto a los "agrupamientos" que hace la escuela quedan evidenciadas ciertas arbitrariedades. También en el relato de esta alumna se mencionan casos de indisciplina, poco frecuentes sino en las EdR, al menos en los relatos.

Entr: -¿Y con los profesores algún problema de conducta? ¿Hubo algún problema que recuerdes?

O: -No, bueno siempre hay algún *sacado*[307]que en medio de la clase hace alguna broma o algo. Pero fuera de eso no.

Entr: -¿Pueden dar clases los profesores? ¿O sentís que hay alguno que…?

---

[307] Derivado de "sacar de quicio": hacer que una persona pierda el dominio de sí misma.

O: -El año pasado nadie podía dar clases. Porque, tengo, teníamos dos compañeros que a cada rato hacían quilombo…

Entr: -¿Quilombo de qué tipo?

O: -Y, golpeaban las mesas, empezaban a burlarse de otros compañeros o empezaban a jugar entre ellos en el curso y bueno, así se pasaba la hora.

Entr: -¿Y qué pasó con esos chicos?

O: -Siguen acá. Pero están en el otro cuarto. Porque el año pasado era un tercero solo, estábamos todos juntos y este año nos dividieron.

Entr: -¿Cómo los dividieron?

O: -Por los que debían materias y los que no debían materias.

Entr: -¿Y en el otro cuarto están los que no deben materias?

O: -Supuestamente los que no deben materias, pero muchos de los que deben materias se fueron al otro cuarto.

Entr: -¡Ah!¿O sea que fue medio optativo?

O: -Sí, en sí se mezclaron ellos solos y bueno, así quedaron.

Entr: -¿O sea se fueron *de prepo*[308]digamos?

O: -Sí, se metieron *de prepo*…

En apariencia, hubo una división en función de los trayectos y rendimientos, pero es confuso el modo en que se llevó adelante.

Lo que interesa destacar a lo largo de todo el capítulo es que, si bien la experiencia en las EdR es recurrentemente valorada por parte de los estudiantes, perviven ciertas *arbitrariedades propias de la lógica escolar*. Por eso, la pregunta insiste, ¿hasta dónde puede flexibilizarse la escuela?

Cursando materias del último nivel

Como cuestión específica, cuando los estudiantes están cursando materias del último nivel y por lo mismo más próximos a la finalización, emergen nuevas problemáticas. Se plantean tres situaciones: los sesgos en las oportunidades

[308] Expresión para significar "por la fuerza", con prepotencia.

futuras (en los casos de Y, E, S y de R, Q, C, U); la dificultad de poder trabajar para lograr recibirse (en los casos de J, V, Y) -ambas cuestiones serán abordadas en el próximo capítulo- y la postergación del egreso en la EdR por adeudar materias.

Aquí se ampliará esta última situación, la de los/as estudiantes que descubren, en la progresión por la cursada, que adeudar uno o varios niveles de las materias puede retrasar la obtención del título y prolongar su estadía en la escuela.

Y: -Creo que a la facultad no podés entrar llevándote materias.

Entr: -No, te piden el título secundario.

Y: -Yo tengo que dar muchísimas materias que son todas las de cuarto, dos de segundo y dos tercero.

O como se analizó en el apartado sobre los aspectos que se resignifican de la propuesta, en relación con las "materias que se acumulan", al tener que re-cursarlas:

> I: -Acá es más complicado prestar atención. Porque no es que reprobás un cuatrimestre y decís: "bueno la rindo en marzo o en diciembre y fue". No, acá te la llevás, y después cuando vos terminás cuarto capaz que seguiste avanzando. Ponele yo repetí segundo, ahora hago todas de tercero menos Matemática y cuando paso a cuarto hago, si paso Matemática, hago Matemática de tercero y después tengo que seguir un año más por una materia. Y hasta que no dé la última materia no me van a dar el título.

Del mismo modo, los estudiantes vivencian como "nuevas arbitrariedades" algunas de las regulaciones producto de la modificación de las que se juzgaron precisamente arbitrarias[309]. El hecho de que se curse por materia y no estrictamente "por año" hace que el final de los estudios del Nivel no pueda quedar confundido (como sucede en el cursado bajo el régimen tradicional) con haber cumplido con la asistencia del último año, aun cuando puedan

[309]Por ejemplo, como se mencionó, el hecho de que se compute asistencia por asignatura requiere de un control de asistencia en cada instancia, esto es, varias veces al día.

quedar sin aprobar numerosas asignaturas que, como se sabe, quedan crónicamente sin acreditar.

Este es el caso de muchos jóvenes que no obtienen el diploma en la escuela tradicional, aun habiendo cursado el último año del Nivel. La regulación que estipula que éste no se recurse/repita, sumada a los usos de actos de colación y fiestas de egresados, hace que la finalización del ciclo lectivo se homologue a la finalización de la escuela secundaria. En efecto, los "egresados" quedan exentos de la obligación de la cursada/asistencia, aunque, en términos formales, adeudar una o más materias de cualquier año, implica la imposibilidad de graduarse efectivamente.

Como se analizó en el capítulo 5, este fenómeno adquiere dimensiones estadísticas considerando que un 14% de estudiantes, habiendo cursado hasta el último año del Nivel Secundario (quinto), no se graduará por adeudar materias.

De todos modos, la modalidad de cursada de las EdR en ciertos casos es vivida por los estudiantes como una suerte de pretensión desmedida, ya que la finalización del Nivel coincide obviamente con la aprobación final de las asignaturas previstas y no existe esta suerte de "finalización de la cursada/asistencia" como una instancia terminal relativa (Baquero *et al.* 2012).

Cabe destacar que cuando se realizó el trabajo de campo, algunos directivos de estas escuelas estaban preparando un documento con propuestas de modificación de la normativa para que quienes estén en la situación de tener que cursar sólo una asignatura puedan hacerlo de modos alternativos, evitando la asistencia regular y ciertos requisitos de la cursada formal.

Conviene insistir en el hecho de postergar el egreso, por el peso que adquiere en la vida de estos jóvenes, que invierten una gran cantidad de años en la cursada del Nivel, como se profundizará en el capítulo 8[310]. La pregunta que surge es cuándo podrán terminar finalmente la escuela secundaria, y en línea

[310] En el punto II se sistematizará la duración estimada de la cursada del Nivel de los estudiantes entrevistados.

con la perspectiva de las *transiciones,* cómo irán recorriendo su camino de "emancipación".

Alto nivel de desgranamiento

Otro de los efectos "no previstos" de la propuesta es el persistente nivel de desgranamiento. Como se ha explicitado, las EdR incluyen en su propuesta una serie de estrategias para que los estudiantes logren permanecer y terminar el Nivel. Sin embargo, una cantidad importante de los estudiantes dejan de ir, y a otros tantos les resulta complejo sostener la asistencia en algunos períodos determinados.

Al respecto, una de las preceptoras de la EdR 2 comentaba con preocupación: "En la matrícula que cursaron el primer cuatrimestre hay 90, 100 alumnos, pero si hoy los contás, ahora no llegan a 40. (…) Primero que no cursan todas las materias, el tema laboral… hay deserción" (entrevista a la preceptora).

Esto implicaría que, en el segundo cuatrimestre, asisten efectivamente menos de la mitad de los alumnos inscriptos en esta escuela.

Por otra parte, uno de los estudiantes de la EdR 1 refiere al proceso de pérdida de matrícula de la escuela:

Entr: -¿Qué ubicas de esta escuela? ¿Qué características tiene? ¿Qué diferente?

I: -Está bueno. Está buenísimo, ponele, acá te podés llevar bien con todos. Todos son amigos, más a mitad de año, porque acá vienen... Ponele que vengan 300 pibes a principios de año y después a mitad, pasando las vacaciones pasar a la mitad, y dos meses después de las vacaciones también queda otra mitad. De 150 pibes quedamos 75.

Entr: -¿Esto desde principios de año?

I: De 300 pibes capaz que quedamos 75. Los que somos ahora, no viene mucha gente. Al principio era una bestialidad.

Sin embargo, la Asesora pedagógica de esta misma escuela relativiza este número, pues aparentemente para ella la deserción sería menor:

Entr: -Y dentro de lo que vos has visto hasta ahora, ¿muchos chicos se fueron?

A.P: -No, no. Hay chicos que hacen trayectos más lentos y otros no. Hay una deserción que se da siempre a mitad de año, que ya estadísticamente será un 10% más o menos, pero lo que pasa es que la población crece mucho y vamos llenando divisiones, entonces siempre va a haber espacio.

Más allá del número exacto, la pérdida de matrícula que se produce en estas escuelas a lo largo del ciclo lectivo interroga sobre los límites que experimentan las propuestas creadas específicamente para revertir la exclusión. E incluso, según los relatos de los diferentes miembros del personal, pareciera ser que en parte el desgranamiento aún quedaría naturalizado[311].

De todos modos, como sostienen en otra investigación, "la información sobre abandono escolar debe ser sopesada, en este caso específico, con la historia de desescolarización previa de los alumnos que se acercan a estas escuelas" (Krichesky, 2007: 22).

Al mismo tiempo, en ambas escuelas quienes han permanecido por varios años mencionan que la mayoría de sus compañeros de los inicios han dejado ir.

Como se ha mencionado, muchos de los estudiantes de estas escuelas han ingresado por la referencia brindada por amigos de otros ámbitos. Esta situación, que muchas veces funciona como sostén y motivación, no ha impedido que hicieran nuevas amistades en las escuelas. Ciertamente también, lo que aparece en estos relatos es que algunos de esos amigos que formaban parte del grupo inicial han dejado de ir a la escuela por diversos motivos:

Entr: -¿Hay muchas chicas del Hogar acá?

E: -Somos tres nada más. S (una de las entrevistadas), una chica más que estaba pero se fue, ella entró conmigo el primer día acá y bueno, ahora quedamos tres nada más del Hogar que venimos acá. Una está conmigo y la otra va a segundo, pero

[311] En relación con la tradición "selectiva" del Nivel Medio.

nosotras luchamos *a full*. Yo creo que sabemos que es algo lindo y vemos el futuro para nuestros hijos.

En otros casos, de mayor permanencia en la escuela, cuentan que se han ido la mayoría de los estudiantes del grupo de referencia:

Entr: -¿Tenés amigos?

U: -Sí.

Entr: -¿Y desde que entraste seguís en algún grupo?

U: -No, fue cambiando porque algunos no venían, otros vienen.

Entr: -Claro, cambia mucho el grupo.

U: -Sí, son dos o tres nomás los que están desde que entré yo.

Y en la misma línea:

Entr: -O sea que estás desde el principio.

V: -Claro.

Entr: -¿Y seguís con varios compañeros que también empezaron?

V: -La mayoría dejaron todos o deben muchas materias.

Dado el alcance de la muestra no se conocen las problemáticas de quienes han dejado de asistir a la escuela ni las razones específicas. Sin embargo, entre los entrevistados, como se analizó en el Momento 4, ha habido casos de *interrupción temporaria* de la escolaridad, que proveen en parte algunas de estas explicaciones.

En otro caso, que se ha entrado y salido en diversas ocasiones de la escuela, también se percibe esta fluctuación:

Entr: -Y cuando vos venías o ahora viniste, ¿te cruzaste con compañeros del 2007?

W: -No. A mi amiga nomás.

(…)

Entr: -Y acá, vos me decías que tenías una amiga. Que estabas cursando con ella desde el 2005. Que ahora está internada y que está por tener familia.

W: -Sí.

Entr: -Y después, ¿algún otro chico te cruzaste ahora que…?

W: -No. La mayoría, no. Que yo me acuerde, no. No hay casi ninguno de antes. Por eso yo ahora no me adapto mucho.

Entr: -Y en el curso, ¿cómo es? Al principio de año y ahora, ¿hay menos chicos, cambian o siguen siendo…?

W: -No, eso siempre pasa.

Entr: -¿Siempre, sí?

W: -Primero vienen todos. Después ya dejan de venir.

Como se ha reseñado en el Momento 6 de los recorridos de la muestra analizada, diversos aspectos de la vida de los estudiantes y obstáculos propios de la escolarización produjeron situaciones de "abandono temporario" o plantean riesgos en la continuidad para otros/as jóvenes.

No se trata por supuesto de "culpabilizar" a los estudiantes, sino de poner en evidencia que algo de la escolaridad secundaria resultaría incompatible con lo que sucede en las vidas de muchos adolescentes y jóvenes.

Este fenómeno tampoco puede explicarse únicamente por el "nivel" de vulnerabilidad social de la población que debería asistir a alguna oferta del Nivel Medio, pero no asiste. Más bien, invita a pensar cuánto de las condiciones de escolarización aún siguen siendo incompatibles con la meta de universalización del Nivel, cuánto de la complejidad de las vidas de algunos jóvenes, y (algo menos visible) cuánto de la "voluntad" de los sujetos. (Porque simplemente muchos pueden no tener ganas de ir a la escuela, ni de "formarse", a pesar de que la educación sea un derecho.) Teniendo en cuenta -especialmente en este caso- que se trata de un derecho que requiere de muchas obligaciones: para poder "sostener la escolaridad", hay que ir todos los días una cantidad importante de horas, por muchos meses/años, y además de eso, prestar atención en las clases, comportarse de determinada manera, hacer las actividades pautadas y cumplir con tantas otras cosas… y que implica además poner en juego ciertas disposiciones para aprender.

Finalmente, como se explicitó, ampliar al público potencial de la escuela secundaria estaría promoviendo la extensión del período de "moratoria social" en los sectores que hasta entonces no accedían al Nivel, y en algún sentido, la

creación de "un tipo de adolescencia". Desde luego que en muchos casos a la categoría de estudiante de Nivel Medio/ adolescente se le superponen roles más asociados a la adultez, como los de paternidad/maternidad y las responsabilidades del trabajo, para quienes la escolaridad es una nueva actividad que se suma.

En síntesis, si bien en las EdR parecen haberse ampliado los límites para alojar a ciertos estudiantes -en relación con la "selectividad naturalizada" de la escuela común-, ¿persiste el estatus de "in-escolarizables" para otros tantos?

Los aspectos controversiales

Hacia el final de las críticas hacia las EdR, se plantea la tensión existente entre las consideraciones con "estos estudiantes" y el derecho a la educación, que implica que los adolescentes y jóvenes estén en la escuela, y logren aprendizajes relevantes.

Como asunto controversial, aparecen algunas cuestiones que, dependiendo de la perspectiva, podrían clasificarse "favorablemente" o no, recordando las palabras de V: -"los profesores (…) lo hacen un poco *light* porque hay muchos chicos que trabajan y se cansan".

Podría acordarse que ciertas facilidades colaborarían con que los estudiantes sostengan su escolaridad. Sin embargo, no sería deseable que las flexibilizaciones tuviesen impactos desfavorables en los aprendizajes de los estudiantes. En este mismo sentido, resultan ilustrativos la citada frase de E ("los profesores a veces miran para otro lado, te aprueban, cuando no lo tendrían que haber hecho") y el siguiente fragmento:

> H hizo primer año en esta escuela el año pasado. Cuenta que se llevó cuatro materias, pero que en Matemática y en Historia la "aprobaron".

Insinuando que no sabía lo suficiente, y que sin embargo promocionó las asignaturas.

Esto último daría paso a los aspectos negativos que registran los estudiantes de la escuela.

Sobre la baja exigencia y el "bajo nivel" de la propuesta

Como se expuso, las críticas hacia las EdR aparecen de un modo más aislado. Las más salientes refieren a la falta de exigencia; o se sostiene directamente que la escuela es *fácil*, en relación con el "nivel" de los contenidos:

Entr: -Y en esta modalidad… ¿notás algún cambio entre la otra escuela y ésta?

N: -¡¡¡Y sí!!!

Entr: -¿A qué nivel?

N: -¡No es la exigencia de un colegio privado!

(…)

N: -Yo en tercer año de éste, ya casi todo, ya lo había visto.

Entr: -Ya lo sabías…

N: -Claro, entonces, no me fue tan difícil. Por ahí cuesta un poco Matemática,… Física o Química… cuesta.

Entr: -¿Y para tus compañeros también es fácil o… cómo…?

N: -No, no, no… les cuesta[312]…

Y otro alumno señala:

Entr: -¿Y lo que ves, te resulta fácil, difícil?

U: -Bastante fácil. Lo que yo veo que mi hermana está haciendo en la escuela, nada que ver.

Entr: -¿Y ella en qué año está?

U: -Ella está en cuarto también, pero son cinco años y está bastante más adelantada que yo.

Entr: -¿Como que ves diferente los contenidos o lo que se aprende?

U: -El nivel.

Como puede apreciarse, los entrevistados ven mermadas sus oportunidades de aprendizaje al comparar con otros estudiantes de escuelas media.

---

[312]Como puede apreciarse, para otros estudiantes es diferente la situación, pues las perspectivas se construyen en relación con los propios recorridos. Por ejemplo, W encuentra dificultad en algunas materias.

En otro caso:

Entr. 1: -¿Vos sentís alguna diferencia con los chicos que conocés acá que han ido a otras escuelas primarias? O sea, ¿tienen alguna diferencia con tu…?

R: -Y, diferencias así de nivel, sí. Sí, sí. Yo Inglés y Computación ya aprobé. Pero en Inglés hay chicos que no sabían ni siquiera cómo decir uno. O sea, está todo bien. No es que "ay, mirá", o sea son (¿?), yo tampoco soy mamá de nadie, está todo bien. Pero está bueno tener un… Yo ahí vi que todo lo que estudiás está bueno. Porque en segundo y en primero estuvimos viendo cosas de séptimo. Entonces vos decís "a mí en parte como que me caga", porque me está atrasando a mí. No a mí solo, eh... Hay muchos pibes inteligentes. Hay muchos que vienen a estudiar. Igual yo tampoco es que vengo a estudiar, tampoco me voy a hacer el estudioso. Tengo mis momentos de joda, que me cago de la risa y jodemos. Pero la escuela, la verdad, está bastante bien.

Como puede percibirse aparecen algunas contradicciones en este relato. Pero, otro estudiante refiere a la misma "desventaja" en relación con su perspectiva a futuro:

Entr: -¿Y las clases cómo son acá?

Q: -Y las clases… Son clases… Si hay algo que criticarle a la Escuela yo creo que es el nivel en contenido. Se ve lo más básico. Y creo que el problema de eso es que si uno quiere seguir la universidad, le cuesta el triple.

En otro caso, aun sosteniendo este argumento, como puede apreciarse, se valora específicamente la tarea de los docentes:

L: -Allá (en Colombia) tenían muchos cursos. Para lo que es aquí… Para mí es una… No sé cómo lo va a tomar. Pero allá teníamos como 23 cursos. (…) Y acá solamente… Lo máximo, dicen que son como 14 o 15 cursos. Pero no tengo ni 14 ni 15 cursos aquí. Entonces para mí es como…

Entr: -¿Cursos a qué le llamas? ¿Materias?

L: -Materias (…) Entonces, para mí, esto es una ilusión. Porque no puedo creer que haga seis, siete u ocho. (…) para mí, se hace más fácil.

(…)

Entr: -Y las cosas que estás viendo acá, los contenidos, ¿qué te parecen?

L: -Le digo, me parece muy bien. Enseñan muy bien. Pero lo que me están enseñando, para mí, estoy más allá.

Entr: -¿Ya lo habías visto?

L: -Ya lo había visto en la primaria allá. Pero igual me hace recordar un poco más y me hace reforzar un poquito más el cerebro (*sic*). Pero me hace recordar nada más. Sí, es muy bueno, es muy bueno para que... Enseñan muy bien. Y lo malo es que en Colombia te explican una vez. Y si aprendes, aprendes, si no, no. Pero acá no, te lo repiten, te lo repiten hasta que captas y la pasas muy bien.

(…)

L: -Y lo que es Matemáticas. Me gusta. Me gusta relacionar con los números. Bueno, si no me acuerdo de esto: "Bueno esto es así, esto es asá". Me hace razonar. Entonces, trato de participar. Está muy bueno. Pero también lo que es Ciencias Naturales, me parece… Sí, Ciencias Naturales. Que el profesor es muy copado. Como dicen aquí ustedes. Muy copado, muy bueno, tranquilo. Espectacular, para mí.

En este último extracto, pareciera estar haciendo referencia a los modos de trabajo puestos en juego.

También como crítica a la vacancia de contenidos, una alumna de la EdR 1 pone de relieve el déficit de unos saberes específicos en la escuela, para ella centrales por sus intereses y la relación con sus proyectos futuros.

Entr: -¿Se te ocurre, imaginándote, si tuvieses que hablar con la Directora de la escuela, qué cambios le propondrías o qué cosas que estén buenas?

C: -Cambios ninguno. Pero estaría bueno que haya Educación física, eso sí.

Entr: -¿No hay en ningún año?

C: -Sólo uno, primer año creo.

Entr: -¿No hay optativo, un taller?

C: -No.

Lo reseñado hasta aquí permite señalar que no casualmente los estudiantes que aluden a la falencia a nivel de contenidos de las EdR -y a la desventaja que les provoca en los aprendizajes y a futuro, para la continuidad de estudios-, no sean los pensados como "destinatarios" de esta propuesta. ¿Cómo puede inferirse? En cuatro de los casos (N, Q, R, U), se trata de

alumnos que han ingresado en estas escuelas debido a *situaciones vitales traumáticas* que no les permitieron sostener la escolaridad en otras instituciones educativas (debido a enfermedades crónicas u otros padecimientos y accidentes familiares), y no estrictamente, por "problemas de aprendizaje". En rigor, se ha tratado de dificultades de las escuelas "comunes" para procesar conflictos puntuales, con la expulsión posterior de los estudiantes[313]. Y en el caso de L, el ingreso a una EdR se ha dado por inmigración y la recomendación de una amiga.

Se reaviva aquí la ya desarrollada tensión entre la inclusión de estudiantes que por su situación podrían haber asistido a una escuela común[314] (aunque en éstas no fueron recibidos, o han sido directamente expulsados), y las concepciones puestas en juego en las EdR cuando las excesivas consideraciones se convierten en "facilismo", en no ofrecer saberes a los cuales los estudiantes de escuela secundaria tienen derecho.

Según se observa, el estudio de trayectorias resulta potente para poner en relación la experiencia escolar presente -en las EdR- con los recorridos previos de cada estudiante.

[313]Como se ha analizado en el apartado sobre las *dificultades y arbitrariedades que obstaculizan el tránsito por la escolaridad de los estudiantes*.
[314] Refiere a las escuelas del sistema educativo formal no incluidas en modalidades.

Bibliografía citada

Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A. G.; Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2012). "La obligatoriedad de la escuela secundaria. Variaciones en los regímenes académicos". *Espacios en Blanco*, Revista de Educación Nº 22. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, junio de 2012, pp. 77-112.

Briscioli, B. y Toscano, A. G. (2012). La escolarización secundaria obligatoria. Dos estudios sobre políticas destinadas al reingreso de adolescentes y jóvenes a la escuela en Argentina. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: Políticas, Sujetos y Movimientos Sociales en el Nuevo Escenario Latinoamericano organizado por el GT: Políticas educativas y desigualdad en América Latina y el Caribe (CLACSO). Santiago de Chile, 16 y 17 de julio de 2012.

Kantor, D. (coord.) (2001). *La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, septiembre de 2001.

Krichesky, M. (coord.) (2007). Escuelas de Reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, agosto de 2007.

Terigi. F. (2004b). *La campaña "deserción cero" y las escuelas de reingreso en la ciudad de Buenos Aires*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Subsecretaría de Educación.

Capítulo 8. El presente de los/as estudiantes entrevistados/as y sus proyecciones a futuro

Presentación

Así como en el primer capítulo de sistematización –el capítulo 6 de la tesis– se profundizó en la evocación de las trayectorias escolares de los estudiantes entrevistados, en este capítulo se considera la coyuntura de sus vidas presentes, enlazadas con sus expectativas a futuro.

En la primera parte del análisis se tomaba como eje los recorridos escolares y se profundizaba en las circunstancias de cada sujeto en cada etapa. En este capítulo, se considera cada una de las dimensiones de análisis para componer la situación de cada sujeto, haciendo conexiones con los itinerarios escolares cuando se considera necesario.

Para analizar las circunstancias del presente de los entrevistados, se hace referencia a la experiencia escolar y a sus situaciones familiares y laborales. A este análisis se suman las proyecciones a futuro de cada uno, variables en función del tramo que les resta por recorrer de la escolaridad.

Por tanto, en este capítulo se analizan cinco dimensiones, tres de las cuales constituyen secciones específicas: el rendimiento en la cursada (en la EdR), la situación laboral, las perspectivas a futuro; y otras dos: la composición familiar y el nivel en curso[315], las cuales se entrecruzan con las demás dimensiones de análisis cada vez que resulta oportuno.

A continuación se incluye un cuadro que conjuga toda esta información, que si bien será analizada de modo desagregado, se definió condensarla allí para brindar mayor densidad a las esferas de la situación presente y su articulación

[315] Cabe recordar que en las EdR se hace referencia al nivel de las materias que se cursan, y no al "año" escolar, como suele hacerse en las escuelas comunes, dado el régimen de cursada "en bloque".

con la situación futura. Las diversas categorías de las dimensiones irán adquiriendo sentido a medida que se avance en la lectura del análisis.

Cuadro 5. Situación familiar y ocupacional de los estudiantes entrevistados/as y sus proyecciones a futuro

UA	Edad	Curso	Hijos, edad	Cursada en EdR y rendimiento	Situación ocupacional	Afecta o no la trayectoria	Proyecciones a futuro
A	17	1er año	No	Sin dificultades	**No trabaja** (ni ha trabajado, ni menciona estar buscando)	No corresponde	Cierta imprecisión
B	(17)	3er año	No	Sin dificultades	**Realiza un trabajo remunerado**, de jornada completa (con cargas sociales)	No afecta	Indefinido
C	19	4º año	Un hijo (menos de un año)	Sin dificultades	**Realiza un trabajo remunerado**, de jornada completa (en el ámbito familiar)	Consideración en EdR	Mayor certeza
D	17	1er año	No	Sin dificultades (inasistencias)	**Realiza un trabajo remunerado**, de tiempo parcial	Aparentemente no	Indefinido
E	20	3er año	Una hija (cuatro años)	Complicaciones (1 materia)	**No está trabajando**, pero estaría por empezar otro trabajo	Incompatible, pero asiste	Deseos obstaculizados
F	20	2º año	No	Interrumpió con antelación, sin dificultades	**Realiza un trabajo remunerado**, de frecuencia variable	No afecta	Cierta imprecisión
G	17	2º año	No	Muy buen rendimiento	**Realiza un trabajo remunerado**, de tiempo parcial	Aparentemente no	Mayor certeza
H	17	2º año	No	Tuvo dificultades e inasistencias	**Percibe un ingreso de un programa social**	No correspondería/ Aparentemente no	Cierta imprecisión
I	16	2º año	No	Complicaciones (1 materia)	**No trabaja** (ni ha trabajado, ni menciona estar buscando)	No corresponde	Cierta imprecisión

J	22	4º año	No	Complicaciones (1 materia)	**No está trabajando** (ha buscado)	Incompatible, prioriza graduarse	Mayor certeza
K	17	1er año	Dos hijas, de tres meses y de dos años	Interrumpió con antelación y complicaciones (en varias materias)	**No está trabajando**, pero está buscando	(Ha afectado)	Cierta imprecisión
L	19	1er año	No	Le resulta fácil	**No trabaja** (ni ha trabajado, ni menciona estar buscando)	No corresponde	Cierta imprecisión
M	17	2º año	No	Interrumpió con antelación, sin dificultades	**Realiza un trabajo remunerado**, de jornada completa	No afecta, pero ha afectado	Mayor certeza
N	(17)	4º año	No	Le resulta fácil	**No trabaja** (ni ha trabajado, ni menciona estar buscando)	No corresponde	Mayor certeza
O	21	4º año	No	Sin dificultades	**Realiza un trabajo remunerado**, de tiempo parcial	No afecta (tuvo consideraciones en EdR)	Mayor certeza
P	(17)	3er año	No	Sin dificultades	**No está trabajando**, pero estaría por empezar otro trabajo	No afecta (tuvo consideraciones en EdR)	Cierta imprecisión
Q	18	4º año	No	Le resulta fácil	**No está trabajando**, pero está buscando	Aparentemente no afectó	Mayor certeza
R	18	3er año	No	Le resulta fácil	**Realiza un trabajo remunerado**, de frecuencia variable	No afecta	Deseos obstaculizados
S	18	3er año	Un hijo, de 16 meses	Tuvo dificultades	**Realiza un trabajo remunerado,** de tiempo parcial (pasantía)	Aparentemente no	Deseos obstaculizados
T	17	2º año	No	Tuvo dificultades	**Realiza un trabajo remunerado,** de tiempo parcial	No afecta	Cierta imprecisión
U	20	4º	No	Le resulta fácil	**Realiza un trabajo remunerado**,	Aparentemente no	Mayor certeza

		año			de jornada completa (nocturno)		
V	19	4º año	No	Tuvo dificultades e inasistencias	**No está trabajando** (ha buscado)	No afecta, prioriza graduarse	Cierta imprecisión
W	24	3er año	Un hijo de dos años	Interrumpió con antelación y complicaciones (en varias materias)	**Realiza un trabajo remunerado**, de jornada completa	Complicado, pero sostiene	Indefinido
Y	20	4º año	Dos hijas, de dos y tres años	Complicaciones (1 materia)	**No está trabajando**, pero está buscando	Incompatible, pero asiste	Deseos obstaculizados

a) Sobre el rendimiento escolar en el momento de ser entrevistados

Cuando se consultó por las materias y/o nivel que estaban cursando, se hacía mención también a cómo les estaba yendo en la cursada de la EdR.

En línea con las comparaciones que hacen los estudiantes acerca de sus experiencias en las distintas instituciones educativas por las cuales transitaron, se observa que en las EdR tienen un buen desempeño o, al menos, que les va mejor que en otras escuelas.

Algunos por una actitud más pro-activa, otros porque les parece más fácil, aunque también hay estudiantes que tienen dificultades con una o más materias por motivos diversos.

-Estudiantes con buenos desempeños

Un primer grupo de estudiantes manifiesta que "les va bien", apoyados en que no tuvieron dificultades en la progresión por la escolaridad en las EdR (O, A, C). Asimismo, en la sensación de "poder con la escuela" -en contraste con sus experiencias anteriores- sobresale el estar "tranquilos" (M, B, P), pueden incluso compatibilizar la cursada con otras actividades.

En algunos otros casos, se evidencia que les está yendo mejor que cuando iniciaron en las EdR (T). En parte por la experiencia que fueron capitalizando y por el esfuerzo que hacen.

> S: -Se re-diferencian las notas del primer [cuatrimestre] con el segundo. Se nota que vengo todos los días y eso que vengo de Casanova con el nene, que se enferma, todo.

Se destacan también casos de muy buenos desempeños:

> G: -El año pasado no me llevé ninguna. Me dieron la medalla al mejor promedio del aula. (…) Era la única. Y bueno, de tantos años[316] tenía que aprender.

[316] Refiere a sus tres intentos frustrados de cursar primer año, anteriores al que cursó en la EdR.

Para otros alumnos, el hecho de que les vaya bien se asocia a que la escuela es más fácil en comparación con sus experiencias anteriores (U, L, Q, N, R), como ya se analizó.

- Estudiantes con alguna/s dificultad/es

En otros casos, a pesar de tener un buen rendimiento general, dicen tener dificultades sólo con una materia (J, I, E, Y[317]); tres de los entrevistados en Matemática y uno de ellos en Historia.

Por otra parte, para dos alumnas las dificultades se multiplican por tener inconvenientes con varias materias. Ambas son madres de niños pequeños y trabajan o han trabajado[318] y ya tuvieron que dejar de cursar en la EdR en otra oportunidad (véase Momento 6).

Entr: -¿Y cómo te está yendo hasta ahora?

K: -(…) En casi todas bien. Menos en Historia y Matemáticas. En Historia mal porque no me llevo con la mina. Y Matemáticas, porque no entiendo.

Entr: -¿Y qué haces? ¿Tenés alguna clase extra, clases de apoyo, algo de eso?

K: -No. (…) La semana que viene parece que un amigo me va a venir a enseñar [Matemática].

La otra alumna cursa un trayecto específico. Tiene materias aprobadas del tercer nivel[319] (de su paso previo por la EdR, antes de haber sido mamá), pero está cursando Matemática, Historia e Inglés de este nivel en el momento de ser entrevistada. También está re-cursando Geografía del segundo nivel

W: -"Estoy floja en Matemáticas. Estuve faltando. En vez de ir a Inglés, yo voy a apoyo de Matemáticas".

Las dificultades que plantea en sus relatos parecen estar más relacionadas con el hecho de intentar contemporizar trabajo, escuela, y maternidad.

---

[317] Esta alumna tuvo dificultades con Matemática, el año anterior a ser entrevistada.
[318] K está buscando trabajo en el momento de la entrevista, pero ha trabajado con antelación.
[319] También Proyecto (teatro) del cuarto nivel.

Por último, en ciertas situaciones los problemas en el rendimiento se explican por las reiteradas ausencias, que en estos casos puntuales (V, H, D) proyecta la falta de motivación para ir a la escuela.

> H: Cuenta que vive a 20 minutos en colectivo de la escuela, pero muchas veces le da "fiaca" ir. Sobre todo, los viernes. Por eso -dice- "se llevó" Inglés[320]. Agrega que el año anterior (estaba cursando materias de primer año en la escuela), se "llevó cuatro materias".

En otro caso:

Entr: -¿Y cómo venís con lo que están dando?

D: -Y yo ando bien, por ahora ando bien pero, o sea, (…) uno le pone más ganas a unas cosas y a otras no. Porque yo ya vengo faltando dos días de la semana pasada. No tenía ganas de venir. Y estaba laburando cerca de mi casa, estaba *al pedo*[321] y ya fue, "vamos a volver" y estoy acá.

En términos más generales, para pensar las formas de transitar la escolaridad de los estudiantes, conviene destacar el círculo que se construye en torno a las reiteradas ausencias: los estudiantes faltan por no tener ganas de ir a la escuela, cuando vuelven están "perdidos", lo cual los motiva a no querer volver.

Cabe destacar que el desempeño escolar no parece estar asociado con el nivel (año) de las materias que están cursando, pues estas correlaciones son muy dispares (pueden tener complicaciones en primero o en tercero, o a otros les va bien cuando cursan materias de estos niveles). En cambio, pareciera estar más asociado con sus experiencias escolares previas y/o con las dificultades específicas que impone la cursada, en interdependencia con situaciones vitales por las cuales están atravesando los estudiantes.

---

[320] Implica que no aprobó la materia.
[321] Expresión que refiere a estar sin hacer nada.

b) La situación laboral de las y los estudiantes entrevistados

Conocer la situación laboral u ocupacional de los estudiantes brinda información relevante acerca de sus vidas (su cotidianidad, sus necesidades, posibilidades y aspiraciones), y sobre los modos de coordinación entre educación y trabajo, bajo el supuesto de que otras actividades necesariamente interfieren en -obstaculicen o no- el tránsito por la escolaridad.

Desbordando el concepto de trabajo

Para enmarcar el análisis, resulta pertinente hacer algunas aclaraciones conceptuales. Como es sabido, usualmente se asocia al trabajo con el "trabajo asalariado" o empleo, que implica una relación formalizada entre empleador y empleado, a través de la cual este último goza de beneficios contemplados en el derecho laboral (seguridad social, vacaciones pagas, indemnización por despido, licencia por estudios, etc.). Del mismo modo, en el imaginario se lo circunscribe a un tipo de producción -generalmente fabril- que implica el cumplimiento de una jornada completa de trabajo y que supondría cierta estabilidad laboral[322]. Estavisión restringida del concepto de trabajo se debe a la herencia de las teorizaciones al respecto con orígenes industriales y modernos.

La contra-cara ha sido históricamente el trabajo informal, que en términos de obligaciones funcionaría como cualquier otra ocupación en relación de dependencia, aunque el trabajador no recibe los beneficios correspondientes, y en general el tipo de tareas y condiciones son más precarias.

En las últimas décadas, la magnitud de los cambios en los modos de producción -principalmente debido a los procesos de globalización del capital, el impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y como consecuencia, el crecimiento exponencial de la producción basada en los servicios- provocó una ampliación del concepto "trabajo". Más allá de los análisis o críticas que puedan hacerse a estos procesos, lo cierto es que

[322] Resulta paradigmático, como consolidación de esta asociación, el modo de producción *fordista*.

produjeron la complejización creciente en las tareas requeridas, la creación de nuevas ocupaciones y especializaciones.

Una de las novedades que estas reestructuraciones en el mundo del trabajo produjeron ha sido la flexibilización tanto en la contratación como en la frecuencia de realización de las actividades; predomina la rotación de puesto de trabajo y ocupaciones.

La mutación hacia un modelo más flexible, inestable y precario de empleo está acompañada de una transformación de las temporalidades sociales y biográficas que destacan la incertidumbre y la "presentificación" de la experiencia (Longo, 2010: 260). Modelo que en jóvenes, y en especial en los sectores sociales menos favorecidos, adquiere connotaciones más crueles.

Simultáneamente, como efecto de la exclusión producida, han surgido con fuerza movimientos sociales que generaron lo que ha dado en llamarse un tipo de "trabajo no explotado"[323]. Asimismo, en nuestro país se implementaron programas sociales que brindan un ingreso a quienes están desempleados/as, exigiendo como contrapartida la realización de alguna labor, generalmente comunitaria.

En la línea de la ampliación del concepto moderno de trabajo para abarcar diversas formas de actividades, la proporción creciente de mujeres en la población económicamente activa evidenció que el trabajo doméstico, que incluye la limpieza y el cuidado de terceros, requiere tiempo y esfuerzo -equivalente a un empleo- sin ser remunerado. Los estudios de género han abonado en este terreno, visibilizando formas ocultas de ocupación, reconociendo la figura del/la "trabajador/a familiar".

De este modo, referirnos al mundo del trabajo en un sentido amplio abre al reconocimiento de actividades no consideradas usualmente dentro de esta

---

[323] Retomando a Marx, la verdadera "reapropiación" de la naturaleza genérica del hombre pasa por desarrollar formas de *trabajo no explotado*, o *no trabajo*, que como tal se planteen por fuera del trabajo asalariado, alienado, explotado. En este camino, los movimientos sociales abren dos líneas de problematización: tratar de responder qué es el *trabajo genuino* -el que en muchos casos se asimila al ideal del trabajo en el modelo fordista, es decir, el asalariado en blanco que obtiene además de un salario "digno" una serie de beneficios sociales a partir de su trabajo-, mientras que para otros la discusión remite al *no trabajo*, es decir, un *hacer* colectivo, creativo, no explotado, y autodefinido por fuera del trabajo abstracto, asalariado (Contartese, Ferreira y Sopransi, 2010).

categoría. Por tanto, para el análisis de la situación ocupacional de los estudiantes entrevistados se considera el marco referencial aquí expuesto.

Las diversas situaciones ocupacionales de las y los estudiantes entrevistados, y su relación con la escolaridad

Más allá de las conceptualizaciones presentadas, a los fines del análisis, conviene distinguir entre un "empleo" y el cuidado de los hijos, pues tienen implicancias diferentes en la vida de los entrevistados, aunque puedan reconocerse ambas tareas como un trabajo. Asimismo, cuando se hace referencia a la situación laboral de los entrevistados, se considera si realizan algún tipo de actividad -o tarea equivalente- por la cual reciben una remuneración, más allá del grado de formalización en la contratación. Y se referencia si han trabajado o no en el pasado.

Se definen tres categorías[324] para caracterizar la situación de los entrevistados: i) realiza un trabajo remunerado; ii) no está trabajando (pero ha trabajado y/o busca trabajo); iii) no trabaja (ni ha trabajado). Se detallan los alcances de cada una de ellas a continuación, y se profundiza en el análisis en función de los extractos de las entrevistas.

En los casos en los cuales realizan o han realizado algún tipo de actividad laboral, se ha indagado si ésta ha afectado o no el tránsito por la escolaridad oportunamente, asumiendo que la realización de otras actividades -de cualquier índole- necesariamente interfiere en el tránsito por la escolaridad. Ciertamente, dado el carácter del muestreo, en ningún caso podría decirse que la ocupación obstruye completamente la asistencia a la escuela, por tratarse de estudiantes, aunque resulta de interés profundizar en cuánto obstaculizan y/o afectan, en estos casos (véase cuadro 5).

[324] Estas definiciones no fueron confeccionadas *a priori*, sino que surgieron del análisis de las conversaciones con los estudiantes.

i) Trece de los entrevistados **realizan un trabajo remunerado**

El hecho de que los estudiantes asuman más o menos explícitamente que están trabajando no implica en todos los casos las mismas cosas. De hecho las condiciones varían ampliamente entre los entrevistados, lo cual llevó a construir subcategorías para acercarse a las diferentes realidades.

Como no puede saberse fehacientemente cuán formalizados son los empleos y trabajos de estos jóvenes, más allá de los indicios que aparecen en sus relatos, se define como criterio de clasificación la cantidad de horas y días que realizan la actividad, considerando que usualmente la frecuencia podría incidir en la estabilidad del empleo. Por eso se distingue entre las **actividades laborales de jornada completa** (implica una ocupación de ocho horas diarias aproximadamente y de cinco a seis días de la semana); **de tiempo parcial** (son ocupaciones de cuatro a seis horas diarias y de cinco a seis días de la semana); y **de frecuencia variable** (implica una concurrencia de una o dos veces por semana, o más espaciada en el tiempo).

-Cinco de los entrevistados *realizan un trabajo remunerado* de ***jornada completa***; entre ellos, solo uno cuenta con un trabajo formal:

> B: Trabaja en un negocio de venta de repuestos de automotores, desde hace seis meses, y aclara que tiene obra social.

En otros casos, no se sabe si se trata de un trabajo registrado con aportes patronales y cargas sociales:

> U: -"Trabajo todas las noches después de las doce, así que salgo de acá y me voy a trabajar". Y duerme durante el día.
>
> M: Trabaja en un local de comidas, en el centro (desde este año), de lunes a jueves durante el día.

Ninguno de estos tres alumnos parece tener dificultades para compatibilizar las obligaciones laborales y escolares. Sin embargo, a otra estudiante dentro de esta categoría le resulta complicado coordinar las actividades laborales y la escolaridad:

> W: Trabaja "De limpieza. (…) De las 10.00 hasta las 5.00 de la tarde", en un hotel de pasajeros (…) Tiene "un feriado por semana", desde hace dos

meses. Cuando se le preguntó por la relación del trabajo con el estudio, dijo: "Y se *re* complica, pero bueno. Otra no queda".

En otro caso, las actividades laborales afectarían el tránsito por la escolaridad, pero la escuela se flexibiliza.

C: Trabaja en un quiosco familiar, hasta las 5.00 de la tarde. Dice que no se le complica "porque ya saben que yo entro a las seis acá, entonces a las cinco ya voy a mi casa, me baño y baño al gordo, y vengo para acá".

Como se analizó, la flexibilidad propia de las EdR permite compatibilizar ambas cuestiones.

-Otros cinco entrevistados *realizan un trabajo remunerado* de tiempo parcial.

Si bien en estos casos tampoco se sabe si se trata de empleos formales, en el primero de ellos se asume que sí lo es, dada la empresa que la contrata:

T: Trabaja en [un local de una cadena de comidas rápidas]. "Todos los días, de sábado a domingo, bah, de lunes a lunes. (…) Trabajo cuatro horas o seis. Depende de los horarios".

D: Trabaja en un quiosco, "medio tiempo (…) sería de las ocho de la mañana, más o menos, hasta la una o dos de la tarde (…), desde hace tres meses".

O: Trabaja cuidando chicos, hace unos meses.

Otra alumna, si bien dice que no trabaja, sí lo hace.

Entr: -¿Y vos G, estás trabajando?

G: -No.

Entr: -¿Buscás, querés trabajar o no?

G: -Sí, estoy viendo, lo que pasa es que mi papá no quiere que trabaje pero desde el año pasado ya cuido un nenito.

Entr: -Ah, qué bueno.

G: -Lo voy a buscar al jardín y lo traigo para mi casa. Por lo menos tengo mi plata pero después así buscar trabajo,… tengo que esperar a que cumpla 18.

Como se ve, y en consonancia con los desarrollos teóricos presentados, esta entrevistada asocia el "trabajo" estrictamente con el empleo formalizado.

Por otra parte, también se incluye en este ítem un caso ya citado en el apartado sobre la propuesta de enseñanza de las EdR (en el capítulo 7):

> S: Trabaja en tareas administrativas en un Hospital del G.C.B.A., de 9.00 a 1.00. Se trata de una pasantía articulada por la escuela, en el marco del proyecto "Aprender Trabajando". Le pagan 400 pesos por mes[325].

Si bien se trata de una forma precaria de contratación -por el monto de la remuneración y las condiciones de contratación (no incluye cargas sociales y es siempre por un tiempo acotado)-, se decidió incluirla en esta categoría considerando que las demás ocupaciones mencionadas tampoco se caracterizan por ser formales y/o estables. Como en los demás casos, se sostuvo el criterio de la cantidad de tiempo que la tarea le demanda al sujeto.

Ninguno de los estudiantes incluidos en esta categoría explicita tener dificultades para realizar otras actividades y sostener la escolaridad, aunque esta última (S) sí lo hace cuando alude a futuro en relación con su deseo de ingresar a la Universidad, sumado al cuidado de su hijo.

-Dos estudiantes realizan tareas de **frecuencia variable**.

> R: -Y ahora estoy con un viejo a la vuelta de mi casa, de suministros de un Banco. Le llevamos computadoras…Está bien. Es una changa más que un trabajo. (…) trabajo dos o tres veces por semana, a veces una, o dos. Es una changa, tengo que buscarme algo fijo.
>
> F: Trabaja con un amigo de la madre que es albañil, y lo llama algunos días.

Como puede verse, en estos casos la inestabilidad se acentúa por ser ocupaciones "a demanda", según la necesidad del empleador.

-Por último, como **otras variantes**, se incluye a una de las entrevistadas que percibe un ingreso por formar parte de un Programa de Capacitación.

---

[325] Equivale al 33,33 % del salario mínimo vigente (1.200 pesos) en el momento en que fue realizada la entrevista (noviembre de 2008).

H: Se trata del Programa "Líderes deportivos"[326] (donde ella se está formando) y le pagan 100 pesos por mes[327].

Se define como una categoría específica, pues estaría a mitad de camino entre quienes dicen estar trabajando y quienes no, entre otras cuestiones, debido a la remuneración percibida (no equivaldría a un empleo). Por tanto, se considera más el *status* de la tarea, que el tiempo que le insume a la alumna desarrollarla. De hecho la entrevistada dice no estar trabajando cuando se le pregunta, y que este año va "a intentar entrar en [una cadena de comidas rápidas], para poder darse gustos, comprarse su cosas". De todas formas, lo cierto es que desde el Programa social se le exige asistencia sistemática y como contrapartida recibe una remuneración por realizar la actividad.

Como puede percibirse a lo largo de toda la categoría, más allá de que las ocupaciones enumeradas sean más o menos formales, y/o frecuentes, en ninguno de los casos parecen ser estables, entre otras cosas debido que todos los entrevistados tienen poca antigüedad. En rigor, sólo uno de ellos sería un trabajador registrado (B); el **rasgo generalizado** de sus ocupaciones es tanto la **precariedad como la alternancia**.

Como se sabe, ésta es una problemática propia del trabajo juvenil y de las primeras inserciones laborales, en las que se anudan la falta de experiencia y de acreditaciones, con mayores desventajas en los sectores más vulnerabilizados de la sociedad.

Como se detalló, **las actividades laborales parecen no afectar mayormente la escolaridad de los estudiantes:** 10 de los estudiantes que *realizan un trabajo remunerado* explicitan que sus ocupaciones no afectan su escolaridad (F, M, T), y, cuando no se explicita, parecen no tener dificultades para realizar otras actividades y sostener la cursada (B, D, E, G, H, R, S, U). Más aún, se valoran

---

[326] *Programa Líderes Deportivos* del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: la finalidad de este Programa consiste en la formación de líderes deportivos y recreativos, por medio de cursos brindados por docentes especializados en adolescencia. De esta manera se busca brindar una herramienta de capacitación a las/ los adolescentes, promoviendo su desarrollo físico y social. Véase más información en http://www.buenosaires.gov.ar/guiaba/guia/?info=detalle&menu=2&id=568

[327] Equivale al 8,33 % del salario mínimo vigente (1.200 pesos) en el momento en que fue realizada la entrevista (marzo de 2009).

ciertos aspectos de la escuela, por ejemplo, el turno (vespertino) y las consideraciones con los/as alumnos/as que trabajan.

Además del citado caso de C, dos estudiantes señalan:

> R: -Sí, pero igual acá la escuela, por el horario de entrada te permite trabajar y estudiar.
>
> O: El año anterior a ser entrevistada trabajó de niñera con un horario de 8 a 18hs. En aquel momento le daban un permiso en la EdR para llegar tarde.

Estas situaciones resultan especialmente potentes para el análisis considerando que se trata de sujetos que tienen o tuvieron una ocupación que de algún modo se superpondría con la escolaridad. Sin embargo, en los casos en los cuales las actividades laborales afectarían el tránsito por la escolaridad, es la escuela -en rigor, la EdR- la que se flexibiliza.

En la misma línea, resultan interesantes dos casos (P, Q) en los cuales la escuela ha tenido contemplaciones ante situaciones vitales -puntualmente enfermedades- pero no las han tenido el "mundo del trabajo" ni las escuelas comunes.

Entr: -Y con el tema del estudio y el trabajo, ¿cómo ibas?

Q: -Bien. El tema es que el trabajo era cuatro días por semana, cuatros horas. Pero, ¿qué pasa? Había días que yo no podía. Porque estaba haciendo un tratamiento para la alergia y no podía. Entonces, esos días faltaba y tenía que hacer al otro día ocho horas. Los días que iba, que eran dos o tres, tenía que hacer ocho horas más o menos. Y se me atrasaba a lo mejor más. Pero el tema es que te agota. En un momento, ya las ocho horas… como que te querés ir. Pero igual dentro de todo, me gusta. La verdad, que me gusta trabajar. El tema es que no se consigue laburo.

Contrariamente, como también se ha analizado, existen casos (M) en que la cursada en la EdR ha obstaculizado la posibilidad de trabajar en el pasado, como se detalló oportunamente (en el Momento 6).

Por último, cabe destacar que ninguno de los entrevistados dijo tener a su cargo alguna forma de trabajo familiar (como ser la limpieza del propio hogar, o el cuidado de algún familiar). Sólo se explicitó la responsabilidad de cuidar a un familiar enfermo (P) y a los propios hijos.

Esta última situación amerita una reflexión específica: son seis las estudiantes que tienen hijos/as. La mitad de las alumnas madres trabajan (C, S, W), y la otra mitad no lo hace (E, K, Y), pero están buscando trabajar, lo cual muestra la dificultad de compatibilizar las tres esferas de la vida. Los agravantes en esta coyuntura son el hecho de que son jóvenes, sin una especialización para insertarse en el mercado laboral ni una trayectoria recorrida y el hecho de que los niños/as son muy pequeños, por lo cual la demanda en la crianza es mucho más intensa.

ii) Siete de los estudiantes no están trabajando.

El verbo en presente continuo tiene la intención de reflejar que, si bien no realizan actividades laborales en el momento de ser entrevistados, sí lo han hecho en algún momento (esta información se incluye en los extractos).A su vez, todos parecen estar buscando trabajo, aunque algunos dan señales de tener propuestas más concretas para los próximos días y otros de estar buscando más o menos activamente, pero enfrentándose con numerosas dificultades. La realidad es que dentro de esta categoría resultaba muy delicado[328] hacer un ordenamiento; sin embargo, mucho más arbitrariamente que en otros casos se distingue entre quienes acaban de terminar y *estarían por empezar otro trabajo*; quienes dicen estar *buscando un trabajo*; y por último, quienes *han buscado, pero refieren a la búsqueda presente con un poco menos de expectativas*.

- Estarían por empezar otro trabajo

Son dos los estudiantes en esta situación.

> E: Acaba de renunciar a una capacitación que le daba una institución llamada "Lazos", por la cual percibía 70 pesos, porque el dinero no le

[328] Como se explicitó, en el armado y la sistematización de la información, a lo largo de toda la investigación se consideran los relatos de los estudiantes.

alcanzaba[329]. Cuenta que un amigo le ofreció un trabajo en una zapatería cercana, que le interesaría tomar.

P: Trabajaba en un quiosco de diarios de seis a seis. "Dejé de trabajar hace una semana. (…) Por problemas en el trabajo. Ahora estoy en busca". Sobre este aspecto comenta: "Tengo los certificados (…) porque entregué currículums hoy en el día. (…) Prefiero en una imprenta, todo lo que es diseño". También refirió a una entrevista de trabajo que tenía pautada próximamente.

En estas dos situaciones, no se plantea como conflictiva la coordinación entre las actividades.

- Están buscando trabajo

Son en total tres los entrevistados que, si bien lo han intentado, experimentan dificultades para poder conseguir un trabajo. Como se ha señalado, las primeras inserciones laborales son arduas para los jóvenes, más aún en los casos en que estudian, pues se les restringe la disponibilidad en los tiempos para poder hacerlo.

Q: "Estoy buscando trabajo. Pero no estoy encontrando. Estoy buscando ya hace como tres semanas, un poquito más. Y realmente, no encuentro. El hecho de que no tenga el secundario terminado es un impedimento. Nosotros el año pasado trabajamos todo el año en una pasantía del Gobierno. Pero este año estamos esperando y por ahora no…"

En otro caso:

Entr: -¿Y hacés algo más en el día, aparte de estudiar?

K: -Si sabes de algún trabajo, acá estoy yo.

Entr: -¿Qué?

K: -Si sabes de algún trabajo, acá estoy yo.

---

[329] Con antelación, ha trabajado en una parrilla en el turno noche. Como se explicitó en un apartado anterior, el monto que cobra equivale al 5,83 % del salario mínimo vigente (1.200 pesos) en el momento en que fue realizada la entrevista (octubre de 2008).

Entr: -¿Estás buscando trabajo ahora?

K: -Sí.

Entr: -¿Y trabajaste alguna vez?

K: -Sí.

Entr: -¿En qué trabajaste?

K: -De todo un poco. Limpieza, volantera, vendedora, niñera… Nada más.

Entr: -¿Y cuándo fue tu último trabajo?

K: -Ya largo. Porque yo estuve en la calle, estuve en un instituto, estuve en un Hogar y después estuve en mi casa.

Entr: -¿Volviste ahora a tu casa?

K: -Sí.

Entr: -Y cuando trabajabas, ¿estudiabas o estabas…?

K: -No, no estudiaba.

En el último intercambio se infiere que en el pasado sus ocupaciones eran incompatibles con la escolaridad, aunque la alumna no lo explicite directamente.

La estudiante que se presenta a continuación permite vislumbrar los esfuerzos realizados y las dificultades de la búsqueda:

Y: -No estoy trabajando en este momento. Estoy sin trabajo. En realidad es un poco difícil porque había tomado una decisión, un poco loca, de estar en el colegio por el tema de que tengo dos hijas y si no trabajo se me complica demasiado. No lo quiero dejar el colegio, es el último año, quiero terminarlo, quiero empezar la facultad el año que viene pero se me está complicando. Trabajos, hasta las ocho y media lo que consigo, y no puedo.

Entr: -¿No planteaste el problema?

Y: -Tendría que hablarlo con la Directora que justamente hoy venía para eso. Yo antes trabajaba en [una cadena de venta de ropa] y venía para acá. Trabajé en [un banco] una semana y venía para acá. No duré mucho porque no me gustaba ese trabajo.

Entr: -Hasta las ocho de la noche y toda la mañana. ¿De ocho a ocho?

Y: -Los trabajos son de nueve a nueve y media. No consigo ninguna otra clase de trabajo.

Entr: -¿Otros trabajos de menos horas encontraste?

Y: -No encuentro. Estaba con una empresa de empleabilidad que me iban a estar llamando por una búsqueda de cajera en [un maxi mercado]. No me llamaron, llamé yo, les pregunté, me iban a llamar hoy. No me llamaron, llamé hoy de vuelta, me daba ocupadísimo porque es una empresa que mucha gente busca trabajo por ese lado. A las cinco de la tarde no me atendía nadie, no había nadie. No hubo posibilidad.

Como se ve, en este caso, el énfasis está puesto en la imposibilidad de conseguir un trabajo que le permita sostener la escolaridad, por la cantidad de horas requeridas en los empleos. Los mismos argumentos se profundizan en el ítem que sigue. El agravante en este caso, como se explicitó, es que la maternidad se suma como un factor que complica aún más la situación.

- Han buscado trabajo, pero refieren a la búsqueda presente con un poco menos de expectativas.

En esta situación se encuentran dos de los entrevistados. Tal vez se deba a las dificultades que tuvieron para conseguir trabajo y al hecho de que están a pocos meses de terminar la escuela secundaria.

Entr: -¿Y vos trabajas o trabajaste en algún momento?

J: -Trabajé hasta hace dos años en una distribuidora de golosinas y cigarrillos. Y después bueno, me fui, porque no me daban los horarios para venir al colegio.

(…)

Entr: -¿Y ahora estás buscando? ¿Querés trabajar o cuando termines?

J: -Digamos que estoy buscando, pasa que, digamos que no me contratan por el horario del colegio (…) por no dejarme salir media hora antes no me toman.

Y en el otro caso:

V: -El año pasado estaba buscando trabajo (…), trabajaba como volantera y no me tomaban en ningún lado y este año busqué un par de cosas pero tampoco conseguí. Yo pensaba que también era el tema por no terminar el secundario que no me tomaban. Y sinceramente el único trabajo disponible que me queda más o menos era

de volanteo. Y si no en otro trabajo te tenés que vestir muy bien y por eso no conseguí.

Entr: -¿Y pensás que ahora que terminás la escuela vas a poder?

V: -Sí, porque ahora me dan la *beca* y me compro ropa. Aunque sea, mi primer trabajo capaz que no es muy bueno pero bueno.

Importa destacar, como se vislumbra en el relato de esta alumna -y también en el de Q, Y, J- la *dificultad de conseguir un trabajo sin poseer el título secundario*, con el agravante de las restricciones horarias que supone asistir a la escuela. Y también, como destaca V, la dificultad de conseguir trabajo por no tener la ropa necesaria para poder "vestirse adecuadamente".

Por otra parte, dada la alusión que hace esta misma alumna, cabe recordar que todos los estudiantes de las EdR, en el momento de ser entrevistados, recibían una beca del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad[330]. Es decir, cuentan con un monto que colaboraría en parte con el sostenimiento de la escolaridad, aunque no resuelve el sustento.

Tal como queda claro, ambos estudiantes experimentan **incompatibilidad entre las actividades laborales y la escolaridad.** Importa resaltar que el hecho de estar buscando trabajar con menor insistencia, puede explicarse en parte por la caída de las expectativas ante las dificultades que tienen para conseguir un trabajo y por el hecho de que les quedan pocos meses para terminar la escuela secundaria. En la perspectiva de los estudiantes, graduarse les plantearía un escenario diferente, tanto de disponibilidad como de oportunidades. Y en este sentido, podría concebirse como una decisión *estratégica*.

De todos modos, en los últimos tres casos, hasta el momento de la entrevista sostienen la asistencia a la escuela, pero no logran conseguir un empleo. Aunque, como se expuso en el Momento 6, en el caso de Y, a pesar de buscar modos de poder continuar con la cursada, le está resultando muy complejo.

---

[330] Como se especificó, reciben un monto anual que equivale al salario mínimo, vital y móvil que se paga en dos cuotas a lo largo del año (según los datos fijados por el Ministerio de Trabajo de la Nación, a partir del febrero de 2013, equivale a $ 2.875).

iii) Por último, se presentan los casos de los estudiantes que **no trabajan,** ni han trabajado, tampoco mencionan estar buscando trabajo, sino que lo ven como un proyecto a futuro, en general para cuando finalicen la escuela. Cuatro de los entrevistados se ubican en esta categoría (A, I, L, N).

En uno de los casos (N), el estudiante entrevistado responde a un "perfil típico" de alumno de escuela secundaria de clase media. Cuando se le pregunta si trabaja, dice que planea hacerlo cuando concluya el Nivel. Incluso asocia el "estudiar y trabajar" como condición típica del estudiante terciario o universitario. Es decir, se asocia el "trabajar" como incompatible con la escolaridad secundaria, a pesar de que la mayoría de sus compañeros trabaja, como ellos mismos reconocen.

Reflexiones sobre la situación laboral de los/as entrevistados/as

Habiendo presentado la situación laboral de los entrevistados resulta significativa la primacía de la **precariedad**. Sólo uno de ellos, en apariencia, tiene un empleo regular. No se trata de una situación excepcional sino que es un rasgo del trabajo de los jóvenes (véase Jacinto, 2010), que se acentúa entre quienes son estudiantes. Por una parte, por no tener la disponibilidad exclusiva para trabajar, que incide en su decisión de tomar el trabajo y en la del empleador que los selecciona. Por otra, porque generalmente son jóvenes vulnerabilizados.

Incluso, en consonancia con las realidades de las primeras inserciones laborales de los jóvenes, los entrevistados tienen la concepción de que un primer trabajo no suele ser "digno", en las mejores condiciones, ni protegido.

Como puede apreciarse también, a medida que los jóvenes avanzan por la escolaridad, es cada vez es más frecuente que trabajen, especialmente en la población de las EdR por la franja etárea que capta (mayor a la *teórica*).Sin embargo, resulta curioso que sean menos los estudiantes que trabajan entre quienes están más avanzados en la cursada (4° nivel), como se explicitó. ¿Sería posible que pudiesen sostener la escolaridad si trabajaran? Y en el caso

de los menos avanzados (2° nivel), mayormente trabajan, ¿será por eso que no han logrado progresar por el Nivel?

El análisis de la coordinación (o no) entre actividades laborales y la escolaridad secundaria resulta potente para visualizar en casos concretos las dificultades, posibilidades y matices que surgen en estos arreglos. Especialmente, porque abren a la reflexión en torno a los obstáculos que impiden el cumplimiento del derecho a la educación, así como en relación con los andamiajes institucionales que facilitan el tránsito por la escuela, y más ampliamente, la vida de los adolescentes y jóvenes.

Por otra parte, como se analizó, de la propuesta de las EdR resulta valioso que brinden saberes para conseguir un empleo, y herramientas básicas de Informática, y especialmente, la posibilidad de realizar pasantías, o ingresar en programas de aprendizajes de saberes del trabajo, y articulación con centros de formación profesional. En estos casos, además de que los estudiantes pueden acreditarlos, como muestra el estudio coordinado por Jacinto (2010), acrecienta las posibilidades de inserción laboral futura y permite abrir vocaciones. Lamentablemente, se trata de mecanismos que la mayoría de las escuelas secundarias no tienen estipulados en el marco de su formación.

c) Perspectivas a futuro de los estudiantes entrevistados

Cuando se les preguntó a los entrevistados qué imaginan que harán cuándo terminen la escuela, el sentido era conocer sus proyecciones a futuro. En algunos casos, un futuro más cercano, cuando están cursando el cuarto nivel, y en otros más post-puesto, cuando quedan todavía unos años de la escuela secundaria por cursar. Algunos responden con mayor certeza y otros lo piensan con mayor imprecisión. En todos los casos, se enlaza con la situación presente y lo relatado acerca de sus trayectorias escolares.

Sin ánimos de hacer *predicciones*, la idea es vislumbrar las perspectivas que abren los recorridos vitales y escolares realizados. Claramente no se trata de constatar la concreción o no de estos proyectos, sino de brindar algunas pistas

de la autopercepción de los entrevistados, sus horizontes y algunas posibilidades abiertas (o cerradas) hacia el futuro.

Para avanzar, se considera necesario realizar algunas precisiones conceptuales.

El diccionario de la Real Academia define *posible* como aquello que puede suceder, define *probable* como aquello sobre lo que hay buenas razones para creer que sucederá y define *cierto* como algo conocido como verdadero, seguro o indubitable.

Siguiendo el paradigma de la complejidad, las variaciones de algunas de las condiciones de los sistemas pueden implicar grandes diferencias en el comportamiento futuro, lo cual complica la predicción a mediano/largo plazo, y estrictamente ningún evento futuro podría definirse como "certero". El *principio de incertidumbre* abreva en esta línea. De todos modos, a sabiendas de que lo que expresan los/as jóvenes entrevistados sobre sus futuros podría ocurrir o no, como se ha explicitado, sus discursos son considerados la "materia prima" del análisis -como es de uso en la investigación social, y como se ha hecho con las demás dimensiones.

La decisión es ordenar los proyectos a los cuales hacen referencia en función de si parecen ser más certeros o más o menos probables y más o menos posibles. Finalmente, se presentan algunos casos de mayor indefinición. El orden se ha establecido en función de lo que los estudiantes enuncian acerca de lo que harán, enlazado con las condiciones de posibilidad, teniendo en cuenta la situación (presente) de los/as entrevistados, cómo enuncian sus deseos, y si ya han hecho algo en pos de concretarlos o no.

i) Un grupo de estudiantes se expresan con mayor certeza con respecto a su futuro cercano e involucran en sus discursos las condiciones de posibilidad para alcanzar las metas a las cuales refieren.

Algunos tienen más definido qué harán, concretamente reflejado en el señalamiento de la carrera terciaria o universitaria que quisieran seguir.

Entre quienes cursan el último nivel, priman las certezas con respecto a sus proyectos futuros:

- Una alumna ya se anotó en la carrera que quiere cursar:

O: Tiene pensado estudiar el año que viene la carrera de Analista de sistemas en la UBA. Ya se anotó para cursar el CBC.

- Otros estudiantes ya averiguaron y tienen la información necesaria para inscribirse en la carrera que les interesa:

N: Dice que va a estudiar Licenciatura en sistemas en la Universidad Kennedy. Se va a inscribir este año con el certificado de título en trámite, "ya estuve averiguando todo".

U: Cuando termine va a hacer el Profesorado de Educación Física en el Instituto Romero Brest. Con respecto al examen de ingreso, "prefiero prepararme antes, tres meses o cuatro y después rendirlo".

C: En el futuro quiere finalizar los estudios del Profesorado de Educación Física, para poder trabajar de eso y asegurarle la vida a su hijo[331]. Ya averiguó que se dicta en un Instituto estatal por Parque Chacabuco. (En la entrevista planteó que si pudiera introducir un cambio en la EdR, sería que tuviese una materia de Educación Física.)

Esta es la única estudiante que siendo madre no vivencia dificultades ni obstáculos para compatibilizar sus actividades presentes y deseos futuros.

- Un estudiante tiene claridad acerca de qué le gustaría estudiar:

Q: Se inscribió en la EdR "porque eran cuatro años. Y así yo terminaba el secundario, más o menos, en la misma época que tendría que haberlo terminado. Y así empezaba ya la UBA. Yo voy a hacer Medicina en la UBA." Y agrega: "Tengo algunos amigos que están estudiando Medicina. Y además, mi hermano está en el CBC, igual. Todavía no lo terminó. Pero está en Medicina también. Va a hacer Medicina mi hermano. Yo quiero hacer Pediatría. Pero yo tengo a mi tío, que mi tío es médico. Y hablo con él y las únicas referencias que tengo son en cuanto a él. Que me dice lo que es la

[331] Ella se piensa a sí misma casi como único sostén, al menos provisionalmente. En el momento de la entrevista contó que su marido estaba en una granja de rehabilitación, por problemas de drogadicción, desde un mes atrás.

carrera. Y después, me gusta mirar canales donde hay operaciones, esas cosas. Pero más información no tengo, digamos".

- Un estudiante, en otra línea, también ya tiene definido qué hará:

J: Cuando termine el secundario dice que va "a trabajar. No creo que haga facultad, ni nada de esas cosas… ¡ya tengo 22 años, no puedo estar sin hacer nada! Tengo que seguir avanzando".

La *certeza* en las respuestas de estos estudiantes y los contextos de viabilidad en los cuales se enmarcan posicionan sus proyectos como probables.

Por último, sólo dos estudiantes cursando segundo año también tienen claridad acerca de lo que les gustaría estudiar y saben dónde lo harán:

G: Cuando termine la escuela, va a seguir estudiando Organización de Eventos. Ya estuvo averiguando por Internet lo que le ofrece cada universidad. Y también va a estudiar Gastronomía. Y explica: "(…) toda la familia de mi mamá tiene algo en común: mi tío tiene una rotisería, mi otro tío es Disc Jockey, todo se relaciona para un futuro, así que para elegir lo que me gusta a mí y tener un futuro previsto, sí lo tengo para eso".

M: Tiene intenciones de poder terminar bien este año (está cursando segundo año). Y tal vez "me meto en un acelerado (…), para terminar allá y empezar con la carrera que quiero seguir". Quiere estudiar Ingeniero automotriz en la UTN.

ii) Otro grupo de estudiantes tiene cierta claridad en lo que quisiera hacer en el futuro, pero por diversos motivos **las condiciones de posibilidad** de alcanzar esos deseos parecen **obstaculizadas**.

El dato curioso es que todos los estudiantes están cursando tercer año, a excepción del primer caso (Y). Tal vez perciban que están aproximándose al final de la secundaria, pero existe aún cierta distancia para graduarse, lo cual podría incidir en el hecho de que primen los "deseos obstaculizados". Son dos los motivos principales:

1) En tres casos, se debe a los *apremios que les impone la vida cotidiana*:

> Y: Si bien sabe lo que le gustaría hacer cuando termine la escuela (está cursando el último nivel), tiene otras prioridades que resolver en su vida en el momento de ser entrevistada, porque está buscando trabajo y se le dificulta encontrar uno con un horario que le permita seguir estudiando. De todos modos, según comenta, cuando se gradúe, tiene pensado seguir la carrera de Recursos Humanos. Todavía no sabe dónde "porque no sé ni dónde voy a estar viviendo. Me voy a vivir a Provincia".

Esta estudiante pareciera no percibir que, en el caso de continuar con estudios superiores, las complicaciones para coordinar sus obligaciones se agudizarían.

> E: Cabe recordar la coyuntura de esta joven, a quien, viviendo en un Hogar con su hija, le restaba poco tiempo para poder seguir allí por su edad. Con respecto al futuro, "yo quería seguir teatro más adelante y seguir cantando, pero bueno, ahora vamos a ver las vueltas de la vida cómo me sigue dando esto, ¿no? Porque cambió un montón de cosas. Mi meta era seguir electricidad y descubrimos lo de cantar y eso con los chicos y me gustó y bueno, vamos a ver si va para adelante. Porque no está decidido nada". Quisiera estudiar teatro, "porque me gustó mucho, me descargó. Entrar a un teatro es otro mundo. Es otro mundo como entrar así a cantar, es otro mundo así muy lindo. Hay que ver qué decido".
>
> Al preguntarle qué imagina seguir estudiando, comentó: "yo decidí así (…) terminar cuarto año y no seguir la facultad porque no me siento capacitada para la facultad (…) Siempre tuve ese miedo, de llegar a la facultad y no entrar. No sé, me quedó ese miedo". De todos modos, no sabría qué le gustaría estudiar: "No sé, lo mío era (electricidad) pero después vamos a ver cuando termine acá qué decido. Porque tengo un montón de oportunidades para hacer un montón de cosas y por ahí no tengo decidido lo básico. Más que nada, primero, quedarme con mi hija, darle la casa, darle lo que ella necesita y ya después de que tenga todo ahí voy a seguir estudiando".

Como puede apreciarse, no se plantea la continuidad de estudios superiores como una "estrategia de ascenso social", porque debe resolver primero las

urgencias más básicas. Asimismo, deberá posponer sus deseos de estudiar actuación, canto (o alguna otra cosa).

S: Espera poder seguir en la escuela el año próximo y después quiere seguir estudiando en la facultad. Quiere estudiar abogacía[332]en la UBA, aunque dice que le aconsejaron hacer los cuatro años de Escribanía y después terminar la carrera, teniendo esa base.

De aquí a 10 años, le gustaría verse como abogada. Y mientras tanto poder vivir en el Hogar, y tener un trabajo en blanco. Cuenta que tiene un contacto para intentar entrar al ferrocarril Belgrano Sur, como boletera (que sería un trabajo fijo que le permitiría poder vivir con su hijo).

Con respecto a estudiar en la UBA, comenta: "…yo dije del año que viene ir haciendo los ingresos, pero me dijeron que es bastante difícil y con un nene, trabajando y estudiando, no lo voy a poder hacer. Así es que voy a esperar un año más. Espero que me acepten. (…) Y sé que son siete años. Es bastante difícil pero después mucho no conozco. Sabía que mis posibilidades eran de anotarme en una escuela que se base en Humanidades y Ciencias Sociales, pero bueno acá no lo tenía, así es que seguí con Economía que nada que ver, pero voy a entrar en la UBA, voy a hacer el ingreso y me tiraré el lance, qué sé yo".

En este caso, se trasluce el desconocimiento de las "reglas de juego" del Nivel Superior. Por lo cual, más allá de sus anhelos, probablemente tendrá dificultades para ingresar y sostener una carrera universitaria.

Como puede apreciarse, son todas alumnas con hijos que trabajan o han trabajado, y en todos los casos sus deseos se ven en parte obstaculizados.

2) Un estudiante refiere a otro tipo de obstáculos, los que encuentra en las oportunidades que brinda la formación de la escuela, como se ha analizado.

R: Con respecto a su futuro, quiere irse a vivir solo y estudiar Economía en la UBA. Y para el verano tiene planes de "grabar un CD (con su grupo de

---

[332] En el desarrollo de la entrevista, comenta que quisiera especializarse en *criminología* y ser abogada *defensora*. Promediando el final, cuenta que es un deseo que tiene desde pequeña, porque siempre soñaba con poder sacar a su padre de la cárcel.

> música) y tocar en un teatrito grande". En sus palabras: "Así que termino la secundaria, me pongo a estudiar el CBC, a ver si lo puedo terminar. Capaz que no me gusta o que es muy difícil. (…) Este año empecé acá. Tenemos Economía y me gustó. Siempre me gustó el tema de los negocios, la economía, manejar todo, me gustó. (…) Si bien no estoy muy informado, me gustaría más macroeconomía. Lo que pasa es que el otro día en Internet me puse a ver el CBC, y en economía son muchas materias. Y tenés que estudiar álgebra, tenés que estudiar un montón de cosas que vos decís 'Upa'. Lo pensás dos veces".

En este caso, lo que se evidencia es que las condiciones de posibilidad estarían supeditadas a la propia formación. Tal como señala el entrevistado: "si no tenés una buena secundaria es como que cuesta", en referencia a una escuela anterior en la que estuvo que era buena "en el sentido de la educación, el nivel". Si bien dice estar contento en la EdR, le reconoce cierto déficit en este sentido.

Como se expuso en el apartado sobre las críticas a las EdR (en el capítulo 7), algunos estudiantes que están proyectando su formación superior ven sesgadas sus oportunidades futuras por los déficits que perciben en la formación que brinda la escuela a la que asisten (Q, C, U).

En función de las barreras que podrían anteponerse a los deseos de estos entrevistados, es difícil estimar cuán *probables* o posibles podrán ser sus proyectos.

iii) Por último, un grupo de estudiantes **parece no tener definido qué hará** a futuro. En general, esta indefinición sucede cuando están cursando los primeros años de la EdR.

> D: Según dice aún no pensó si estudiará algo en el futuro. "Será que no me interesa pero todavía no tengo ningún plan. Es muy temprano. Ponele, cuando me falten dos años para terminar, por ahí, sí. Pero me falta todavía. (…) Lo único que me interesa es ser alguien, por lo menos".

Para aclararlo dice: "O sea, viste que todo padre tiene la ilusión en su hijo, *que por lo menos me supere a mí*. Bueno, yo lo quiero superar a mi viejo. O sea, si tengo un laburo, bien, pero por lo menos ganar más que él. Él gana dos mil, tres mil al mes. Yo quiero ganar más que él. Por lo menos, estar a la altura. Porque mi viejo terminó la secundaria y se fue a la facultad. (…) Estudió Psicología. Estuvo tres años en eso. Y después, con el laburo (…) No pudo seguir estudiando.

Algo interesante que aparece en el intercambio con él con respecto a la *fragilidad* de la existencia:

Entr: -(…) ¿Y a futuro?

D: -La verdad, te digo que todavía no planeé nada porque, como viene la mano ahora, no sé. Aparte, andá a saber, vos decís "yo quiero ser abogado" y no sabés qué pasa después. O andá a saber qué te pasa porque en el barrio que yo estoy es re jodido. Alguna vez están afanando y le quieren pegar un tiro al chorro, vos por casualidad estás cruzando por ahí y fuiste.

Entr: -Es complicado.

D: -Andá a saber qué pasa o andá a saber lo que te pasa.

- Algunos estudiantes plantean un abanico (amplio) de posibilidades:

En dos casos, si bien logran especificar qué les gustaría hacer a futuro, son opciones demasiado amplias como para ser certeras. Seguramente influidos por el hecho de que, más allá de tener 17 años, recién están cursando primer año del Nivel Secundario, como se explicitó.

> A: Cuando termine la escuela, le gustaría estudiar analista de sistemas o algo con la computadora. También le gustan la música y los animales, así que podría ser que estudie medicina o veterinaria.
>
> K: Con respecto a su futuro, cuando termine la secundaria, "estoy, de todo un poco… Estoy pensando en chef o locutora (…) y maestra jardinera[333] (…)

[333] Entr: -¿Y cómo se te ocurrieron esas…?
K: -La locución, cuando me escuché en la radio.
Entr: -¿Te escuchaste en la radio?
K: -Sí.
Entr: -¿Cómo?

o preceptora. Preceptora no necesitás la secundaria completa. Y unos pocos meses de estudiar lo que yo hago".

Cabe recordar que esta misma alumna, cuando se le consultó sobre el valor del pasaje por la escuela en relación con las expectativas de futuro, refirió a las amplias posibilidades, en contraposición a las de su madre que por no haber podido terminar la secundaria tenía que hacer un trabajo esforzado/físico (limpiar) y no un trabajo de oficina, en el cual podría estar "sentada" y frente a una computadora.

- Otros estudiantes plantean algunas posibilidades de lo que quisieran hacer cuando finalicen la escuela, pero con cierta imprecisión:

L: A futuro, dice que le gustaría ser Contador, pero "por el momento no me hago planes ni conclusiones ni nada. Pero ya terminando, sí. Terminando todo, me voy a [decidir]".

En los casos reseñados, la falta de certeza seguramente responda al tiempo que resta para tomar esta decisión. Lo mismo sucede con otros estudiantes que están cursando segundo año, como se presenta a continuación:

- Otros cuatro, sin muchas perspectivas, esbozan alguna(s) posibilidad(es):

H: Cuando termine la escuela, dice que va a trabajar. Quiere conseguir un "buen trabajo", pero no especifica. Le gusta "cantar", y estudiaría canto, pero no para trabajar de eso.

T: Todavía no sabe qué va hacer cuando termine la escuela. Algo que le gusta, es modista, corte y confección.

F: "Yo tengo la idea de seguir laburando y seguir estudiando por ahora. Después más adelante no sé qué voy a hacer. Capaz que pueda seguir laburando, capaz que pueda seguir estudiando, una de las dos cosas voy a hacer. Por ahora me mantengo así como estoy, trabajando y estudiando".

K: -Llamé a la radio.
Entr: -Ah, llamaste a la radio. Yo pensé que acá en la Escuela. No hay radio acá en la escuela, ¿no? ¿O sí?
K: -Sí. Pero creo que todavía no comenzaron. Creo que en los cursos de más arriba van a tener.
Entr: -Ah, está bien. ¿Y sabés cómo se hace eso? Vos decías de ser maestra…
K: -Sí. Sé que tenés que estudiar. Terminar la facultad y de ahí poder seguir...

En este último caso, la proyección se homologa más a su situación actual.

Concretamente, en el caso que sigue, existe una clara dicotomía entre la profesión que le gusta desde que era chico y una actividad que podría redituarle económicamente:

> I: Le va bien en la escuela y le gusta Educación para la Salud y Biología, que en parte se relaciona con sus proyecciones futuras: "quiero ser doctor o despachante de aduanas. Médico de autopsia. Abre cuerpos, saca cosas, después lo maquilla. De chiquito quiero ser eso". Con respecto a su deseo de ser despachante de aduana, comentó: "Hoy en día te digo la verdad, un doctor no gana una mierda. Antes un doctor era como si vos fueses el Presidente de la Nación. Pero ahora un doctor no cobra una mierda, nada… Yo quiero algo que me sirva. Me quiero comprar una casa, tener un coche. Entendés, quiero tener hijos y saber que esa casa es suya…".
>
> En este sentido, dice que no va a trabajar en lo inmediato, sino que cuando termine la escuela, va a seguir estudiando. Aunque claramente parece estar en una dicotomía entre lo que le "gustaría ser desde chico", y por otra parte dedicarse a algo que le reditúe económicamente.

En los casos expuestos, no resulta sencillo vislumbrar las *posibilidades* de que efectivamente los proyectos enunciados puedan concretarse.

- Por otra parte, estar más avanzados en la escolaridad no siempre implica que hayan definido qué harán cuando se gradúen. En dos casos sus proyecciones a futuro quedan planteadas de un modo impreciso.

Una alumna que ya está cursando cuarto año, parece tener definido lo que estudiará, pero queda planteado de un modo difuso:

> V: Le gustaría seguir Biología en la UBA (igual que su hermano). "Después si sigo algo en la Facultad sí, le voy a meter a *full*, tengo que estudiar bien y estudiar mucho". Dice que ya se tendría que haber anotado, "lo que pasa es que capaz que yo me voy a anotar, pero el año que viene. Además porque primero tengo que conseguir un trabajo. Pero una carrera yo así quiero seguir".

En otro caso, un entrevistado cursando tercer año daba la impresión de ser muy emprendedor, planificador y preocupado por su porvenir. Y si bien parecía tener opciones claras en una primera respuesta, a medida que avanzaba en el relato fueron apareciendo otros tantos proyectos, que hizo que esa claridad se diluyera.

> P: Tiene ganas de terminar la escuela (le queda un año más), y anotarse para el CBC. "Estoy entre Diseño Gráfico y si no, en un instituto de sistemas, Computación. Yo ya estudié antes. Estudié operador". También de irse a vivir solo.
>
> En otro momento de la conversación, dice que quiere volver a Perú (nació allá) en dos o tres años, "pero yo me hice una promesa, yo viajo, siendo profesional, o si no, no viajo". Y más adelante, manifiesta que quiere "juntar plata dos o tres años, ponerse un negocio y vivir tranquilo". (…) "Lo que me gusta son los *kioscos open*, todo lo que es comercio".

- Como casos extremos aparecen dos estudiantes también cursando materias de tercer año que parecen no tener definido qué harán al finalizar la escuela:

> B: Con respecto al futuro, terminará el colegio y verá qué hace. En el momento de ser entrevistado "no tiene ni idea".

En un momento de la entrevista es interesante el diálogo que se suscita con su compañero[334] para conocer sus concepciones:

P: [Refiriendo a su deseo de volver a Perú, su país de origen] dentro de dos o tres años.

B: -¿Si te morís antes…? (Risas). Pensás en el futuro parece. Yo pienso en el día a día, vivo el día a día, mañana me muero y ¿qué voy a andar…?

Entr: -Ah, pero si uno piensa así no hace nada.

P: -Cada uno tiene su pensamiento (…) Yo también vivo el día a día, solo que pienso en el futuro, en lo que va a pasar, en lo que me conviene y lo que no.

Y por último, se presenta un caso de *mayor indefinición*:

---

[334] Los estudiantes B y P fueron entrevistados conjuntamente.

Esta alumna de 24 años había dejado de ir a la escuela secundaria por un período de seis años, y también interrumpió la cursada en la EdR por maternidad. Y en el momento de la entrevista tiene dificultades para compatibilizar su trabajo de tiempo completo con la cursada, y por lo mismo, algunas complicaciones en su rendimiento.

> W: Cuando se le preguntó si tenía pensado qué hacer cuando termine la escuela secundaria, dijo: "Todavía no. Voy a ver qué puedo lograr". Y ante la repregunta sobre la continuidad en la escuela: "Sí. Quiero seguir. Porque ya me puse a pensar. Porque yo iba a dejar de nuevo. Porque como mi nene, ya te digo, estaba enfermo, yo iba a dejar. Pero después me puse a pensar: "Si dejo, soy una boluda". Porque me pongo a pensar una cosa: Yo, las horas que estoy acá, dejo a mi nene allá en mi casa. ¿Y voy a dejar? No. Para eso sigo, ya está. Una vez que vine, vine. Sino, lo hubiese pensado desde el principio. No vengo más y listo".

Estos casos parecen enfatizar más la falta de perspectiva hacia futuro, anclados en lo que los estudiantes viven en sus situaciones actuales.

Algunas reflexiones sobre las proyecciones a futuro

En este apartado se ha organizado la información brindada por los estudiantes en relación con sus proyecciones sobre lo que dicen que quisieran hacer cuando terminen la escuela secundaria. El análisis de esta dimensión sirvió de excusa para extremar el carácter ¿probable? de nuestro material empírico: el relato de estudiantes.

También permite vislumbrar algunos de los *efectos del pasaje por la escuela secundaria*, en los horizontes que se plantean los y las estudiantes entrevistados/as, teniendo en cuenta que, en las sociedades contemporáneas, la etapa de la vida dedicada a la formación juega un papel fundamental en los proyectos vitales.

Particularmente, las EdR podrían concebirse como una "nueva oportunidad" para quienes tuvieron conflictos en experiencias escolares previas. Como se ha analizado, vistas en retrospectiva, las dificultades y discontinuidades en la

progresión por la escolaridad de los estudiantes entrevistados tuvieron efectos materiales y simbólicos cuando sucedieron, e impactaron negativamente en sus oportunidades y trayectorias escolares futuras.

En este sentido, en las EdR los estudiantes que pueden sostener su escolaridad se sienten *reconocidos*, tanto por el trato recibido, como por el pasaje de una identidad antes "degradada" a una nueva posición de alumno que logra avanzar "exitosamente" por su escolaridad.

De todos modos, una inquietud que surge **es qué posibilidades abre (o cierra) el pasaje por estas instituciones**. Claro que, como se ha señalado oportunamente, en muchos casos las condiciones vitales de existencia de los jóvenes estudiantes son las que imponen premuras en las decisiones presentes y futuras. En sus relatos aparece cómo en las experiencias que fueron teniendo a lo largo de sus vidas se abrieron nuevas posibilidades, pero también algunas oportunidades les fueron negadas.

Por tanto, si bien transitar por la escuela secundaria (las de Reingreso u otras) abre a la posibilidad de continuación de estudios superiores (al menos, el título lo habilita formalmente), no siempre se ofrece a los estudiantes los saberes y habilidades necesarias para que *a posteriori* puedan cursar carreras terciarias o universitarias[335]. Como se destacó oportunamente, el aporte de la perspectiva de las trayectorias escolares radica en la focalización de los tránsitos de los sujetos por el sistema educativo.

Por otra parte, a sabiendas de que muchos de los alumnos que actualmente van a la escuela secundaria no podrán continuar estudios superiores (o conseguir un trabajo) por numerosas contingencias, en particular por las que hacen a sus condiciones materiales de existencia, sin embargo, preocupa que quede naturalizado un tránsito por una oferta que no cumple con sus "requisitos mínimos". Más bien, interesa iluminar una cuestión insoslayable: el

[335]Considerando el funcionamiento del sistema educativo, quienes logran acceder a una institución de un Nivel más complejo, se encuentra con nuevos obstáculos, pues se imponen unas exigencias de saberes y habilidades a los ingresantes asumiendo que el Nivel anterior los brindó (lo que generalmente no sucede). Así, se responsabiliza al sujeto por no contar con ellas, o por no haberlas adquirido. Esta situación es harto frecuente tanto en el Nivel Medio como en el terciario, ambos tradicionalmente selectivos.

derecho a la educación implica no sólo que los adolescentes y jóvenes *estén* en la escuela, sino que estando allí, *aprendan*. Esto vale tanto para las EdR como para cualquier otra escuela secundaria.

Sin embargo, más allá de que ciertas condiciones sociales no colaboran en la posible concreción de los proyectos, conviene destacar que el pasaje por las EdR -sentir que pueden con la escolaridad- les abrió el horizonte a futuro. En términos de apertura de los recorridos y deseos en la construcción del cursos de sus vidas. Como se ha reseñado, muchos de los estudiantes entrevistados visualizan la posibilidad de armar un proyecto.

II. Duración de la cursada del Nivel Secundario

En la consideración de la situación presente y futura de los estudiantes entrevistados el tiempo que les insume/insumirá la escolaridad formal se vuelve un asunto relevante.

Tras haber presentado una aproximación a las trayectorias escolares de los/as alumnos/as de la Ciudad de Buenos Aires y Argentina (capítulo 5), y el análisis de los recorridos escolares de los entrevistados (capítulo 6), se agregan aquí *estadísticas descriptivas básicas de la muestra*. Como se ha señalado los "calendarios de historias de vida" permiten producirlas aun tratándose de investigaciones cualitativas, como es ésta.

Se expondrá un cuadro con información sobre la cantidad de tiempo que les ha insumido el cursado del Nivel Medio a los estudiantes hasta el momento de ser entrevistados, y la proyección de la duración hasta la finalización de la escuela secundaria en el escenario más favorable (suponiendo que cada uno cursará en el tiempo pautado lo que les resta para concluir el Nivel).

Como se mostró en el análisis de cohortes en el capítulo de las estadísticas, sólo un 32% de los inscriptos egresa de la secundaria en tiempo oportuno, y aproximadamente un 15% egresa con un año de desfasaje y un 6% lo hace con dos o más años de retraso (así se alcanza la tasa de egresados de 53%).

En la muestra seleccionada para esta tesis, dadas sus características, la duración de años de cursada en el Nivel Secundario es mayor. A continuación se presenta un cuadro para mostrar en detalle estos datos. En él se incluyen la edad y el año en curso[336] de los 24 sujetos entrevistados. Luego, se referencia la cantidad de años desde que cada uno de los/as estudiantes ingresó en la escuela secundaria y en una EdR; en otra columna, la referencia respecto de la edad teórica de ingreso en el Nivel (13 años). Este dato indica, si hay diferencia con el anterior, que hubo retraso en el Nivel Primario o ingreso tardío en la escuela secundaria por interrupción en la transición entre niveles.

Asimismo, se consignan los años pendientes de cursada en una EdR[337] en el escenario más favorable: bajo el supuesto de que avanzarán por la escolaridad sin interrupciones ni teniendo que re-cursar materias. Siguiendo esta misma pauta, se calcula la edad que cada estudiante tendría al finalizar y el total de tiempo insumido según la edad teórica de inicio (que también por el cálculo realizado será el mínimo dentro lo posible).

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

[337] Se hace el cálculo en función de la duración de cuatros años en una EdR. En otras escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires les insumiría aún un año más finalizar el Nivel.

Cuadro 6. Cantidad de años cursando la escuela secundaria y proyección de la duración estimada hasta la finalización del Nivel

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

Referencias del cuadro:

-Cuando al dato se le suma un signo de interrogación es porque se duda de su precisión.

-Cuando se agrega (c/i) implica que hubo una interrupción de la cursada en el lapso de tiempo consignado.

-Los puntos suspensivos en la columna de edad estimada de finalización, indican que pueden terminar con esa edad o con un año más. Ésta podría variar teniendo en cuenta el momento de realización de las entrevistas y la fecha de cumpleaños de los/as entrevistados (que en algunos casos se desconocen).

Siguiendo los datos del cuadro, quien muestra la mayor duración en la cursada del Nivel Secundario es **W**, habiéndole insumido hasta el momento 12 años (debido a dos prolongadas interrupciones), si lograse finalizar en el siguiente ciclo lectivo (cursando el cuarto nivel), se prolongaría a *13 años*.

En el otro extremo, se encuentra **N** a quien le insumirá *cinco años* la cursada de la secundaria, porque si bien repitió un año, compensó ese retraso al inscribirse en una EdR que supone un año menos de tiempo.

En los casos de **C** y **T**, si bien la duración de la cursada en el Nivel será de *cuatro años* por haberlo hecho todo en una EdR en el tiempo previsto, la extensión teniendo en cuenta la edad teórica de inicio sería de *siete y seis años,* respectivamente, por las dificultades previas al ingreso que tuvieron.

Algo similar sucede en el caso de **J**, pero con el agravante de haber tenido dificultades en su escolaridad primaria; por tanto lleva *siete años* en el Nivel, pero se acumulan *10* desde la edad teórica de inicio.

En los tres últimos casos, y en los de **Q** y **U,** si bien cursaron en el tiempo previsto en la EdR, acumulan años en el Nivel por las sucesivas dificultades en el inicio de la escuela secundaria. Puntualmente son *seis* y *ocho años,* respectivamente.

Y sobre las numerosas dificultades en el inicio de la secundaria, pueden citarse las situaciones de **E**, **F**, **O**, **Y**, las cuales provocaron largas estadías en el Nivel, con una duración estimada de, respectivamente, *nueve, 10* y *ocho años* (en los últimos dos casos).

El promedio de tiempo insumido de cursada del Nivel en esta muestra -haciendo la proyección más favorable como se señaló- es de 6;8 años y de la duración desde la edad teórica, es de 7;6 años. En esta línea, la edad estimada de finalización es de 19;8 años.

Ciertamente cuanto menos años los /as estudiantes han cursado del Nivel, esta proyección es menos ajustada a la realidad, especialmente teniendo en cuenta los análisis realizados sobre las dificultades que existen en la progresión por el Nivel aun en las EdR. Para esto, se desagregan los datos por año:

Cuadro 7. Cálculo de la cantidad de años cursando la escuela secundaria y la duración estimada según el año en curso

Cursando	Años en el Nivel	Años según ET	Años pendientes en EdR	Total tiempo insumido	Duración según ET
1°	3;5	5;75	3	6;5	8;75
2°	4;5	5;16	2	6;5	7;16
3°	6;83	6;83	1	7;83	7;83
4°	6;625	7;25	0	6;625	7;25

Como puede inferirse, la información más precisa se desprende de quienes cursan el último nivel, y como se ve, coinciden los años que llevan cursándolo (6;6 años) y el total de tiempo insumido (7;25 años).

En el caso de quienes cursan tercer año, suponiendo que completarán el Nivel que les resta por cursar, alcanzan el promedio más alto en la duración de la estadía en el Nivel: 7,8 años.

Con cada vez mayor dificultad para proyectar, si a quienes cursan el segundo nivel se les suman dos años -el tiempo previsto para la finalización de la escuela secundaria- el tiempo total insumido sería de 6;5 años y 7;16 respecto de la edad teórica de ingreso.

Por último, quienes cursan primer año, haciendo las mismas salvedades, completarían el Nivel en 6;5 años y sumarían 8;75 años según la edad teórica de inicio. Este último dato da cuenta de las dificultades previas al ingreso en el Nivel y augura una peor proyección, teniendo en cuenta todo lo que les resta aún por transitar de la escuela secundaria.

A modo de reflexión, estos cuadros muestras un panorama desalentador en términos de eficacia de la escolaridad. Como pudo apreciarse, muchos jóvenes invierten una gran cantidad de años -muchos más que los estipulados en las trayectorias teóricas- para avanzar por los niveles obligatorios. En la secundaria la situación se complejiza más aún por las dificultades que impone su régimen académico. Al mismo tiempo, a medida que los sujetos crecen, tienen vidas cada vez más "incompatibles" con la escolaridad por las responsabilidades que van adquiriendo. La postergación de la finalización del

Nivel Medio es un dato que debe considerarse cuando se analiza la pregunta por las perspectivas a futuro de los estudiantes, pues no es menor el grado de avance que hayan alcanzado en la cursada (o no).

Bibliografía citada

Contartese, Daniel; Ferreira, Gabriela y Sopransi, María Belén (2010).Desbordando la categoría trabajo desde los movimientos sociales. *Herramienta* N° 44. Buenos Aires junio de 2010. Disponible en: http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-44/desbordando-la-categoria-trabajo-desde-los-movimientos-sociales

Jacinto, C. (comp.) (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires, Editorial Teseo.

Longo, M. E. (2010). Las secuencias de inserción: una alternativa para el análisis de trayectorias laborales. En Jacinto, C. (comp.) (2010), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires, Editorial Teseo.

Capítulo 9. Sistematización del análisis y discusiones

1. Síntesis del análisis de trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso

En primer lugar, corresponde destacar la ***heterogeneidad*** **de trayectorias escolares existentes** en función de la muestra analizada. Además de exhibir la distancia existente con las trayectorias escolares teóricas -que también se constata en el análisis estadístico- ha quedado en evidencia la gran variedad y el tipo de dificultades que tienen los sujetos en el tránsito por su escolaridad.

Podría pensarse que este hallazgo responde a la mirada que se sostuvo de cada uno de los recorridos, atenta a los modos de relación con la escolaridad y a los padecimientos y motivaciones singulares. Esta apertura -sin haberlo previsto- volvió arduo el trabajo de sistematización dada la falta de "recorridos típicos" como se mostró.

En rigor, el carácter casi de "caso" en el quecada sujeto podría convertirse, expresa la dinámica de estos fenómenos: en otras posibles muestras podrían cambiar el contexto, las circunstancias y la forma de transitar la escolaridad de los estudiantes. Por tanto, el análisis que aquí se hizo no agota de modo alguno el abanico de posibles problemáticas de los adolescentes y jóvenes que cursan la escuela secundaria. Podría haber más o menos en otras muestras, podrían aparecer otras.

De todos modos, como en esta tesis se sostuvo el foco **en los obstáculos y facilitadores que imponen los diversos regímenes de escolarización**, el valor del análisis radicó en poder pensar cómo las diversas instituciones acompañan en los tránsitos o expulsan a los estudiantes, que tienen o no complicaciones en sus vidas.

La tentación de cierta mirada verificadora asumiría que las escuelas comunes expulsan sin más, y que las EdR son completamente eficaces en facilitar los

tránsitos de los sujetos. Lo que se ha intentado mostrar es cómo las diferentes **condiciones de la escolarización** construyen las trayectorias escolares, y en este sentido, los matices presentados en el análisis dejaron de lado aquel planteo binario. Por tanto, cabe destacar el lugar preponderante que adquieren las condiciones de escolarización en los tránsitos de los sujetos.

Sintetizando parte de lo expuesto:

Veintidós de los 24 estudiantes entrevistados tuvieron problemas en su escolaridad secundaria, y las dos únicas (C y T) que no los tuvieron no asistieron a instituciones de este tipo, porque al finalizar la primaria ingresaron -interrupción mediante- a una EdR. Vale decir que **todos los estudiantes de la muestra** que pasaron **por escuelas secundarias con una matriz de organización tradicional tuvieron dificultades para sostener exitosamente la cursada**[338] (Momento 3). Al mismo tiempo, la amplia mayoría tuvo su primera experiencia de fracaso en este Nivel (18/24). Lo cual refuerza la hipótesis presentada al inicio en torno a las dificultades que impone la *matriz organizacional* de la escuela secundaria para que los estudiantes logren progresar por el Nivel.

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

1. Las dificultades en la escolaridad primaria.
2. Interrupción en la escolaridad en la *transición* entre niveles.
3. Problemas en el Nivel Medio.
4. Interrupciones en la escolaridad secundaria.
5. Vuelta a la Escuela (de Reingreso).
6. Dificultades para sostener la cursada en las Escuelas de Reingreso.

Con respecto al primer momento: la **escolaridad primaria**, aunque en menor medida que la secundaria, presenta dificultades específicas. En el análisis

[338] Como se explicitó, el caso de L es dudoso, por la inconsistencia de la información brindada acerca de su recorrido con la edad del estudiante.

estadístico, dada la masiva cobertura del Nivel, el fracaso escolar queda en parte invisibilizado. Sin embargo, aunque en escala puedan parecer pocos los casos de repitencia o con alguna complicación, dado el enfoque de este análisis, importa analizar las vivencias singulares de los entrevistados.

Cinco de los estudiantes de la muestra tuvieron experiencias de fracaso escolar en la escuela primaria. Fueron todas situaciones asociadas a estar de algún modo *vulnerabilizados*: tanto por privaciones materiales, como por haber atravesado conflictos personales o familiares o por haber inmigrado al país. No se intenta tomar éstas como explicaciones (justificaciones), sino para que aporten a la comprensión de lo que se presenta como obstáculo en la cursada en cada caso.

Como se especificó, esos alumnos sufrieron en el pasaje de una escuela de la provincia a la Ciudad de Buenos Aires y/o de una escuela de gestión estatal a una privada, debido al imaginario de las escuelas receptoras de ser de "mejor calidad" o "mayor nivel" que las que venían los alumnos/as. Así recayó sobre ellos un estigma. Lo mismo sucedió con quienes han nacido y realizado parte de su escolaridad en países limítrofes.

En todos estos casos, las instituciones escolares actuaron *degradando* a los alumnos, bajo la amenaza o la acción concreta de ponerlos en un grado inferior al que debían haber cursado. Y como se analizó, fueron todas situaciones que obstaculizaron la trayectoria de los alumnos y que tuvieron impactos negativos en sus recorridos y desempeños futuros.

Asimismo, tres de los estudiantes tuvieron también dificultades en la *transición* hacia la secundaria y, como en todos los demás, al ingresar en el Nivel Medio, como se señaló. En el análisis estadístico no puede saberse si son los mismos sujetos los que tienen dificultades en un año y luego en el otro, pero por el tipo de seguimiento de las trayectorias escolares que se hizo aquí, puede verse esta relación: como queda evidenciado en el cuadro 1, todos los alumnos que tuvieron dificultades en el primer momento (escuela primaria), volvieron a tenerlas en el segundo (en la transición) y/o en el tercero (en la secundaria).

En otra línea, otros tres estudiantes, que tuvieron algún tipo de conflicto familiar o vivieron situaciones de inestabilidad (mudanzas, ingreso a hogares, etc.), pudieron transitar "regularmente" la escolaridad primaria. Así, se abría la pregunta en torno a si el modo de organización de la cursada en la escuela secundaria sumado a la falta de acompañamiento para sobrellevar los cambios y las nuevas dificultades, serían aspectos que contribuyen al *fracaso* escolar en este Nivel.

1.1. Dificultades en la cursada de la escuela secundaria

Como viene señalándose, en el análisis de las trayectorias escolares lo más notorio son las **complicaciones (masivas) en la escuela secundaria**. La misma conclusión puede extraerse del análisis estadístico presentado, pero los datos son mucho más graves en el análisis cualitativo de esta tesis. A juzgar por la muestra -que como se aclaró se trata de un recorte específico por razones teóricas- más que el acceso, la permanencia y finalización de la escuela, lo que **está universalizado es el fracaso de los estudiantes entrevistados.**

Como se reseñó, más de la mitad de los entrevistados tuvo dificultades en la cursada del primer año, confirmando los inconvenientes que provoca la *discontinuidad en la experiencia escolar*, a pesar de que no sea el motivo espontáneamente reseñado (aunque estos aspectos aparecieron en algún momento de las conversaciones con los estudiantes). En cambio, como causantes del "fracaso" se plantean explicaciones más concretas (hechos traumáticos, enfermedades, maternidad, problemas familiares, económicos, etc.) o más difusas, cuando no logran especificarse. Estas razones en la evocación muchas veces se conectan con los motivos vitales haciendo diluir las dificultades en la escolarización (por ejemplo, en el rendimiento) que como se evidencia, pasado el tiempo en las conversaciones, preexistían al conflicto expuesto.

Al mismo tiempo, los argumentos ligados a la "falta de ganas" o dificultad de concentrarse/responsabilizarse para poder sostener la cursada de la secundaria, ocultan las dificultades que implica lidiar con el nuevo régimen del Nivel, como se explicitó. También aparecieron vivencias de arbitrariedades y

resoluciones institucionales que afectaron el tránsito de los estudiantes por la escolaridad (E y L). De un modo u otro, en el análisis se detecta que no es una única razón la que permite comprender las dificultades escolares, sino una sumatoria de situaciones y causas que la perspectiva de las trayectorias escolares permite visualizar (véase cuadro 4).

Por otra parte, las sucesivas problemáticas en la cursada, llevaron a algunos estudiantes a **interrumpir** por un lapso de tiempo la escolaridad (Momento 4), optando en algunos casos por propuestas alternativas de formación en otros circuitos educativos.

En suma, desde la perspectiva de las trayectorias escolares sostenida en esta tesis, **la *matriz organizacional* de la escuela secundaria** "tradicional" (vigente) es generadora de **obstáculos para el sostenimiento de la cursada y la progresión** por el Nivel.

Al mismo tiempo, las condiciones materiales de existencia inciden en que los estudiantes tengan dificultades en la escolaridad o dejen de ir a la escuela.

Por otra parte, en relación con la etapa vital establecida para el inicio de la escuela secundaria, surge como inquietud si influirá que tal como relatan los estudiantes sus vivencias en la "**primera adolescencia**" hagan más difícil de sobrellevar el nuevo régimen de escolarización. En la misma línea, si bien excede el análisis de esta tesis, cabe preguntarse: ¿será que en esta etapa vital pueden aparecer o agudizarse padecimientos puntuales y/o enfermedades crónicas? ¿Tendrán estas apariciones una relación con la nueva etapa de la vida en la cual se imponen mayores exigencias sociales y escolares?

Cambiando la perspectiva, ¿influirá la falta de registro institucional -por parte de los directivos, profesores, tutores, preceptores- de la etapa específica que atraviesan los sujetos que cursan la escuela secundaria? Tampoco parece haber demasiado registro de que los estudiantes no conocen las nuevas reglas y que deben ser explicitadas, y más aún tomadas como objeto de trabajo escolar.

Desde el inicio de la tesis quedó resonando la posible incidencia de la extensión "reciente" de la obligatoriedad escolar.

Ahora bien, más allá de que hayan sido uno o varios los "fracasos" experimentados, y de las diversas razones expuestas, todos los estudiantes entrevistados insistieron una y otra vez en retornar a la escuela (formal). El deseo de continuar con la escolaridad parece deberse a mandatos, necesidades o ganas -aunque ellos mismos en algunos casos nieguen tenerlas.

Lo cierto es que las sucesivas salidas y entradas a las escuelas secundarias no parecen haberlos desalentado. Inclusive, podría considerárselos unos "sobrevivientes" del maltrato y la expulsión escolar. Dado el recorte de la muestra no se conoce el destino de quienes ante la primera o luego de varias dificultades no vuelven a la escuela, aunque sería una investigación relevante a realizar.

Para los estudiantes entrevistados, el más reciente intento de volver a escolarizarse ha sido en una EdR(Momento 5). Como se consideró, esta propuesta enlaza unas **condiciones de escolarización novedosas atentas a que los estudiantes puedan reingresar y avanzar**, y una **nueva posición subjetiva** ("segunda adolescencia") **que colabora con que los estudiantes puedan ajustarse mejor a un orden institucional.**

Dentro de las facilidades que las EdR brindan, se destaca la posibilidad de compatibilizar el trabajo u otras ocupaciones, responsabilidades domésticas y enfermedades con la cursada. Esta posibilidad no está supeditada a las voluntades del plantel docente, sino que se han estipulado en el marco de las transformaciones en el modelo organizacional. De todos modos, existen también **flexibilizaciones a favor de los estudiantes** (por ejemplo, con las asistencias), al igual que sucede con algunas más de carácter pedagógico: la creación de un nuevo dispositivo para las mesas de examen, las modificaciones en el régimen de evaluación para volverlo más accesible y afín al aprendizaje, etcétera.

Puede destacarse también innovaciones en el *modelo pedagógico* que surgieron en la implementación de las escuelas. Principalmente, las estrategias de enseñanza diversificada puestas en juego en las clases de

apoyo. Si bien no fue algo estipulado en el diseño de las EdR, como se explicitó, el cambio en las condiciones permitió que emergiera. Resultaría potente indagar con mayor profundidad en estas acciones, siguiendo la línea de "invención del hacer" (Terigi, 2008a).

En cuanto a la experiencia de los estudiantes, los relatos han evidenciado el sentirse *reconocidos* por primera vez en una institución escolar de diferentes maneras: por haber sido mirados, escuchados, acompañados. El modelo organizacional habilita en parte estos vínculos, que luego el personal -identificado con la propuesta- construye, pone en marcha y profundiza.

Como dato muy significativo, todos los estudiantes tienen un buen rendimiento en las EdR, y más allá de alguna dificultad puntual, a todos les va mejor que en sus experiencias escolares previas. Se destacan también los vínculos con los compañeros y el buen clima reinante en estas instituciones.

Contrariamente, las críticas señaladas son más puntuales (por ejemplo, problemas con un profesor). Se destacan centralmente las "excesivas" flexibilidades a juicio de algunos estudiantes, y en relación con el nivel de los contenidos impartidos, como se retomará en las discusiones. Aunque se valora la puesta en juego de "otros saberes" que brindan las escuelas mediante talleres o como formación laboral, que no son los típicos, ni están en el centro de la propuesta de la escuela secundaria. En todos los casos, como se analizó, la percepción de las EdR depende de los recorridos de escolarización previos de cada sujeto.

Por otra parte, se hallaron situaciones de repliegues que van en contra de los derechos de los estudiantes, así como vivencias de "nuevas arbitrariedades".

De un modo más general, podría pensarse que la (novedosa) visibilidad del régimen en las EdR permitió una apreciación de los cambios por contraste de cómo era y cómo es la cursada, pero pareciera ser que resta por resolver el modo de tomar a las (nuevas) regulaciones como "contenido de trabajo escolar" para saldar en parte estos "malos entendidos" o dificultades efectivas que presenta a los estudiantes.

Ahora bien, lo que prima es la valoración de las EdR en sus relatos. Sin embargo, aun con todas las facilidades brindadas, cuatro de ellos han tenido que dejar de ir, y dos tienen serias dificultades para sostener la escolaridad (Momento 6). En los casos analizados las dificultades para sostener la cursada en estas escuelas no han impedido que vuelvan. Al igual que se señaló con respecto a quienes dejaron de ir a las escuelas comunes, en este caso existe una gran cantidad de adolescentes y jóvenes que quedaron en el camino, sería valioso poder conocer sus destinos. Sin duda, el **alto nivel de desgranamiento de las EdR** constituye uno de los **aspectos más preocupantes** de la propuesta.

Otra cuestión preocupante es la gran cantidad de años que les insume o insumirá a los estudiantes poder finalizar la escuela secundaria. Como se analizó, las **intermitencias en las trayectorias escolares**, expresadas en las "idas y vueltas" a las escuelas, prolongan la estadía en el Nivel, y **posponen la fecha de finalización**. Así se aleja la posibilidad de concluirlo por la acumulación de obstáculos escolares, que podrían funcionar como la confirmación de la exclusión sufrida ("esto no es para vos/mí"), y porque van complejizándose las vidas de los sujetos a medida que transcurre el tiempo.

En el capítulo 8 se consideraron las circunstancias del presente de los entrevistados, conjugando sus situaciones familiares, laborales y escolares, enlazadas con sus expectativas a futuro.

La revalorización de la escuela secundaria en este nuevo intento de cursarla en las EdR está dada en parte por la necesidad de obtener el título para poder trabajar, seguir estudiando, y valerse por sí mismos.

Es interesante analizar que quienes están cursando materias del último nivel visualizan las trabas del régimen académico de la escuela secundaria para poder efectivamente recibirse, como también los obstáculos (por la formación recibida, por los tiempos, etc.) al querer imaginar y construir la vida "después de la escuela". Desde ya que varía en función de la situación presente de cada uno -si es que trabajan o no, si han trabajado, si pretenden hacerlo, si quieren estudiar algo o no, o dedicarse a sus familias-. Claro que quienes están

cursando materias de los primeros niveles muestran mayor indefinición con respecto a lo que harán una vez que se gradúen.

De un modo u otro, haber transitado exitosamente por las EdR les permite proyectarse a futuro. Más allá de que puedan o no concretar el deseo específico (ya sea por condiciones materiales, el azar, etc.) resulta potente que el pasaje por la institución les haya despertado nuevas inquietudes, y les permita proyectarse hacia nuevos horizontes.

En suma, en el estudio de las trayectorias escolares resultó relevante la consideración de las condiciones de escolarización de la escuela secundaria estándar y de las EdR en los tránsitos de los estudiantes. Como se ha analizado (las variaciones en) estas condiciones tienen efectos concretos y específicos, más allá de las circunstancias vitales de los sujetos, en sus recorridos escolares.

2. Discusiones que dejó planteado el análisis

En el análisis se ha planteado la discusión sobre quiénes serían los destinatarios de las EdR y quiénes efectivamente asisten a estas escuelas. Como se explicitó, hay una delimitación clara acerca del "alumno esperado": adolescentes y jóvenes *desescolarizados* de 16 a 20 años -entendiendo que buena parte de esta población estaba quedando afuera de la escuela secundaria, y que no existía una oferta educativa para ellos/as-. Sin embargo, diversos estudiantes que acudieron a estas escuelas, aun no cumpliendo estrictamente algunos de los requisitos de inscripción, fueron recibidos y tuvieron la posibilidad de continuar cursando el Nivel Secundario.

Este planteo abre tres tensiones que serán planteadas a continuación: la definición más amplia o más restringida de la población destinataria, las implicancias del recorte del perfil de los profesores, y, por último, los aspectos controversiales entre la adecuación de la enseñanza y los aprendizajes realizados.

1) En política (educativa), cuando se recorta a la **población destinataria,** siempre se plantea el riesgo de "focalización". Aunque por lo visto las EdR

parecen estar abiertas a *cualquiera*[339]. Esta contradicción se ha visualizado a lo largo del análisis (capítulo 6) y se desprende de los dichos de una de las Directoras, a medida que expone sus argumentos sobre los docentes que eligen trabajar en estas escuelas:

> Dir: -En realidad toman horas cuando le coincide el horario, le queda cerca, el tema es que cuando empiezan a trabajar, a ver ¿cómo digo esto que siempre me molesta?, empiezan: "estos chicos, estas escuelas"; a ver ni estos chicos ni estas escuelas... ¿Cómo son estos chicos? ¿Cómo son, tienen tres ojos, tres narices?, ¿cómo son? Son chicos, son adolescentes.

Por un lado se pregunta ¿qué tienen de "especial" los estudiantes de estas escuelas? Para ella no habría distinción con *otros* adolescentes. Y agrega:

> Dir: -El tema es que cuando [los profesores] empiezan a trabajar, hablan de "estos chicos" o de "estas escuelas"... vivieron una realidad de vida que otros no tuvieron, acá está estudiando mi sobrino, digo, cada uno tuvo una circunstancia que está en una escuela y no pudo terminar por alguna razón. Cada uno tuvo una situación distinta por lo cual llega a una escuela que tiene que terminar en menos cantidad de tiempo, es la posibilidad que tienen porque se les acreditó lo que hicieron, no son *estos* chicos ni *estos* docentes.

Como puede apreciarse, ella abre el panorama diciendo (en consonancia con lo trabajado en el análisis de las entrevistas) que algunos de los estudiantes tuvieron vidas más duras, y que otros lo que tuvieron fueron dificultades para transitar en instituciones regidas por las condiciones de escolarización estándar. Y que, por lo mismo, son circunstancias diversas las que condujeron a los estudiantes a las EdR, aunque el denominador común fue la necesidad/el deseo de terminar la escuela secundaria. Ahora bien, resulta interesante señalar que, al menos en este discurso, el recorte poblacional de estudiantes se asocia a un tipo de profesores. Lo cual da pie al punto que sigue.

---

[339] Educar a *cualquiera* y a cada uno (véase Skliar, 2011).

2) Lo que pareciera no admitir discusión es que la propuesta recorta el **perfil de los profesores** (los que pueden permanecer)[340], al tiempo que se evidencia que trabajar en estas escuelas exige un *compromiso particular*[341]. Inclusive, en los discursos del equipo directivo y docente se cuelan varias anécdotas mostrando el esfuerzo "extra" que ellos mismos u otros compañeros han hecho en distintas situaciones.

De aquí se desprenden dos asuntos; las concepciones de los profesores y el tipo de enseñanza propuesta:

- Como se ha mencionado en el análisis, los profesores más jóvenes encuentran menos dificultades para relacionarse con los estudiantes, en parte por la proximidad generacional que les permite compartir códigos y comprender sus comportamientos. Conversando con dos profesores en la EdR 1, hacían mención a la "cuestión generacional" para explicar que "los profes más 'viejos' sienten el 'desgaste' y la 'frustración' por querer dar la materia de determinada manera y no poder". En referencia a un estilo de clase más "tradicional", pararse en el frente y explicar, que todos atiendan callados, como *estaban acostumbrados* en "otras" escuelas.

Como se analizó, también existen divergencias entre los profesores, en cuanto a las consideraciones que se hacen con los estudiantes en las EdR, para algunos de ellos lindantes con el "facilismo".

- Por otra parte, de la visión de los profesores, en general los más "jóvenes" pero también incluye a quienes se *identifican* con la propuesta, se desprende la necesidad de "pensar nuevas estrategias en el aula, y no solo con estos chicos, con todos" (Notas de campo, noviembre 2008).

Resulta potente la posibilidad de búsqueda de alternativas para la enseñanza que emerge en este enunciado. Se entiende que las EdR, tanto por las

---

[340] Una de las Directoras, sobre los docentes que no se comprometen comenta: "queda alguno pero mucho no dura, acá se trabaja y mucho… Si no se siente cómodo con el movimiento de la escuela, se va. Vienen, si les gusta bien y si no se van, no los echas pero en la escuela participan todos. Yo ya no extraño a nadie…". Más allá de estos dichos puntuales, esta cuestión ha quedado constatada a lo largo del trabajo de campo realizado.

[341] En otros estudios se ha acuñado la categoría de "profesores militantes" para mostrar la mística y el esfuerzo asumido para las tareas cotidianas (Arroyo y Poliak, 2011).

condiciones (que imponen el modelo organizacional y el puesto de trabajo docente) como por la mirada más atenta a los sujetos de la educación, son un campo fértil para el ensayo de estas innovaciones requeridas. Las clases de apoyo con los intentos de enseñanza diversificada han sido paradigmáticas.

3) La tensión en torno a los aprendizajes realizados

De los puntos anteriores se infiere la *adecuación* de la enseñanza a las necesidades de los estudiantes, lo cual en ciertos discursos se asocia a "bajar el nivel". El dilema masificación - calidad no es nuevo. Pareciera ser que el advenimiento de "nuevos públicos" a la escuela secundaria necesariamente iría en detrimento de los contenidos que se imparten[342].

Conviene hacer aquí algunas aclaraciones: como se esbozó en la presentación de las EdR, la propuesta tomó parte de lo que "ya se venía haciendo por izquierda", como dicen algunos Directivos que fueron convocados especialmente a sumarse a este proyecto.

Es decir que las flexibilizaciones han ido multiplicándose en las instituciones (en función de las demandas), y en este caso se convirtieron en una "experiencia piloto". Lo deseable para quienes diseñaron las EdR es que la propuesta pueda extenderse a más escuelas, incluso ampliarse (así se explica la batalla que viene dándose para visibilizar cómo el régimen académico de las escuelas secundarias -con sus arbitrariedades e incluso cuestiones tan absurdas como la "repitencia"- no hace más que obstaculizar el tránsito por la escolaridad de los estudiantes en perjuicio del derecho a la educación proclamado).

El problema es que el Nivel Secundario fue masificándose sin modificar las condiciones de escolarización, y como puede inferirse por el peso que tiene la matriz organizacional tradicional, modificar algunos de sus aspectos sería un desafío político y organizacional a gran escala.

---

[342] Este prejuicio conservador se traduce en un desconocimiento de los alumnos *reales*, a quienes se les atribuye un supuesto desinterés o "incapacidad", y por lo mismo se renuncia a enseñarles o se les brinda una oferta empobrecida. Ciertamente, existe un gran número de profesores que rompen con estos supuestos.

Ahora bien, en las EdR hay un intento de "adaptar" los contenidos a los alumnos. Por ejemplo, con la finalidad de montar una obra de teatro, un profesor provocó la lectura de un determinado libro; o como expusieron los estudiantes y docentes, mediante el uso de diversas estrategias para variar el modo de explicación de los temas.

Estos intentos de "ajustarse a la demanda" podrían ir en detrimento de los aprendizajes de esos alumnos, teniendo en cuenta que en *otras* escuelas tal vez los docentes no lo hagan. Aunque lo destacable es que en las observaciones de clases se percibía un intento genuino de enseñar, y los chicos, aunque a veces *dispersos*, trabajaban. Asimismo, pueden dar cuenta de algunos de los aprendizajes realizados.

Por otra parte, cuando a la Asesora Pedagógica de una de las escuelas se le preguntó por los contenidos de las materias para saber si se ajustaban a los estipulados para el Nivel o cómo se los definía, se suscitó el siguiente diálogo:

> Entr: -¿Y vos en comparación con otras escuelas donde trabajás o donde has trabajado, ves alguna diferencia o similitud en lo que se da, lo que se enseña en otra escuela y acá?
>
> A.P.: -Los programas están adecuados a un Nivel de 4 años. Se les da los contenidos mínimos y el grado de exigencia que se tiene con los chicos se supera de alguna manera con las clases de apoyo. Por supuesto, no nos vamos a engañar, no es el nivel de una escuela… no sé, no es el Pellegrini[343], pero el Pellegrini no tiene el nivel de otras escuelas comunes, pero sí puedo decir que está a nivel de cualquier escuela media del Estado. La facilidad que se les da a los chicos es a lo mejor que rinda por temas, pero ese tema lo tiene que saber. No hay ningún adolescente que no lo pueda aprender. Todos tienen la misma posibilidad de aprender.

Lo que se pone en evidencia es que existen de hecho escuelas con diferentes status en función de sus propuestas desiguales (como es sabido, son múltiples las distinciones entre los establecimientos), y a su vez, que esta *diferenciación*

---

[343] Refiere al Carlos Pellegrini, una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, reconocida por su tradición y prestigio.

de circuitos es una realidad que atraviesa a todas las escuelas que forman parte del sistema educativo[344]. Por tanto, no parece válido catalogar como de "menor nivel" a las EdR o, al menos, si no se especifica el punto de comparación.

En este sentido, para matizar los argumentos sobre el nivel de estas escuelas, en el análisis se pusieron en relación con los recorridos escolares previos de los estudiantes para visualizar con qué estaban contrastándolo en cada caso.

De los 24 alumnos entrevistados, sólo cuatro de ellos consideran que la escuela es fácil, y además explicitan que tienen previsto seguir estudios superiores. Como se aclaró, no serían los alumnos pensados como "destinatarios" de esta propuesta, teniendo en cuenta que han ingresado a una EdR debido a ciertas situaciones vitales que no les permitieron sostener la escolaridad en otras escuelas, pero no por haber tenido "dificultades de aprendizaje". Lo cual refuerza la hipótesis sobre los límites de las condiciones de escolarización tradicionales aun para adolescentes de clase media.

En otros casos, en los cuales cursan materias de un mismo Nivel por tercera o cuarta vez, también parecería sensato que se esboce esta cuestión. Sin embargo, no es un rasgo que muchos/as estudiantes hayan destacado.

Siguiendo con las declaraciones de la Asesora Pedagógica en relación con lo que se exige en la EdR:

> A.P.: -Está el que vino porque vi luz y subí, está el que un familiar lo anotó y está el que pensó que acá no se estudia. Acá no se les regala el título. Acá se les da la posibilidad para que estudien. Nosotros siempre nos acordamos del caso de un chico que en primer año le había dicho a la directora, "me engañó porque me dijo que acá me pasaban de año, que no repetía, pero acá yo tengo que estudiar". Y nosotros siempre nos

[344] En el trabajo de campo realizado en el marco del PICT 33531 también se vivenció "baja intensidad" en las clases de las escuelas secundarias comunes bajo análisis. Importa destacar entonces que toda comparación debe hacerse asumiendo que existen circuitos educativos diferenciales. Sin ánimos de conformarse, pero sí para ser realistas y rigurosos en el análisis. Es decir, el punto de comparación no puede ser una escuela secundaria de *elite*, porque sino casi todas las escuelas estarían en desventaja. Y no solamente las EdR. Tampoco debe dejar de señalarse que se trata de una situación injusta.

> acordamos de ese "me engañó la directora porque acá tengo que estudiar", o sea qué pensaba que era, eso también es, el hecho de que muchos piensen que no se estudia, que se pasa así, no sé. Cuando llegan, se dan cuenta de que no. Somos una escuela que tenemos muchas facilidades para que estudien, no muchas facilidades para darles un título sin estudiar.

Entr: -Claro, no en los contenidos, sino en la flexibilidad de horarios…

> A.P.: -En la flexibilidad de horarios, en la flexibilidad en la disposición de docentes, de clases de apoyo, de jardín materno-infantil, un montón de cosas que están en función de que estos chicos realmente puedan cursar.

Los estudiantes visualizan también que tienen que trabajar y esforzarse. Si bien en general destacan que los profesores son flexibles, al mismo tiempo dicen que "hay que cumplirles". Parece evidenciarse que el *ser estudiante* requiere de un posicionamiento activo. Vale decir, ir a la escuela, cursar, estudiar y aprender. Todo lo cual conlleva un esfuerzo. Es cierto que esta tarea puede ser más o menos amena en función de las condiciones propuestas. Como se mostró, bajo ciertas condiciones de escolarización, o en distintas instituciones, varían la experiencia o el rigor. De todos modos, aunque se intente "facilitar" los tránsitos, los estudiantes tienen que "engancharse", comprometerse (afectarse).

Por último, debe destacarse una cuestión ineludible: el derecho a la educación implica que los adolescentes y jóvenes estén en la escuela, que se les ofrezcan saberes relevantes[345] y se pongan en juego estrategias para que puedan aprenderlos.

---

[345] La responsabilidad de los adultos (de los profesores) es mostrar el mundo a los "recién llegados" (Arendt, 1954/1996). En esta línea, debe ponderarse lo que se pone en juego en la *transmisión*, asumiendo que es la "oferta la que crea demanda" (Frigerio, 2005: 142).

2.1. Algunas reflexiones finales (sobre la política y su alcance)[346]

En la tesis se han analizado las trayectorias escolares de estudiantes de EdR, en tanto dispositivo diseñado para el reingreso a la escolarización de adolescentes y jóvenes, su permanencia y finalización del Nivel Secundario. Este análisis permite referir a la iniciativa de política educativa en cuestión marcando en los intentos de modificación de las condiciones de escolarización, sus tensiones, potencialidades y límites.

Desde cierto punto de vista, el carácter intensivo y acotado de la iniciativa, puede interpretarse como una acción que tiende a la *fragmentación* del sistema educativo. Como sostiene Tiramonti, "la tendencia de incorporación a los distintos sectores sociales a la educación ha estado acompañada por un proceso de fragmentación del campo educativo consistente en la generación de diferentes instituciones para diferentes grupos" (Tiramonti, 2009). Desde esta perspectiva, todas las propuestas que han intentado modificar algo del patrón humanista clásico de la escuela media tradicional han sido catalogadas como productoras de *circuitos diferenciados* en el acceso a los bienes materiales y simbólicos.

En el cuadro de situación, en el que se encuentra la expansión de la escolarización secundaria en Argentina (y en la región latinoamericana), esta perspectiva plantea un complejo debate, particularmente para aquellas iniciativas que proponen cambios en las condiciones de escolarización del Nivel, como es el caso de las EdR. Éstas han desarrollado importantes esfuerzos en la generación de variaciones al modelo organizacional y al régimen académico de la escuela secundaria, bajo el fundamento y ante la evidencia de que las formas tradicionales no han logrado generar las condiciones necesarias para la retención y la escolarización de los jóvenes.

En países como Argentina, bajo la premisa de la "igualdad", se sostuvo una oferta -no homogénea- pero sí bajo la *misma* matriz organizacional para el

---

[346] Parte de lo desarrollado aquí ha sido expuesto en Briscioli, B. y Toscano, A. G. (2012), "La escolarización secundaria obligatoria. Dos estudios sobre políticas destinadas al reingreso de adolescentes y jóvenes a la escuela en Argentina". Ponencia presentada en el Seminario internacional: Políticas, Sujetos y Movimientos Sociales en el Nuevo Escenario Latinoamericano organizado por el GT: Políticas educativas y desigualdad en América Latina y el Caribe (CLACSO). Santiago de Chile, 16 y 17 de julio de 2012.

Nivel Secundario, que en las diferentes oleadas de expansión mostró diversas formas de "inclusión excluyente" (Agamben, 2005). Como se expuso en el capítulo 1, la cobertura de la escuela secundaria fue ampliándose progresivamente, pero no ha logrado mejorar los niveles de rendimiento. Si bien la expansión del Nivel se constata en el ingreso de nuevos destinatarios a la escuela, también son altos los indicadores de desgranamiento y abandono, señalando que son muchos los estudiantes que salen de la escuela, habiendo transitado experiencias de fracaso y sin titulación. Al parecer, la expansión de la oferta de escolarización se produce a costo de *degradar* a quienes ingresan al sistema, ya sea porque no se ajustan al modelo de sus destinatarios históricos o "ideales", o porque directamente no pueden permanecer o transitar mucho tiempo por su oferta.

Así, bajo la premisa de brindar a todos la misma educación se cuestiona la creación de ofertas con algún tipo de variación. Se ha creado un supuesto por el cual se equipara uniformidad a justicia y diversificación a injusticia, en tanto la diversificación apuntaría a una mayor fragmentación e inequidad en la distribución de las oportunidades. Sin embargo, en el desarrollo histórico de las ofertas del sistema educativo se han ido creando circuitos de calidad diferenciados, ya sea por la reacción de las *elites*, generando y sosteniendo circuitos de distinción (Ziegler, 2008), ya sea por la diferenciación en el acceso en las escuelas de gestión privada, o las enormes disparidades de públicos y calidades que se producen en las estratificaciones propias de las escuelas de gestión estatal. Este desarrollo demuestra que las prácticas homogeneizadoras han sido productoras de desigualdad social y que la uniformidad no es garantía suficiente para la equidad (Terigi, 2008c). En suma, se idealiza un sistema educativo que se cree homogéneo, pero que funciona en forma segmentada y fragmentada.

Esta perspectiva en el análisis pedagógico tiende a señalar el problema de la segmentación en relación con la calidad de las ofertas. Así, las formas alternativas al modelo hegemónico del sistema educativo, particularmente aquellas consideradas "focalizadas" -como es el caso de las EdR- porque contemplan características particulares de los jóvenes (por ejemplo, el hecho de estar desescolarizados), suelen considerarse como ofertas de menor

calidad, emparentando lo universal/igual a las ofertas de calidad y la diversificación como reducción de la misma. Esta hipótesis tiende a develar el supuesto de una única oferta de escolarización (universal) sobre la que sólo se definen variaciones cuantitativas de calidad. Lo que se aleja de la forma universal o común marca su diferencia en términos negativos o deficitarios.

Del mismo modo, tiende a asociarse a los destinatarios de las propuestas alternativas con la pertenencia a ciertos sectores sociales, asumiendo que los desescolarizados son sólo los "pobres". Sin embargo, en las EdR hay estudiantes de diversas clases sociales, y como se intentó evidenciar, sin desconocer las dificultades que imponen las condiciones materiales de existencia, hay elementos específicamente de las condiciones de escolarización que hacen obstáculo en las trayectorias. Y específicamente, la escolaridad secundaria, como se analizó, produjo exclusión desde sus orígenes, cuando ingresaban sólo las clases dirigentes y siguió siendo excluyente cuando accedieron las capas medias de la sociedad, y continúa siéndolo hasta hoy.

Decisivamente, las políticas que tienden al cambio de las condiciones de escolarización ponen en cuestión aquel modelo fundante clásico y homogeneizante de escuela secundaria, que ha dado claras muestra de su potencialidad excluyente, buscando la definición de alternativas para una educación con relevancia social y cultural para todos.

La intención es garantizar el derecho a la educación, ofreciendo *otras* condiciones de escolarización para que todos/as los/as estudiantes puedan progresar y terminar el Nivel. Y en las EdR se pone a disposición un conjunto complejo de recursos para lograr que esto suceda (a través de modificaciones sustantivas en el modelo organizacional y en los diversos componentes del régimen académico, así como de estrategias de acompañamiento y diseños didácticos específicos).

En este análisisse intenta evidenciar que las iniciativas de política educativa alternativas no necesariamente implican fragmentación -en términos de desigualdad en el acceso a los bienes materiales y simbólicos-. Por el contrario, Southwell (2011) retomando a Laclau señala el "poder democratizador" de estos nuevos formatos para la experiencia escolar.

Esta reflexión no apunta a idealizar a las EdR. Como se ha constatado, también en estas escuelas hay altos niveles de deserción a lo largo del ciclo lectivo, sus formas de organización producen nuevas arbitrariedades, etc. Aunque se destaca que puede garantizarse el derecho a la educación secundaria en condiciones de escolarización menos hostiles.

Dicho muy sintéticamente, el estudio de las trayectorias escolares de los adolescentes y jóvenes que transitan por las EdR, dado el carácter intensivo de sus innovaciones[347], brinda información valiosa si se las considera como "laboratorio" de una transformación deseable para toda la escuela secundaria.

[347] Las políticas de "baja escala" permiten introducir mayores cambios y sostener una mirada más atenta a los sujetos (tanto a los estudiantes como a las figuras pedagógicas). Aunque hasta el momento se trata de una iniciativa de carácter acotado y, por lo mismo, resta por considerar la factibilidad de transferir las innovaciones a una escala de universalización.

Bibliografía citada

Agamben, G. (2005). *Homo Sacer II. El Poder Soberano y la nuda vida*. Valencia, Pre-Textos.

Arendt, H. (1996).*Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política.* Barcelona, Península (primera edición 1954).

Arroyo, M. y Poliak, N. (2011). Discusiones en torno a la fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso. En Tiramonti, G. (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario, Homo Sapiens-FLACSO Argentina.

Frigerio, G. (2005). Las inteligencias son iguales. Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación. *Revista interamericana de educación de adultos*. Año 27, núm. 2, julio-diciembre 2005. México, CREFAL.

Skliar, C. (2011). Ponencia presentada en el Panel: Inclusión social y educativa. Seminario regional: "La escuela media en debate. 2. Nuevos temas y viejos problemas en perspectiva latinoamericana". Organizado por Área Educación de FLACSO y Fundación OSDE. Buenos Aires, 2 y 3 de agosto de 2011.

Terigi, F. (2008a), *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales.* Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires.

Terigi, F. (2008c). Lo mismo no es lo común. En Frigerio, G. y Diker, G (comps.), *Educar: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires, Del estante editorial.

Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (comps.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/ FLACSO.

Epílogo

Algunos sostienen que en educación, "todo se sabe, y nada cambia" (Baudelot, 2010)[348]. Ciertamente, resulta una idea interesante y provocativa.

Para matizarla, podríamos decir que se sabe mucho acerca de las funciones sociales de la escuela, a través de información estadística y estudios de campo, aunque -más allá de que alguna información puntual se difunda a través de los medios de comunicación- se trata de un conocimiento que generalmente circula entre *expertos*.

Ahora bien, estas "constataciones objetivas" no necesariamente iluminan ni permiten que se deduzcan en forma lineal *alternativas* sobre cómo operar en la realidad para modificarla. Esto es crucial. Porque implica que hay toda otra cantidad de información de la cual no se dispone, y aquí entramos en el delicado terreno de las relaciones entre saberes y política.

Complejizando la cuestión, hay quienes señalan **los límites de los saberes pedagógicos disponibles** (Terigi, 2010)[349] para resaltar que la resolución de ciertas situaciones (por ejemplo, el *trabajo con la heterogeneidad en el aula*) exigen imaginación, esfuerzos específicos y producción de innovaciones.

Recapitulando, si consideramos lo que "se sabe", lo que parece quedar claro es que la matriz organizacional tradicional resulta insuficiente ante la evidencia de los límites en la expansión de la escolarización secundaria. Si la apuesta va en dirección de la plena inclusión, **no debieran seguir replicándose las condiciones de escolarización que se saben excluyentes**. Si se pretende una

---

[348] "Aunque en la actualidad se sepa todo sobre la amplitud y la génesis de las desigualdades sociales en la escuela, nada cambia, sino se reproducen de año en año, de generación en generación, a un nivel elevado, sin aumentar verdaderamente, pero también sin disminuir. El conocimiento es acá impotente para transformar el mundo social" (Baudelot, 2010: 182).

[349] El saber pedagógico *por defecto* estructura "nuestros modos de mirar el mundo de la educación escolar y nos impide pensar en direcciones novedosas" (Terigi, 2010: 99).

transformación de lo dado, urge la *interrupción del orden injusto* (la perpetuidad de las desigualdades).

En la tesis se ha analizado la incidencia de las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias. Por tanto, aporta conocimiento sobre los tránsitos de los sujetos por una experiencia alternativa de escolarización, y permite realizar dos señalamientos:

1) Las transformaciones en el régimen de cursada (acreditación y asistencia por materias) resulta favorable para los itinerarios de los adolescentes y jóvenes por la escuela secundaria (lo cual implicaría necesariamente la eliminación del sistema de promoción por año escolar completo).

2) Sostener miradas institucionales[350] de los recorridos de los sujetos, favorece la progresión por el Nivel. Este aspecto supone la existencia de figuras pedagógicas que acompañen a los estudiantes y/o una modificación en el régimen de contratación de los docentes.

El propósito es que los conocimientos producidos en esta tesis sobre las trayectorias escolares de los sujetos en una propuesta alternativa de escolarización aporten, con las mediaciones necesarias, a la construcción de propuestas para una escuela secundaria más incluyente y significativa para quienes la transitan.

[350] Aun esforzándose por mirar al sujeto, los profesores podrán hacerlo de un modo *fragmentado*, dada la organización del trabajo docente por disciplinas.

Bibliografía citada

Baudelot, C. (2010). Todo se sabe y nada cambia. Las dinámicas de clase contra los conocimientos. En Frigerio, G. y Diker, G., *Educar: saberes alterados*, Buenos Aires, Del estante editorial.

Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la *monocronía*. En Frigerio, G. y Diker, G., *Educar: saberes alterados*, Buenos Aires, Del estante editorial.

Bibliografía consultada[351]

Almandoz, M. R. (2000). *Sistema educativo argentino. Escenarios y políticas*. Buenos Aires: Santillana.

Asociación Civil "Educación para todos" (2008).*Situación de los adolescentes y jóvenes del AMBA desde el punto de vista educativo: Informes estadísticos elaborados para el PICT 33531.* Coordinador: Martín Scasso. Buenos Aires.

Asociación por los Derechos Civiles (2009). *Desigualdad en el acceso a la educación en la Provincia de Buenos Aires*. Disponible en: http://www.adc.org.ar/

Cappello, M. (2005). Photo Interviews: Eliciting Data through Conversations with Children. *Field Methods.* Vol. 17. Mayo 2005. pp. 170-182.

Dávila, O.; Ghiardo, F. y Medrano, C. (2005). Los desheredados: trayectoria de vida y nuevas condiciones juveniles. Valparaíso: CIDPA.

DiNIECE (2009). Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria. Ministerio de Educación, Buenos Aires.

DiNIECE- UNICEF (2004). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país.* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-DINIECE. Mayo de 2004.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.

Dussel, I. (1997). *Currículum, Humanismo y Democracia en la enseñanza media (1863-1920).* Buenos Aires: FLACSO-UBA.

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). ¿*Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?* Buenos Aires: Santillana/ IIPE- UNESCO sede regional Buenos Aires.

[351] Se trata de materiales leídos y trabajados para presentaciones y/o avances parciales elaborados en el transcurso de la tesis que finalmente no fueron citados.

Loyo, A. y Calvo, B. (2009). *Centros de Transformación Educativa. México D.F*. Madrid: OEI.

Pérez Sosto, G. y Novick, M. (coords.) (2008). *El Estado y la reconfiguración de la protección social.* Buenos Aires: Siglo XXI Editora Iberoamericana / Instituto Torcuato Di Tella.

SITEAL (2007). "Trayectorias escolares y trabajo adolescente". UNESCO-IIPE-OEI, Julio 2007.

Susinos Rada, T. y Calvo Salvador, A. (2006). "*Yo no valgo para estudiar…".* Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social. *Contextos Educativos* 8-9 (2005-2006). Pp. 87-106.

Terigi, F. (comp.) (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Fundación OSDE/ Siglo XXI.

Woods, P. (1987). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.

ANEXO I. Sistema educativo argentino. Estructura en los distintos ordenamientos legales de su desarrollo histórico[352].

Estructura histórica

Nivel Primario							Nivel Secundario				
1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5

Año 1993: Ley Federal de Educación -Nro. 24195- (obligatorio de sala de 5 hasta noveno)

Educación Inicial	EGB									Polimodal		
	1º ciclo			2º ciclo			3º ciclo					
Sala de 5	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3

Año 2006: Ley Nacional de Educación -Nro. 26206- (trece años obligatorios)

Educación Inicial	EPB						Nueva Secundaria					
	1º ciclo			2º ciclo			Secundaria Básica			Secundaria Superior		
Sala de 5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

En la Ciudad de Buenos Aires (y otras jurisdicciones) sigue manteniéndose la estructura 7-5.

[352] Esquema elaborado por Flavia Terigi.

ANEXO II. Resolución N° 814

RESOLUCIÓN N° 814
APRUÉBASE, CON CARÁCTER EXPERIMENTAL, EL PLAN DE ESTUDIOS PARA LA MODALIDAD "BACHILLERATO". AUTORÍZASE LA IMPLEMENTACIÓN DEL MISMO EN ESTABLECIMIENTOS DEL EDUCACIÓN MEDIA, A PARTIR DEL CICLO LECTIVO 2004

Buenos Aires, 31 de marzo de 2004.

Visto la Carpeta Nº 1.407/SED/04, y
CONSIDERANDO:
Que por las mencionadas actuaciones tiene tratamiento la aprobación del Plan de Estudios correspondiente a la propuesta que tiene como objetivo tender a la recuperación de ex-alumnos/as para la escolaridad secundaria;
Que la propuesta en cuestión constituye una iniciativa que se inscribe en el marco de la obligatoriedad de la Escuela Media dispuesta por la Ley Nº 898 y, como primer paso para la concreción de aquélla, mediante el dictado del Decreto Nº 408/GCABA/04 se procedió a la creación de seis establecimientos educativos que serán afectados a la finalidad perseguida y a la aprobación de sus respectivas Plantas Orgánico Funcionales;
Que uno de los propósitos de la política educativa del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires consiste en la adecuación de la oferta educativa a las demandas de la comunidad, aspecto que se encuentra contemplado en el plan de estudios que se aprueba por la presente Resolución, ya que el mismo abre para los alumnos una base amplia de conocimientos y capacidades necesarios para su inserción en ámbitos académicos, laborales y sociales;
Que la oferta educativa orientada en el sentido indicado es un medio idóneo para disminuir la deserción escolar hasta alcanzar porcentajes compatibles con las aspiraciones y requerimientosde una sociedad en pleno desarrollo;
Que la Subsecretaría de Educación y demás instancias educativas superiores avalan la aprobación del plan de estudios que se detalla en los Anexos que forman parte de la presente Resolución;
Que la Dirección General de Coordinación Legal e Institucional ha tomado la intervención que le compete;
Por ello, en uso de las facultades que le otorga la Ley Nº 33;

LA SECRETARIA DE EDUCACIÓN
RESUELVE:

Artículo 1º - Apruébase, con carácter experimental, el Plan de Estudios correspondiente a la modalidad "Bachillerato", de conformidad con los fundamentos, propósitos, estructura curricular, características, título que otorga, requisitos de inscripción y condiciones de emisión, régimen de acreditación mediante equivalencias y/o sistema de diagnóstico y régimen de asistencia, de evaluación, calificación y promoción de alumnos, que se detallan en los Anexos I, II, III, IV, V y VI que, a todos sus efectos, forman parte de la presente Resolución.
Artículo 2º - Autorízase la implementación y aplicación, a partir del Ciclo Lectivo 2004, inclusive, del Plan de

Estudios aprobado en el artículo 1º, en las unidades educativas de Nivel Medio dependientes de la Dirección del Área de Educación Media y Técnica, creadas por el Decreto Nº 408/GCABA/04, que a continuación se detallan:

- Escuela de Educación Media Nº 2 / Distrito Escolar 4.
- Escuela de Educación Media Nº 1 / Distrito Escolar 5.
- Escuela de Educación Media Nº 2 / Distrito Escolar 10.
- Escuela de Educación Media Nº 1 / Distrito Escolar 18.
- Escuela de Educación Media Nº 5 / Distrito Escolar 19.
- Escuela de Educación Media Nº 6 / Distrito Escolar 21.

Artículo 3º - Facúltase a la Dirección del Área citada en el artículo 2º para resolver los aspectos técnico-pedagógicos que requieran las unidades escolares creadas por el Decreto Nº 408/GCABA/2004 para la mejor implementación y desarrollo de la experiencia, debiendo efectuar, en forma conjunta, dicha Dirección y la Dirección de Currícula perteneciente a la Dirección General de Planeamiento; el seguimiento y la evaluación de la experiencia.

Artículo 4º - Dése al Registro, publíquese en el Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires y comuníquese por copia a la Subsecretaría de Educación y a las Direcciones Generales de Educación, de Planeamiento, de Coordinación Financiera y Contable y de Coordinación Legal e Institucional. Cumplido, archívese. **Perazza**

Anexos - Resolución Nº 814/SED/04

ANEXO I

Índice

Anexo II
1. Fundamentos, Propósitos y Estructura Curricular
1.1. Fundamentos
1.2. Propósitos
1.3. Estructura Curricular
2. Características del Servicio
2.1. Régimen de cursado
2.2. Sistema de Apoyo Escolar
2.3. Tutorías
2.4. Correlatividades
2.5. Organización de la tarea docente
Anexo III
Requisitos de Inscripción y Condiciones de admisión de los alumnos:
1. Requisitos de inscripción
2. Condiciones de admisión
3. Fechas de inscripción
4. Documentación requerida
Anexo IV
Régimen de Acreditación mediante equivalencias y/o sistema de Diagnóstico.
Anexo V
Regímenes de Asistencia, de Evaluación, Calificación y Promoción de los Alumnos
1. Régimen de Asistencia
2. Régimen de Evaluación, Calificación y Promoción
2.1. Evaluación y Aprobación de Asignaturas de Cursado Anual.
2.2. Evaluación y Aprobación de Asignaturas de Cursado Cuatrimestral
Anexo VI
Planta Orgánico Funcional.

ANEXO II

Bachillerato

1. Fundamentos, Propósitos y Estructura Curricular

1.1. Fundamentos

El presente plan está destinado a satisfacer la demanda de un sector importante de la población joven, que por motivos diversos ha visto interrumpida su escolaridad y está interesado en completar sus estudios de nivel medio.

Una parte de esta población ha transitado experiencias de fracaso en el sistema educativo, tanto en el nivel primario como en el secundario; y un número significativo de los estudiantes enfrenta responsabilidades familiares y laborales, junto con el estudio.

Atendiendo a las características y necesidades de los destinatarios, se propone un régimen académico flexible, que dispone el cursado y la aprobación por asignaturas y un sistema de ingreso que reconoce los logros anteriores.

A tales efectos, se darán por válidas aquellas asignaturas equivalentes cursadas y aprobadas en cualquier otra institución de nivel medio oficialmente reconocida, independientemente de la aprobación del año escolar completo.

La aprobación por asignaturas permite, a su vez, un tránsito de los alumnos adecuado a sus posibilidades cuando no estén en condiciones de cursar en forma simultánea la totalidad de asignaturas que tradicionalmente corresponden a un año escolar.

El plan está centrado en la enseñanza de las materias básicas de la currícula. Su desarrollo completo abarca cuatro (4) años de estudio, que varían en función de los ritmos individuales y la acreditación de saberes previos.

El plan incluye tutorías y clases de apoyo destinadas a orientar y acompañar a los estudiantes para una mejor organización de su trayectoria escolar y sostener el cursado y la aprobación de las asignaturas.

1.2. Propósitos:

El Bachillerato persigue los siguientes propósitos:

1) Ofrecer formación general y común que posibilite el acceso al nivel superior.

2) Ofrecer formación en capacidades genéricas para el desempeño en el mundo del trabajo.

3) Proporcionar formación para el ejercicio informado de la ciudadanía.

4) Ofrecer un marco académico flexible que favorezca distintas alternativas de cursado y mejore las condiciones para la permanencia y avance en el sistema escolar de adolescentes y jóvenes que actualmente permanecen fuera del nivel medio del sistema educativo.

1.3. Estructura Curricular

- Titulo que otorga el Plan: Bachiller
- Duración estimada: 4 años

La indicación de años de estudio, funciona únicamente como orientadora dado el carácter flexible de la propuesta.

A continuación se presenta la caja curricular:

Asignaturas de cursado anual:

1°

Matemática 5 hs.

Lengua y Literatura 5 hs. Historia 4 hs.

Geografía 3 hs.

Biología 3 hs.

20 hs.

2°

Matemática 5 hs.

Lengua y Literatura 5 hs.

Historia 4 hs.

Geografía 3 hs.

Biología 3 hs.

Desarrollo y Salud 3 hs.

23 hs.

3°
Matemática 4 hs.
Lengua y Literatura 5 hs.
Historia 4 hs.
Geografía 3 hs.
Química 4 hs.
Economía 3 hs.
23 hs.
4°
Matemática 4 hs.
Lengua y Literatura 5 hs.
Formación Ética y Ciudadana 4 hs.
Ciencias de la Vida y de la Tierra 3 hs.
Física 4 hs.
Proyecto 4 hs.
24 hs.
Asignaturas de cursado cuatrimestral:
1°
Lengua extranjera I 3 hs.
Informática I 2 hs.
2°
Lengua Extranjera II 3 hs.
Informática II 2 hs.
3°
Lengua Extranjera III 3 hs.
4°
Lengua Extranjera IV 3 hs.
La estructura está compuesta por asignaturas de cursado anual y cuatrimestral:
Asignaturas de cursado anual
- Matemática I, II, III y IV
- Lengua y Literatura I, II, III y IV
- Historia I, II y III
- Geografía I, II y III
- Economía
- Biología I y II
- Ciencias de la Vida y de la Tierra
- Física
- Química
- Desarrollo y Salud
- Formación Ética y Ciudadana
- Proyecto
Asignaturas de cursado cuatrimestral:
- Lengua Extranjera (3 horas cátedra, en cuatro niveles de duración cuatrimestral, que equivaldrán a los

Niveles I y II de comprensión de Lengua Extranjera de los estándares de la Ciudad de Bs. As.)
- Taller de Informática: (2 horas cátedra, en dos niveles de duración cuatrimestral)
Actividades Opcionales:
- Artes
- Actividad Física
- Formación Profesional
Carga horaria total:
El desarrollo del plan implica para los alumnos un total de tres mil quinientas veintiocho (3.528) horas cátedra, equivalentes a dos mil trescientos cincuenta y dos (2.352) horas reloj para el cursado de las asignaturas. Las horas cátedra referidas tienen una duración de cuarenta (40) minutos.
A esta carga horaria deberá añadirse el tiempo que insuman las actividades de tutoría, las clases de apoyo y las actividades opcionales.

Carga horaria anualizada por asignatura (en horas cátedra)
Asignaturas de cursado anual

Asignaturas	1° nivel anual	2° nivel anual	3° nivel anual	4° nivel anual
Matemática	180	180	144	144
Lengua y Literatura	180	180	180	180
Biología	108	108	-	-
Ciencias de la Vida y de la Tierra	-	-	-	108
Física	-	-	-	144
Química	-	-	144	-
Geografía	108	108	108	-
Historia	144	144	144	-
Economía	-	-	108	-
Proyecto	-	-	-	144
Formación Ética y Ciudadana	-	-	-	144
Desarrollo y	-	108	-	-

salud				
Total de Horas por nivel	720	828	828	864

La carga horaria total expresa el número de horas que corresponde al cursado de todas las asignaturas que se ofrecen en el mismo curso de la estructura curricular

Asignaturas de cursado cuatrimestral

Asignaturas	1° nivel cuatr.	2° nivel cuatr.	3° nivel cuatr.	4° nivel cuatr.
Lengua Extranjera	54	54	54	54
Taller de Informática	36	36		

2. Características del Servicio

2.1. Régimen de Cursado:

Las asignaturas se organizarán por niveles, de duración anual y cuatrimestral, según se especifica. Podrán cursarse o acreditarse en diferentes años escolares, respetándose como único requisito las correlatividades que se indican en el Anexo I, Apartado 2.4.

Las actividades optativas apuntan a completar la oferta educativa. La escuela deberá habilitar el dictado de estos espacios. En función de la matrícula interesada se dispondrá la cantidad de actividades optativas a ofrecer.

Se recomienda la apertura de espacios de actividades optativas para grupos de entre quince (15) y treinta (30) alumnos.

El horario semanal se organizará de la siguiente manera:

- Cuatro días de la semana se destinarán al dictado de las asignaturas anuales: Matemática, Lengua y Literatura, Historia, Geografía, Economía, Biología, Ciencias de la Vida y de la Tierra, Física, Química, Desarrollo y Salud, Formación Ética y Ciudadana y Proyecto.
- Durante el quinto día se desarrollarán las asignaturas cuatrimestrales (Lenguas Extranjeras e Informática) y las optativas (Artes, Actividad física y Formación profesional)
- Las clases de apoyo se ofrecerán en las franjas horarias disponibles en los cinco días semanales de actividad escolar.

2.2. Sistema de Apoyo Escolar:

Para facilitar a los alumnos el cursado de las asignaturas, y compensar diferencias de contenidos surgidas de la acreditación mediante equivalencias y el sistema de diagnóstico, se establece un sistema de apoyo escolar. Se implementarán espacios destinados a la orientación de los alumnos que requieran un trabajo de enseñanza más individualizado, o mediante la participación en grupos pequeños, abordando específicamente los contenidos de las asignaturas que generen mayores dificultades.

A través del Sistema de Diagnóstico - descripto en el Anexo III de la presente Resolución - o durante la cursada de las asignaturas, los profesores junto con el tutor determinarán cuáles son los estudiantes que necesitan reforzar su trabajo, en la/s asignatura/s con las clases de apoyo y durante cuánto tiempo.
La asistencia de los alumnos a estas instancias será de carácter obligatorio, cuando así lo hayan determinado los docentes de las asignaturas en cuestión junto con el tutor. Por su parte los alumnos/as podrán solicitar apoyo en forma voluntaria.
2.3. Tutorías:
Los estudiantes contarán con el acompañamiento de un profesor tutor que los orientará sobre su desempeño académico. Los docentes del establecimiento que desarrollen tareas de tutor tendrán una asignación de tres (3) horas cátedra por Proyecto Pedagógico Complementario.
El tutor podrá adoptar distintas modalidades de trabajo: en pequeños grupos de alumnos y/o entrevistas individuales.
El tutor asesorará a los alumnos para su inserción en el nivel medio y la organización de su itinerario de cursado. Proporcionará a los estudiantes orientación y apoyo en su formación, y los introducirá en el dominio de formas generales para la organización del tiempo y el manejo de los materiales de estudio.
2.4. Correlatividades:
El Sistema de Correlatividades tiene por objeto que el recorrido de los alumnos a lo largo del plan de estudios responda a una adecuada integración vertical.
Para comenzar el cursado de una asignatura el alumno deberá tener aprobada la correlativa correspondiente.
Correlatividades
Asignaturas Correlativas
Matemática I -
Matemática II Matemática I
Matemática III Matemática II
Matemática IV Matemática III
Lengua y Literatura I -
Lengua y Literatura II Lengua y Literatura I
Lengua y Literatura III Lengua y Literatura II
Lengua y Literatura IV Lengua y Literatura III
Historia I -
Historia II Historia I
Historia III Historia II
Geografía I -
Geografía II Geografía I
Biología I -
Biología II Biología I
Ciencias de la Vida y de la Tierra Biología II
Química -
Física -
Economía -
Proyecto -
Desarrollo y Salud -
Formación Ética y Ciudadana -

Lengua Extranjera I -
Lengua Extranjera II Lengua Extranjera I
Lengua Extranjera III Lengua Extranjera II
Lengua Extranjera IV Lengua Extranjera III
Taller de Informática I -
Taller de Informática II Taller de Informática I
El cumplimiento de las correlatividades es requisito para la inscripción y cursado de las asignaturas.

2.5. Organización de la tarea docente

La organización de las Plantas Orgánico Funcionales de los establecimientos afectados al desarrollo de este plan de Bachillerato se realizará mediante un sistema que incluye:

a) Cargos TP4 de doce (12) Horas Cátedra
b) Horas Cátedra
c) Horas extra-clase de Proyecto Pedagógico Complementario

a) Cargos:

Los Cargos TP4 de tiempo parcial, de doce (12) Horas Cátedra, implican dentro de las tareas remuneradas de los profesores, el dictado de clases de la asignatura correspondiente, el dictado de clases de apoyo, tareas de diagnóstico y orientación, planificación y evaluación.

b) Horas Cátedra:

La asignación de horas cátedra se realizará en función de la relación entre la carga horaria de la asignatura y el número de grupos. En los casos en que exista un solo nivel de un espacio curricular determinado, y/o se abra un solo grupo, será conveniente la contratación docente con horas cátedra. Se prevé reconvertir esas horas a cargo si en años siguientes aumentara la matrícula.

c) Horas Cátedra por Proyecto Pedagógico Complementario (PPC)

El Proyecto Pedagógico Complementario prevé la asignación de horas cátedra a término; esta asignación extra de horas tiene el objeto de garantizar el desarrollo del sistema de acreditación mediante diagnóstico, las clases de apoyo, tareas de planificación y de articulación entre docentes.

El conjunto de horas a término del Proyecto Pedagógico Complementario será asignado y distribuido por el equipo directivo del establecimiento.

El cálculo de horas a asignar por PPC se hará en función de los siguientes parámetros:

- Una (1) o dos (2) horas cátedra para tareas de planificación por asignatura.
- Dos (2) horas cátedra para el dictado de clases de apoyo por cada grupo de alumnos del cursado regular de las asignaturas.
- Tres (3) horas cátedra para tareas de tutorías por grupo de alumnos asignados.

Si se agregan horas cátedra a un profesor por PPC, éstas deberán implicar mayor tarea que la ya remunerada por el cargo u horas cátedra.

Será incluido dentro del presupuesto del PPC el monto de horas destinado a cubrir la habilitación del Gabinete de Informática fuera de las horas de clase de dicha asignatura. Para ello, se asignará al/a los docentes de informática un monto de horas equivalente al total de horas cátedra dictadas frente al grupo total de alumnos.

Estimación de cargos y horas cátedra según los grupos:

A continuación se presenta una tabla que muestra la asignación de cargos, horas cátedra, y horas cátedra por PPC, según la cantidad de grupos formados por asignatura. No se especifican los niveles de cada

asignatura, en tanto no altera la cantidad de cargos a asignar.

Distribución de horas cátedra y cargos en escuelas con dos grupos de alumnos (en un solo turno)

Asignatura	Cargo de TP 12 horas	Horas Cátedra	Horas por Cátedra Proyecto Pedagógico
Complementario			
Matemática	1 cargo		
Lengua y Literatura	1 cargo		
Historia	1 cargo		
Geografía	1 cargo		
Biología	1 cargo		
Desarrollo y Salud		6 horas	
Lengua Extranjera		6 Horas	
Informática		4 Horas	
Proyecto Pedagógico			22 horas
Complementario			

Distribución de horas cátedra y cargos en escuelas con cuatro grupos de alumnos

Asignatura	Cargo de TP 12 horas	Horas Cátedra	Horas por Cátedra Proyecto Pedagógico
Matemática	2 cargos		
Lengua y Literatura	2 cargos		
Historia	2 cargos		
Geografía	2 cargos		

Biología	2 cargos		
Desarrollo y Salud		12 horas	
Lengua Extranjera		12 horas	
Informática		8 horas	
Proyecto Pedagógico			44 horas
Complementario			

ANEXO III

Requisitos de inscripción y condiciones de admisión de los alumnos

Los requisitos y condiciones para matricularse en los establecimientos de educación media afectados al presente plan de estudios son:

1. Requisitos de inscripción:

1. Edad:

La edad mínima requerida para inscribirse como alumno regular es de dieciséis (16) años, cumplidos al treinta (30) de junio del año calendario correspondiente a cada Ciclo Lectivo.

La edad máxima para inscribirse en el Primer Nivel de las asignaturas del plan, es de dieciocho (18) años cumplidos al treinta (30) de junio del año calendario correspondiente a cada Ciclo Lectivo.

2. Estudios cursados:

Tener aprobado séptimo grado en esta jurisdicción o haber concluido los estudios de nivel primario o su equivalente en otras jurisdicciones.

2. Condiciones de admisión:

Serán admitidos todos aquellos alumnos que dejaron de asistir a escuelas de nivel medio de esta jurisdicción o su equivalente en otras, por un período mínimo de un (1) Ciclo Lectivo. Bajo ninguna circunstancia un alumno inscripto como regular en otro establecimiento de nivel medio, podrá ser incorporado a estas escuelas.

Podrán también ser admitidos aquellos adolescentes y jóvenes que nunca asistieron y/o cursaron estudios en establecimientos de nivel medio de esta jurisdicción o su equivalente en otra.

Se dará prioridad a los aspirantes que tengan domicilio dentro del radio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

3. Fechas de inscripción:

El alumno podrá inscribirse en las unidades educativas afectadas al presente plan de estudios durante:

1. Las fechas previstas en la Agenda Educativa del Ciclo Lectivo respectivo.

2. En el período complementario, que a tales efectos se determine (o lo establezca la DAEMyT), el que deberá ser anterior al inicio del segundo cuatrimestre, para que el alumno pueda cursar las asignaturas del segundo cuatrimestre y realizar las tareas de apoyo escolar que determine el tutor.

3. Fuera de esos períodos de inscripción, la Autoridad Escolar podrá efectuar la inscripción y darle el alta en

la escuela habilitando al alumno para realizar tareas de apoyo escolar y/o actividades optativas, las que serán determinadas por el tutor. La Autoridad deberá dictar la correspondiente Disposición Interna, en la que conste la fecha de alta de inscripción del alumno.

4. Documentación requerida para la inscripción

El alumno deberá acompañar la siguiente documentación:

1. Solicitud de Inscripción: Completando el formulario respectivo, con todos los datos de identidad solicitados. En los casos de alumnos menores de edad deberá constar la firma del padre, madre, tutor o responsable del alumno.

2. Certificado Oficial de Estudios, emitido por la autoridad competente y debidamente legalizado que acredite la aprobación de 7° grado o su equivalente en otra jurisdicción.

3. En caso de alumnos que tengan cursado y/o aprobado estudios de nivel medio en esta jurisdicción o su equivalente en otras, para poder acreditar las asignaturas ya aprobadas, de acuerdo con el régimen de equivalencias previsto en la presente Resolución, deberá presentar Constancia o Certificado de Estudios Parciales.

4. En el caso en que el alumno hubiere cursado y/o aprobado asignaturas de nivel medio y por causas de fuerza mayor debidamente justificadas, no cuente con las acreditaciones correspondientes, el equipo directivo del establecimiento, a través del sistema de diagnóstico determinará el nivel que corresponda al alumno en cada área de conocimiento evaluada.

El personal docente deberá realizar una orientación a los ingresantes acerca del régimen académico vigente en el establecimiento, proporcionando la mayor información sobre el sistema de equivalencias y de correlatividades y todas las posibilidades de inscripción en asignaturas de acuerdo con los estudios aprobados que acredite el alumno.

ANEXO IV

Régimen de acreditación mediante equivalencias y/o sistema de diagnóstico:

Este plan de estudios establece un régimen propio de acreditación mediante equivalencias y un sistema de diagnóstico de los conocimientos de los alumnos.

Las Direcciones de los Establecimientos dependientes de la Dirección de Área de Educación Media y Técnica en los que se aplica este plan quedan facultadas para dictar Disposiciones Internas sobre acreditación de estudio para los alumnos que se inscriban en el plan regulado por la presente Resolución.

Las tareas de diagnóstico y acreditación se desarrollarán al inicio de cada cuatrimestre, en el caso de las asignaturas de cursado cuatrimestral, y en el comienzo del ciclo lectivo, para las asignaturas de cursado anual.

El período de funcionamiento del sistema de diagnóstico será establecido por el Rector/Director del establecimiento e incorporado dentro del cronograma del Proyecto Educativo Institucional.

El sistema de diagnóstico determinará los requerimientos de apoyo complementario para los estudiantes. La asistencia a las clases de apoyo será obligatoria para aquellos alumnos a los que así se les indique.

Cuando los alumnos ingresantes tengan aprobadas algunas de las siguientes asignaturas de los planes de nivel medio en vigencia se dará por aprobado el equivalente nivel del presente plan, tal como se establece en la tabla adjunta:

Asignatura del Plan de origen	Asignatura equivalente en el presente Plan
Matemática de 1° año	Matemática I
Lengua y Literatura de 1° año	Lengua y Literatura I
Matemática de 2° año	Matemática II
Lengua y Literatura de 2° año	Lengua y Literatura II
Historia de 1° y 2° año	Historia I
Biología de 1° año	Biología I
Geografía de 1° año	Geografía I
Biología de 2° año	Biología II
Geografía de 2° año	Geografía II

La nomenclatura de la Tabla es general y tiene propósitos orientativos. El Director del Establecimiento evaluará la pertinencia de otorgar la equivalencia. En caso de disconformidad por parte del alumnos o de sus padres o responsables, la Dirección de Área de Educación Media y Técnica tomará la decisión correspondiente.

Para cada una de las asignaturas restantes, independientemente de lo aprobado en otros planes en vigencia, y debido a diferencias en la distribución de contenidos por año de estudio, será necesario que a través del sistema de diagnóstico se determine, en cada caso, la ubicación del alumno en el nivel correspondiente.

Los alumnos que hayan aprobado en su totalidad Matemática, Lengua, Historia, Geografía y Biología -o sus equivalentes- en cualquiera de los planes de Ciclo Básico, o de los tres primeros años de los planes no ciclados, con vigencia en esta jurisdicción, o sus equivalentes en años de estudio en otras jurisdicciones, serán incorporados a todas las asignaturas del tercer nivel de acuerdo con la estructura curricular (Véase Anexo I, apartado 1.3)

ANEXO V

Regímenes de asistencia, de evaluación. Calificación y promoción de alumnos

1. Régimen de asistencia

a) Alumnos regulares: La condición de regular es aplicada para cada una de las asignaturas que el alumno curse y para las actividades de apoyo escolar con carácter obligatorio previstas por el equipo directivo y/o el tutor para cada uno de los alumnos.

Para mantener la condición de regular el alumno deberá cumplir con un mínimo de asistencia del ochenta por ciento (80%) del total de horas cursadas de la asignatura. En aquellos casos en que no se cumpla tal requisito y siempre que el alumno haya asistido como mínimo al sesenta por ciento (60 %) del total de horas de la asignatura, el Rector/Director podrá mantener la condición de regularidad del alumno, por única vez, en

los casos que considere pertinente. De otorgarse al alumno este beneficio se le exigirá el cumplimiento del ochenta por ciento (80 %) de asistencia para el período que reste, hasta la finalización del ciclo lectivo.
El cómputo de asistencia se efectuará sobre la base del total de horas cátedra de la asignatura. Para acreditar la asistencia a una clase, el alumno deberá asistir a la totalidad de horas que compongan la misma.
El alumno que, habiendo iniciado el cursado de la asignatura en condición de regular, no haya cumplido con los requisitos mínimos de asistencia para mantener tal condición, podrá rendir examen en condición de libre o recursar la asignatura.
Si bien la asistencia será computada por asignatura el alumno podrá ingresar y retirarse sólo una vez por día del establecimiento. El Reglamento de convivencia fijará las condiciones para la entrada, permanencia y salida de los alumnos.
2. Régimen de evaluación, calificación y promoción:
El Régimen de Evaluación, Calificación y Promoción que se establece a continuación constituye el marco regulatorio de aplicación a los alumnos comprendidos en el presente Plan de Estudios. En todos aquellos aspectos no contemplados expresamente serán de aplicación las disposiciones contenidas en la Resolución Ministerial N° 94/MEyC/92 y sus modificatorias y/o ampliatorias, en cuanto no se opongan a lo dispuesto en el presente régimen.
El alumno promoverá cada una de las asignaturas en forma individual. Su avance en los requisitos del plan de estudio se realizará por asignatura, con la única condición de respetar las correlatividades que se especifican en el Anexo I, Apartado 2.4.
2.1. Evaluación y aprobación de asignaturas de cursado anual:
a) El ciclo lectivo se divide, a los efectos de la calificación de los alumnos, en dos (2) términos o cuatrimestres.
b) Durante cada uno de los términos se realiza una evaluación continua que se traduce en una calificación del término, de acuerdo con una escala de uno (1) a diez (10).Se recomienda que a fin de cada bimestre de actividad los alumnos reciban una calificación parcial que les será comunicada. Esta calificación tendrá carácter orientativo y podrá o no ser promediada para la obtención de la nota cuatrimestral
c) Cada asignatura se aprueba con una calificación de un mínimo de seis (6) puntos como promedio anual de ambos términos, siempre y cuando la nota de cada término no haya sido inferior a (4) cuatro. Si en uno de los términos obtuviere una nota inferior a (4) cuatro, aún cuando el promedio anual sea (6) seis, el alumno deberá asistir a la instancia de apoyo, recuperación y evaluación de diciembre.
d) Los alumnos regulares que obtengan como promedio anual una calificación inferior a los seis (6) puntos y no menor a cuatro (4), deben asistir a la instancia de apoyo, recuperación y evaluación de diciembre, según lo determine la Agenda Educativa del ciclo lectivo correspondiente.
e) Los alumnos que obtengan en esa instancia una calificación mínima de cuatro (4) puntos, aprobarán la asignatura y su calificación definitiva será la que resulte de promediar la calificación del curso de apoyo, recuperación y evaluación, con el promedio anual. Esta calificación definitiva podrá ser inferior a seis (6) puntos debiendo respetarse la exactitud de los centésimos resultantes del promedio.
f) Los alumnos que no aprueben en la instancia de apoyo, recuperación y evaluación y aquéllos que hubieran obtenido un promedio anual inferior a cuatro (4) puntos serán evaluados en el turno de febrero-marzo.
g) De no aprobar la asignatura en la instancia de febrero-marzo, el alumno podrá presentarse para ser evaluado hasta en los tres (3) turnos de examen consecutivos subsiguientes. De no ser aprobada en alguno de estos turnos, el alumno deberá cursar nuevamente la asignatura o rendirla en carácter de libre.
h) Los alumnos podrán inscribirse para el cursado de una asignatura anual, siempre que tenga aprobada o

acreditada mediante equivalencia o sistema de diagnóstico, la asignatura requerida en el Sistema de Correlatividades.

2.2. Evaluación y aprobación de asignaturas de cursado cuatrimestral:

a) El sistema de calificación de las asignaturas cuatrimestrales sigue los mismos criterios que las asignaturas anuales, sólo que la calificación final no está dividida en términos

b) Los alumnos que no alcancen la aprobación de un nivel podrán recursar el nivel, o acreditarlo mediante examen.

c) Los alumnos podrán inscribirse para el cursado de una asignatura de cursado cuatrimestral siempre que tengan aprobada o acreditada mediante equivalencia o sistema de diagnóstico la asignatura anterior requerida en el Sistema de Correlatividades.

ANEXO VI

Planta Orgánico Funcional

Las escuelas creadas por el Decreto N°408/GCABA/2004 cuentan con la siguiente planta orgánico funcional:

- Escuela de Educación Media N° 1 D.E. 5ª
- Escuela de Educación Media N° 2 D.E.10ª
- Escuela de Educación Media N° 1 D.E.18ª
- Escuela de Educación Media N° 5 D.E.19ª
- Escuela de Educación Media N° 6 D.E.21ª

Cargo	Cantidad	Índice Mensual
Director	1	2.100
Vicedirector	1	1.763
Secretario	1	866
Preceptores	2	904
Asesor Pedagógico	1	1.692
Cargos Docentes (TP4)	6	564
Horas cátedra	38	

La Escuela de Educación Media N° 2 D.E. 4 deberá contar con la siguiente P.O.F.:

Cargo	Cantidad	Índice Mensual
Director	1	2.100
Vicedirector	1	1.763

Preceptores	4	904
Secretario	1	866
Pro- Secretario	1	704
Asesor Pedagógico	2	1.692
Cargos Docentes (TP4)	12	564
Horas cátedra	76	

ANEXO III. Instrumento de recolección de datos

Guión de entrevista a estudiantes de Escuelas de Reingreso

Objetivo: reconstruir las trayectorias escolares de los estudiantes de **Escuelas de Reingreso** con el objetivo de indagar en aquellos aspectos relativos al régimen académico que, en la experiencia de los estudiantes, afectan su progresión por la escolaridad.

Sujetos a entrevistar

Escuelas	Entrevistas	Especificaciones	Total.
Escuelas de Reingreso	A estudiantes con trayectorias escolares (con dificultades previas en su escolarización y/o interrupciones)	- Alumnos de reciente ingreso.	12*
		- Alumnos cursando el segundo año o más en la escuela	12*
Total			24

(*) La mitad de las entrevistas se realizan en la EdR 1 y la otra mitad en la EdR 2.

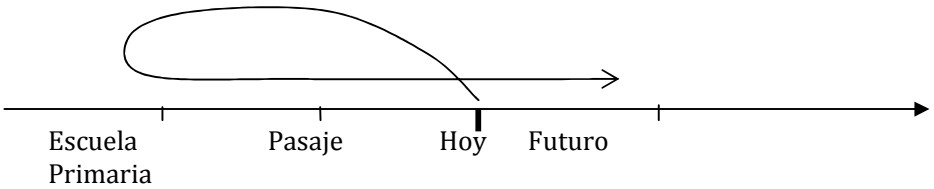
Criterios de selección de los estudiantes a entrevistar en la EdR:

Año de estudio: Se entrevistan ingresantes recientes y alumnos que ya tengan cierto tiempo recorrido en la propuesta de la escuela (Dos años o más).

Accesibilidad: En cada caso, se conversa con la directora, tutores o profesores para ubicar a los alumnos que respondan a los criterios de la muestra y estén dispuestos a participar en la entrevista.

Orientaciones para las entrevistas:

- La entrevista podría tener el siguiente movimiento:



Puntos importantes a indagar:

- *La escuela hoy*: Información básica (qué está cursando, cómo le está yendo). Apropiación del régimen académico y del proyecto de la escuela en la actualidad.

  La vuelta a la escuela. Entramado con su historia previa. Dificultades en el nivel medio (en la experiencia previa y ahora).

- *La escuela primaria*: El relato de su experiencia. Hitos. Dificultades: repeticiones, inasistencias, interrupciones, abandonos. Interpretación de las discontinuidades o dificultades. Marcas. Buenas experiencias. Sentido de la escuela primaria.

- *El pasaje* de la escuela primaria a la secundaria. Expectativas. Continuidades y discontinuidades. Cambios que vinieron bien. Cosas que se extrañan. Contrastes relativos al régimen. ¿Otra escuela, otro vínculo? Las experiencias previas.

- *Futuro:* La mirada del estudiante sobre su futuro. Expectativas ligadas a la trayectoria escolar. (Re)inicio del recorrido por la escuela media y perspectivas a futuro.

- *Más allá de la escuela*: De manera transversal a estos puntos temporales y con el objetivo de ampliar la mirada sobre la vida de los alumnos incluyendo aspectos relevantes además de lo propiamente escolar, se propone la indagación de dos ejes importantes:

  - *La casa y la familia*: Mundo social, familiar y la vida cotidiana del entrevistado. (¿hijos?) Sentido o relevancia del proyecto educativo entre otras dimensiones de su vida.

  - *Otros intereses*: Otros proyectos, actividades no escolares, trabajo, el barrio, los amigos, intereses, etc.

Algunas preguntas orientadoras:

Datos Personales

Sexo

Edad

¿En qué barrio vivís?

¿Cómo es tu familia?/ ¿con quienes vivís?...

Si trabajan o no…

Sobre la escuela de reingreso

¿Qué estás cursando?

¿En qué año entraste a esta escuela?

Sobre el trayecto ya recorrido.

Características de la escuela (¿Qué te gusta? ¿Qué aprendes? ¿Dificultades? ¿Cómo son los profesores/tutores?)

Diferencias con otras escuelas secundarias.

¿Cómo o por qué decidiste volver a la escuela?

¿Qué había pasado antes?

Sobre la trayectoria escolar

Me gustaría que me cuentes sobre tu paso por la escuela empezado por la *primaria*. ¿Qué te acordás?

¿A qué escuela(s) fuiste?

Dificultades: ¿repeticiones, inasistencias, interrupciones, abandonos?

¿Buenas experiencias? ¿Aprendizajes?

¿Y la *secundaria*?

¿Qué cambió? (Contrastes relativos al régimen)

¿Otra escuela, otro vínculo?

Dificultades: ¿repeticiones, inasistencias, interrupciones, abandonos?

¿Buenas experiencias? ¿Aprendizajes?

Futuro:

¿Pensás seguir/terminar la escuela?

¿Sabés qué vas a hace cuando termines la escuela?

¿Qué te da la escuela para tu futuro?

Más allá de la escuela:

¿Qué otras actividades hacés además de venir a la escuela en el día/los fines de semana?

¿Qué otras actividades te gustaría hacer?

¿Qué te gusta hacer en familia/con tus amigos?

ANEXO IV. Síntesis de las trayectorias escolares de los estudiantes entrevistados.

A continuación se exponen las veinticuatro síntesis de las trayectorias escolares de los estudiantes hasta el momento de ser entrevistados.

A: Alumno de diecisiete años, cursando primer año en la Escuela de Reingreso N° 2. (Entrevista realizada el 16/10/2008.)

En la escuela primaria fue a una escuela privada confesional. Le fue muy bien, nunca repitió. Empezó primer año en el 2007, en otra escuela privada en Coghlan. La escuela quedaba cerca de su casa (a 10 cuadras). Tuvo que dejar de ir, -dice- por problemas familiares y personales. (No logramos saber cuáles eran con exactitud). Y a mitad de año, se pasó a otra escuela que queda en Núñez. También tuvo que dejar de ir. En 2008 empezó en esta escuela de "deserción cero", que buscó su papá.

Actualmente, está cursando Matemática, Lengua, Biología, Geografía, Historia e Inglés de primer año. Cree que le está yendo bien.

Dice que esta escuela lo ayuda, porque "te permiten ausencias", "facilita", "es más flexible". En cuanto a los profesores, dice que los ayudan mucho.

Cuenta que quiere terminar el año en la escuela, pero que el año próximo, quisiera pasarse a otra. Al preguntarle por los motivos de esta decisión, dijo: "Por los chicos. No son de mi tipo". Y agrega que no se hizo amigos en la escuela, que no se siente cómodo. Al preguntarle si ya sabía a cuál se cambiaría, respondió: "La profesora de lengua me recomendó una privada, que puede ser para mí, porque sólo son diez chicos. También puede ser a la N° 10, que va mi hermano"[353].

Cuando termine la escuela dice que quisiera ser analista de sistemas o algo con la computadora. Que también le gusta la música y los animales, así que podría ser que estudie Medicina o Veterinaria.

B: Alumno cursando tercer año en la Escuela de Reingreso N° 2. (Entrevista realizada el 10/11/2008).

---

[353] En Marzo de 2009, seguía en la escuela. Me contó que estaba en segundo año, que se había llevado Historia, y que este año la iba a re-cursar. (Entonces, cursaría todas las materias de segundo, excepto Historia, de la cual cursará el primer nivel.)

Vino de Bolivia a los once años, con su mamá. Había ido a la escuela allá hasta quinto grado, y nunca había repetido. Acá cursó directamente, sin problemas sexto y séptimo grado. Con respecto a los conocimientos, tuvo inconvenientes en "alguna cosita, pero no tan complicado. En Inglés nada más, pero común, como en cualquier parte del mundo".

En la secundaria, fue a una escuela de gestión estatal, [gesto que alude a "robos"], que queda cerca de la Escuela de Reingreso. Allí repitió primer año, volvió a cursarlo, y luego repitió segundo, por eso dejó de ir y vino a esta escuela. Dice que "era fácil, no te mandaban a estudiar un carajo".

Su mamá lo anotó en esta escuela (el año pasado en segundo año), porque empezó a trabajar y entonces necesitaba cursar a la noche.

Está cursando todas las materias de tercero. Asiste de lunes a viernes, porque los viernes cursa Inglés. No está haciendo ningún taller. Dice que este año le está yendo bien[354].

Destaca como positivo de la escuela, como trabaja a la mañana, que "es más cómodo estudiar porque te hacen hacer todo acá. No es como en otros colegios que te dan tareas para hacer en casa".

Con respecto al futuro, comenta que terminará el colegio y verá qué hace. En el momento de ser entrevistado "no tiene ni idea".

C: Alumna de diecinueve años, cursando cuarto año en la Escuela de Reingreso N° 1. (Entrevista realizada en diciembre de 2008.)

Hizo la primaria en una escuela de gestión estatal tradicional de Parque Patricios y recuerda que le costaba hacer amigos o compañeros. Relata que el papá siempre le exigió que estudiara, aunque le costaba mucho.

Repitió séptimo grado, porque tuvo "problemas de bulimia" y dejó de ir a la escuela. Cuenta que se quedaba en su casa y no iba a cursar, aunque la llamaban de la escuela. Ella tomó la decisión de no ir más y se lo dijo a sus padres, pero al año siguiente, en el 2001, decidió retomar y terminar. Se fue de "viaje de egresados" (…) "y después dejé de estudiar dos años y vine acá (EdR)". Durante ese tiempo trabajó en un quiosco familiar. Luego, decidió retomar la escuela secundaria porque quiere ser Profesora de Educación Física, entonces "sabía que primero tenía que terminar".

Conoció la Escuela de Reingreso por un amigo que estudiaba allí, pero que luego abandonó (por trabajo)[355]. Empezó primer año en 2003, y fue cursando

[354] En marzo de 2010 volvimos a verlo en la escuela.

los sucesivos niveles hasta que en 2008 tuvo a su hijo, "así que perdí el primer cuatrimestre y algunas materias". De todos modos, dice que ya rindió "casi todo", que sólo le queda por cursar un cuatrimestre de economía (sino estaría egresando con sus compañeros).

Con respecto a la Escuela de Reingreso, cuenta que "acá en seguida me hice amigos. Fue totalmente diferente a la primaria. Ese día que entré ya tenía, ya había hablado con alguien". Destaca especialmente la capacidad de relacionarse rápidamente con los compañeros, diferenciándolo de su paso por la primaria. También que el trato con los profesores es distinto, "es como que nosotros somos más grandes es totalmente diferente".

Actualmente vive en la misma casa del padre, con su marido y su hijo, pero en otro departamento. Allí también viven con su primo, con la mujer y su hijo.

Está trabajando en el kiosco de su padre, por el barrio.

En el futuro quiere finalizar los estudios del Profesorado de Educación Física, para poder trabajar de eso y asegurarle la vida a su hijo[356]. Ya averiguó que se dicta en un Instituto estatal por Parque Chacabuco. En este sentido, en la entrevista planteó que si pudiera introducir un cambio en la Escuela de Reingreso, sería que tuviesen una materia de Educación Física.

D: Alumno de diecisiete años, cursando primer año en la Escuela de Reingreso N° 1. (Entrevista realizada en mayo de 2009.)

Hizo un año de Jardín de Infantes y luego fue a la primaria en una escuela de gestión estatal en el Bajo Flores. Dirá que "fueron los mejores años". Allí repitió tercer grado por "falta de inteligencia", producto de esto –dice- lo cambiaron al turno tarde.

Terminó séptimo con catorce años y luego estuvo un año sin cursar, durante el cual trabajó en una verdulería.

En 2007, cursó primer año en una Escuela Técnica del barrio de Boedo, pero en el tercer trimestre se quedó libre: "Uno a esa edad tiene una cabeza y otra a otra edad", "se me dio por faltar". Comenta que ese año tenía "problemas de conducta" que consistían en peleas (a las trompadas) con algunos chicos.

En el mismo sentido, con respecto al pasaje de la primaria a la secundaria, comenta: "uno cambia, es la cabeza de uno y también se viene la adolescencia

---

[355] Este testimonio, entre otros, alerta acerca de que si bien las escuelas de reingreso permiten por su flexibilidad la coordinación entre la escuela y actividades laborales, en algunos casos, los jóvenes que consiguen un trabajo, dejan de ir a la escuela.

[356] En este sentido, ella se piensa a sí misma casi como único sostén, al menos provisionalmente. En el momento de la entrevista contó que su marido estaba en una granja de rehabilitación, por problemas de drogadicción, hacía un mes.

y alguno les llega más temprano que a otro". También plantea que cambia la "confianza", porque en la primaria que se sentía a gusto, tenía amigos y se llevaba bien con todos. En cambio, en la secundaria, hay más distancia. También sintió un salto en los contenidos, especialmente en Matemática.

En 2008, cursó nuevamente primer año. Se llevó dos materias, pero las aprobó y pasó a segundo. En 2009, decidió inscribirse en la Escuela de Reingreso. "Yo estaba laburando y mi viejo me dijo "¿vos qué querés hacer ahora? Laburá medio tiempo para ir al colegio también, de paso. Así hacés algo y no estás todo el día en la casa al pedo". Y yo le dije "bueno, dale". Para no estar ahí rascándome, prefiero venir acá y joder un toque con los pibes. Aparte somos todos del mismo barrio (…) del Bajo Flores. Corte que antes éramos unos cinco o seis nomás de ahí y después empezamos a conocer a unos cuantos. Y ahora salimos al mismo horario y somos como veinte".

El problema, según cuenta, fue que al padre "no le quisieron dar el papel" en la otra escuela (refiriéndose al "pase"), razón por la cual tuvo que volver a hacer primer año en la Escuela de Reingreso. Ante esta situación injusta, aparecen pensamientos contradictorios: "Mi viejo agarró lo primero que tenía, como había vacante me metió acá. Un año más, un año menos". Pero, "supuestamente, yo tenía que estar acá en segundo año, sin ninguna previa, libre de todo. Y como no quisieron hacer eso (…) Mi viejo agarró lo primero que tenía a mano y me anotó nomás. O sea, yo pienso que pasé todo en el otro colegio y fue un año al pedo. ¡Eso es lo que me da bronca!".

Sobre la Escuela de Reingreso, dirá que es "un toque estricta", "lo tienen todo fichado, quien llega tarde, quien no". Sobre los contenidos plantea que "lo que me están dando acá es lo que me daban en séptimo grado".

Actualmente, vive con su padre y dos hermanos menores. Sus padres están separados. La madre armó otra familia luego de la separación, cuando él iba a Jardín de infantes. Tiene dos medias hermanas, hijas de su madre y otro hermano más grande que se fue a vivir con su mujer. El padre trabaja con un camión de caudales, ausentándose varios días seguidos, quedando él a cargo de la casa.

Desde enero de 2009 trabaja medio tiempo en un quiosco de Boedo.

Según dice aún no pensó si estudiará algo en el futuro "Será que no me interesa pero todavía no tengo ningún plan. Es muy temprano. Ponele, cuando me falten dos años para terminar, por ahí, sí. Pero me falta todavía". (…) Lo único que me interesa es ser alguien, por lo menos"[357].

---

[357] O sea, viste que todo padre tiene la ilusión en su hijo, "que por lo menos me supere a mí". Bueno, yo lo quiero superar a mi viejo. O sea, si tengo un laburo, bien, pero por lo menos ganar más que él. Él gana dos mil, tres mil al mes. Yo quiero ganar

E: Alumna de veinte años, cursando tercer año en la Escuela de Reingreso Nº 1. (Entrevista realizada en noviembre de 2008.)

Hizo la primaria en una escuela de gestión estatal de Hurlingham, que quedaba cerca de su casa, hasta séptimo grado. En octavo se cambió a una escuela que pertenece a una fundación dirigida por un sacerdote, cambio que coincide con un hecho traumático en su vida, la muerte de su madre. En esa escuela se quedó hasta que terminó noveno, que es cuando tuvo a su hija. Hasta la muerte de su madre no repitió ningún año, pero luego hizo dos veces octavo. "Daba los exámenes pero después no quería ir a la escuela por semanas, entonces se me acumulaban las faltas y me querían dejar libre. Y yo seguía yendo al pedo. Estudiaba, daba los exámenes y me iba". Finalmente decidió hacer terapia con una psicóloga, que reconoce como gran ayuda para superar lo de su mamá. También la llegada de su hija es un hito fuerte en su vida; que la alentó a continuar y seguir estudiando.

Recuerda especialmente, de su paso por la primaria, los momentos en que hacían los actos y actuaban o bailaban[358]. Le gustaba actuar y además asocia ese recuerdo a su madre, que iba a verla siempre. También relata que unos días atrás fue con una compañera de la escuela de Hurlingham, a visitar la "salita" a la que iban. Para ella fue emocionante reencontrarse con su maestra de jardín, la directora y ver "nuestros diplomas pegados" (en la pared de la salita).

Cuenta que en la escuela perteneciente a la fundación estudió dos años y medio actuación, con "Jorge, el de Los Simuladores", y que actuó en más de veinte obras. Lo que destaca es que "fue el teatro lo que me empezó a dar más proyectos, me enseñó a leer mejor, a retener los libros, fue una manera de decir «me descargué de un montón de cosas»".

También allí estudió carpintería, panadería, vivero y electricidad en los tres años que estuvo. Dice que le gustaban esas materias, y que tiene los "títulos" de esos cursos.

Posteriormente, (luego de finalizar noveno), se cruzó "en frente", a la escuela de otro sacerdote. Allí estudió "tres años de electricidad en una escuela de Tecnología", recuerda que le gustaba mucho hacer Electromecánica.

---

más que él. Por lo menos, estar a la altura. Porque mi viejo terminó la secundaria y se fue a la facultad. (…) Estudió Psicología. Estuvo tres años en eso. Y después, con el laburo (…) No pudo seguir estudiando.

[358] De hecho, ella actuó en el acto de fin de año de 2008 en la obra de teatro realizada en la Escuela de Reingreso, demostrando una notable capacidad para la actuación. También canta con el grupo que habían conformado en el Taller de música, realizado por el profesor de Lengua de la escuela.

Por lo que se entiende de su relato, al poco tiempo de iniciar en esta escuela, fue "trasladada" a un hogar en Rafael Castillo luego de una situación violenta con su padre, porque nadie se podía hacer cargo de ella. "Ahí en frente del hogar había una parrilla y el colegio me quedaba a dos cuadras, entonces me quedaba todo cerca. (…) A mí no me decían nada, al contrario, me daban las llaves del hogar, no tuve mala conducta en ese sentido". Sin embargo se quedó allí menos de tres meses, porque tuvo una fuerte pelea con una chica que cuidaba a los bebés (fue un episodio muy violento por el cual tuvieron que trasladarla).

Según cuenta, averiguaron y la derivaron a un Hogar de Parque Patricios. (Su temor era ser derivada a un instituto de menores en La Plata, al que compara con una "cárcel".) Al principio viajaba desde el hogar a Rafael Castillo, pero no pudo terminar el tercer año de la escuela.

Se inscribió entonces en segundo año en una escuela secundaria de gestión estatal de Parque Patricios (no se entiende por qué, si había terminado noveno), Le gustaba una materia sobre turismo que tenía allí.

Decidió cambiarse a la Escuela de Reingreso porque la directora le dijo que hace unos años iban chicas del hogar. "Me dijeron que era una escuela mejor, que se trataba mejor a los chicos, porque ahí a la noche era un desastre". También porque tiene guardería y puede llevar a su hija. Antes tenía que dejarla en otra guardería que le quedaba lejos, y además la llamaban a cada rato. Y "para tenerla cerca".

Entró a tercer año[359] en la Escuela de Reingreso, y está cursando todas las materias del nivel en el momento de la entrevista.

Acaba de renunciar a una capacitación por la cual percibía 70 pesos. El dinero no le alcanzaba y seguramente va a tomar un trabajo que le ofreció un amigo, en una zapatería cercana.

El año que viene no sabe cómo va a hacer, pues cumple veintiún años y ya no podría estar en el Hogar (es hasta los veinte), a menos que le "estiren un

[359] Si bien en la escuela secundaria de la CABA terminó segundo año y pasó a tercero, cuenta que en la EdR le reconocen que terminó noveno en Provincia, ubicándola entonces en tercero. La explicación es un poco confusa, pues no se entiende por qué no consideran las notas de la escuela media de Capital: "Pero a mí me reconocieron que yo tengo el título de noveno por eso me pusieron en tercero. Si no tendría que haber terminado ya. Entonces me dieron así y yo dije "no importa" Porque ahí (…) también te daban si querías hacer primero, sin dejar ninguna materia, sin dar, o si no en segundo tenías dos materias más, te agregaban. Pero yo les digo "yo tengo primero, ¿para qué me van a meter de nuevo en primero?" Y bueno, estas son las complicaciones porque yo vengo de Provincia y se complica acá. Acá es hasta cuarto y allá es hasta quinto, sexto, no sé que sigue. Y bueno, las complicaciones fueron así".

poco" la estadía. Si no es así, tiene ganas de alquilar algo cerca de la escuela, para terminar, aunque extraña un poco su barrio (Hurlingham)[360].

En el futuro, le gustaría seguir estudiando actuación, poder actuar y también cantar. De todos modos, dice que va a ver qué decide cuando termine la escuela. "Porque tengo un montón de oportunidades para hacer un montón de cosas y por ahí no tengo decidido lo básico. Más que nada, primero, quedarme con mi hija, darle la casa, darle lo que ella necesita y ya después de que tenga todo ahí voy a seguir estudiando".

F: Alumno de veinte años, cursando segundo año en la Escuela de Reingreso N° 2. (Entrevista realizada el 13/03/2009.)

Cursó toda la escuela primaria en una escuela de su barrio, (Devoto), que le pareció una buena escuela, porque tenía mucha exigencia de los profesores y de parte de la tutoría. En general, le fue bien.

Luego, hizo medio año en primer año y lo echaron "porque era muy *bardero*". En el 2005 había hecho primer año en esta escuela, pero dejó de cursar por tres años y este año retomó de nuevo. Cuando le preguntamos por qué había tenido que dejar (si era por qué no había estudiado, no iba, etc.), nos dijo: "Supongo que ni venía porque estaba muy metido en una cosa y bueno, no me cabía. Y este año es como que me interesó más el tema del estudio así que voy a tratar de cursar".

Con respecto a la actualidad, volvió a la escuela más que nada porque le pareció cómoda. Y porque le pareció que no era tan exigente ni tan estricta.

Está cursando todas las materias de primero, además de Biología, Historia y Desarrollo y Salud de segundo.

Con respecto a la otra escuela secundaria a la que fue, dijo: "Era como que no le pasaban bolilla a los pibes, los preceptores y eso, el personal de la escuela. Era como que iban los profesores y se mantenían como que fueron nada más, pero después ni aparecían, no te explicaban las cosas, era «sentate» que te dictaban y después arreglate vos. Y acá no, acá veo que si no entendiste una parte, se te sientan al lado, te lo explican, te tienen paciencia digamos, así que bueno. Yo lo que veo, desde el punto de los profesores y de la Directora es que tienen mucha atención hacia el chico, hacia el aprendizaje del chico".

---

[360] En 2009, esta alumna ya no estaba en la Escuela de Reingreso. Consultando a algunos profesores y compañeras sobre ella, contaron que se había empezado a convivir con su novio. Luego, las versiones diferían muchísimo, algunos decían que se iba a vivir a República Dominicana (de allí sería el novio), y otros decían que se había ido para la Provincia de Buenos Aires. En lo que coinciden todos es en que había dejado de ir a la escuela.

En el momento de ser entrevistado, trabaja con un amigo de la madre que es albañil, y lo llama algunos días.

Sobre el futuro dice: "Yo tengo la idea de seguir laburando y seguir estudiando por ahora. Después más adelante no sé que voy a hacer. Capaz que pueda seguir laburando, capaz que pueda seguir estudiando, una de las dos cosas voy a hacer. Por ahora me mantengo así como estoy, trabajando y estudiando".

G: Alumna de diecisiete años, cursando segundo año en la Escuela de Reingreso Nº 2. (Entrevista realizada el 16/03/2009.)

Cursó hasta sexto grado de la primaria en Lomas de Zamora, donde vivía. Se mudó a Belgrano e hizo un mes y medio de séptimo en una escuela estatal. "Ahí pasé con todo promedio de 6,50. Ahí llegaba al nivel". Pero, después "me pasaron a un colegio privado que no era para mi altura. Por las notas sí supuestamente, pero después me fue muy difícil, me llevé casi todas las materias, los profesores me decían que no era un colegio para mí, que yo tenía que haber hecho desde quinto grado en el primario".

Luego, hizo y repitió tres años seguidos primer año. La primera vez, "tuve problemas porque me anotaron en un colegio privado de Colegiales y tuve algunos inconvenientes por falta de aprendizajes. Al venir de Provincia no llegaba a hacer lo que ellos me pedían".

Después fue a una Escuela Técnica, en la cual se quedó con tres materias los dos años que repitió. "Me costaba pero por tener siempre los mismos profesores. Al tener siempre los mismos profesores es como que me agarraron de punto (…) Era la única mujer entre treinta y dos varones. Era la más calladita, pero después ya hacia fin de año era como en toda aula. Pero lo que más me costó y nunca lo hice fue Dibujo Técnico, eso me costaba mucho. Después Matemática, como es técnico… Y después me quedaba con Castellano. Eran las tres materias que los dos años seguidos las tenía, no las podía sacar. Y así repetí. Después como no te aceptan teniendo más de dieciséis en los colegios comunes tuve que venir acá", (en referencia a la Escuela de Reingreso).

Entonces, en el 2008, su mamá recorrió todos los barrios, hasta que la inscribió en esta escuela. "Una señora que justo estaba buscando colegio para ella, le dijo que había uno acá a la vuelta. Y de acá a la vuelta la mandaron para acá. Al principio no querían mucho porque a mi papá no le gusta mucho que yo ande de noche y todo eso. Y después sí, ya me fui acostumbrando y ya el año pasado no me llevé ninguna. Me dieron la medalla al mejor promedio del aula. (…) Y bueno, de tantos años tenía que aprender".

Este año, está cursando todas las materias de segundo, porque las de primero las tiene todas aprobadas.

Con respecto a la escuela dice: "Al principio era incómodo, porque no conocés a nadie, los profesores te miran, te llaman al frente y eso. Al principio me costó un poco, pero después no… Llevándome bien, entregando las cosas a su fecha y eso, me fue bien. (…) La compañía de cada profesor fue importante. Nos ayudaron en lo que nosotros necesitábamos. Si necesitábamos más apoyo de lo que ellos no daban por clase, nos daban, siempre fueron compañeros así que con los profesores de primero… Decí que este año no tenemos ninguno de ellos. Cambiaron todos los profesores".

Cuando termine la escuela, va a seguir estudiando Organización de Eventos. Ya estuvo averiguando por Internet lo que le ofrece cada universidad. Y también va a estudiar Gastronomía. Y explica: "(…) toda la familia de mi mamá tienen algo en común: mi tío tiene una rotisería, mi otro tío es *Disc Jockey*, todo se relaciona para un futuro, así que para elegir lo que me gusta a mí y tener un futuro previsto, sí lo tengo para eso".

H: Alumna de diecisiete años, cursando segundo año en la Escuela de Reingreso Nº 2. (Entrevista realizada el 13/03/2009.)

Con respecto a la escuela primaria, recuerda que le fue bien, que nunca repitió. Pero, de quinto a séptimo iba a la escuela en el hogar en el cual vivía. Pasó por dos hogares diferentes. Al preguntarle cómo había llegado al hogar, dijo que por "maltrato familiar", (aparentemente por problemas con el padre). Igual, después volvió a su casa, porque cuando empezó primer año, vivía con sus padres nuevamente.

Hizo dos veces primer año en un Comercial de la Ciudad de Buenos Aires. Las dos veces, dejó de ir. La primera porque no tenía ganas de seguir, la segunda porque tuvo problemas con el papá.

Menciona reiteradas veces la palabra "vagancia".

Cree recordar haber hecho primer año una tercera vez -según dijo- pasado un rato de la conversación.

Conoció esta escuela por *Líderes Deportivos*[361] y vino con tres amigos. El año pasado cursó primer año. No aprobó cuatro materias. Y dice que en Matemática y en Historia, la aprobaron.

---

[361] Se trata de un Centro, al cual ella va a formarse para ser líder deportivo (según entiendo). Me dijo que está en segundo año también. Que le pagan 100 pesos. Y que en el lugar hay atención ginecológica, entre otras cosas. Mencionó algo acerca de asistentes sociales. El centro queda cerca de su casa. También va su hermana allí.

Está en segundo año, y este año quiere ponerse las pilas para terminar todas las materias.

Cuenta que está a veinte minutos en colectivo de la escuela, pero muchas veces le da "fiaca" venir. Sobre todo, los viernes. Por eso –dice- se llevó inglés.

Con respecto a los profesores cree que "son buenos, te ayudan, pero vos tenés que poner voluntad".

Cuando termine la escuela, dice que va a trabajar. Quiere conseguir un "buen trabajo", pero no especifica. Le gusta "cantar", y estudiaría canto, pero no para trabajar de eso.

I: Alumno de dieciséis años, cursando segundo año en la Escuela de Reingreso N° 1. (Entrevista realizada en diciembre de 2008.)

No hizo jardín de infantes y, de hecho, empezó la escuela primaria recién a los nueve años (no está seguro, dice a los nueve o diez años). Su madre había tenido problemas cuando él era chico, y lo dejó un tiempo con su abuelo, quien "no sabía cómo era el trámite y no me anotó. Pero entré bien por suerte. Se me atrasaron dos años nada más".

Fue a una escuela en Merlo, hasta tercer grado. Luego cambió de escuela, porque se mudaba, pero hubo "un inconveniente" porque "la profesora no quería darme el pase", entonces tuvo que hacer tercero nuevamente[362]. Finalmente, hizo tercer grado en una Escuela de Hudson: "(…) a mí me parecía re difícil. Yo decía "tengo que hacerlo de vuelta, se me va a hacer re fácil" "No, eso lo decís ahora porque no querés volver a hacer tercero". Bueno. Hice tercero y tenían razón fue difícil. Zarpado en difícil".

Luego, hizo cuarto grado en un colegio privado en Parque Patricios, y se cambió en quinto grado a otro, porque "necesitaba uno más cerca". Y agrega: "Ese año me agarró la rebeldía total y cuando me fui a anotar con la profesora

---

Programa Líderes Deportivos del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: La finalidad de este programa consiste en la formación de líderes deportivos y recreativos, por medio de cursos brindados por docentes especializados en adolescencia. De esta manera se busca brindar una herramienta de capacitación a las/ los adolescentes, promoviendo su desarrollo físico y social. Ver más información en: http://www.buenosaires.gov.ar/guiaba/guia/?info=detalle&menu=2&id=568

[362] "Estaba en una escuela en Merlo de primer grado hasta segundo, tercero también. Después hubo un problema, un inconveniente cuando yo me pasé de escuela y me tuvieron que poner de vuelta en tercero así que hice dos veces tercero porque la profesora no me quería dar el pase y (…) no me dejó re-contra libre, porque no me quería dar el pase, que esto, que lo otro. Porque ahí jugábamos los torneos y yo había salido campeón como cuatro o cinco veces. Como que me querían conservar y no me daba el pase".

de sexto dijo "no, no, esté chico acá no, vamos a buscar una solución para ese chico" y nada, consiguieron este colegio. La mina de sexto no me quería anotar".

Lo que hicieron fue recomendarle un colegio nocturno. Allí pudo hacer sexto y séptimo (los dos grados en un año), con lo cual recuperó algo del "tiempo perdido" por haber ingresado tardíamente a la escuela y pudo terminar la primaria.

Luego, empezó primer año en una escuela comercial. Le iba bien pero quedó libre por faltar dos semanas y decidió abandonar a mitad de año. No se sentía "cómodo" con los compañeros que tenía allí (según cuenta, había peleas frecuentes en la escuela), aunque con los profesores tenía buena relación.

Del pasaje de la primaria a la secundaria recuerda: "…en el secundario no podés estar corriendo, jugando a la escondida como en el patio de la primaria o jugando a las cartas. No podés... Capaz que entrás y hay cuatro pibes fumándose un porro en la entrada y también haciendo (¿?) te quieren agarrar para el cachetazo. Y eso me… mi viejo me puso vivo en eso "no te vayas a poner a correr en los recreos", que esto, que lo otro, que te van a tomar de gil y te van a tener para el cache. Yo era muy pelotudo... No importa si vos vas a primero o a quinto, es todo igual para todos".

En el 2007 se inscribió en primer año en la Escuela de Reingreso. Se cambió de 1º 1ra a 1º 2da, para poder estar con sus amigos. Actualmente está haciendo en Reingreso las materias de segundo: Biología, Lengua, Historia, Matemática, Educación para la salud, Inglés, Informática, Geografía.

Le va bien y le gusta Educación para la salud y Biología, que en parte, se relaciona con sus proyecciones futuras: "quiero ser Doctor o Despachante de Aduanas. Médico de autopsia. Abre cuerpos, saca cosas, después lo maquilla. De chiquito quiero ser eso". De todos modos dice que en esas materias hay muchas palabras "dobladas" (difíciles), pero le va bien.

Y con respecto a su deseo de ser Despachante de Aduana, comentó: "Hoy en día te digo la verdad, un doctor no gana una mierda. Antes un Doctor era como si vos fueses el Presidente de la Nación. Pero ahora un doctor no cobra una mierda, nada… Yo quiero algo que me sirva. Me quiero comprar una casa, tener un coche. Entendés, quiero tener hijos y saber que esa casa es suya".

En este sentido, dice que no va a trabajar en lo inmediato, sino que cuando termine la escuela, va a seguir estudiando.

Vive cerca de la escuela, con su mamá, su papá y sus hermanos menores. No trabaja.

J: Alumno de veintidós años, cursando cuarto año en la Escuela de Reingreso Nº 2. (Entrevista realizada el 13/11/2008.)

Fue a varias escuelas primarias diferentes. Empezó primer grado en una escuela de gestión estatal en Villa Urquiza, en la cual también había hecho el jardín. Luego, allí repitió segundo grado, entonces se cambió a otra escuela del mismo Distrito, en la cual también repitió segundo grado, y después lo cursó en otra, y volvió a repetir. (Es decir que repitió tres veces segundo grado). Finalmente, entró en otra escuela –también del distrito y estatal-, en la cual siguió toda la primaria.

Le preguntamos si habían resultado conflictivo para él ese momento, estos cambios. Y dijo: "¡No, no! ¡Para mí era normal! Cambiarme de colegio era… o sea, la primer semana por ahí era nuevo, pero después ya me acostumbraba… y me quedaba ahí."

Con respecto a la escuela secundaria, en el año 2002, hizo primer año en otra institución de gestión estatal del mismo barrio, "pero digamos que no me lo tomé en serio (…) o sea… la primera semana era seriecito, intentaba hacer alguna cosa, pero después se empezaron a armar los grupos y (…) digamos que era complicado y yo tampoco me ponía… no hacía las tareas, no trabajaba en clase…(…) y bueh, se pasó el año y cuando me quise acordar ya tenía que rendir ocho materias en diciembre… y es imposible. Y lo dejé".

Los dos años siguientes, en 2003 y 2004 fue a un Centro de Formación Profesional, que queda en el barrio de Núñez, y ahí estudió para ser Técnico electrónico.

Al preguntarle si había ejercido en algún momento este oficio, respondió: "no, me olvidé. (Risas) Durante esos dos años arreglaba computadoras, televisores… pero bueh, digamos el área de taller la aprobé, pero digamos… el área de estudios, de materias, como acá en un secundario… hubo dos materias que me quedaron… no las rendí, y bueno, el título me quedó allá... lo dejé directamente, porque me llevaba muy mal con los profesores".

Y después, en el año 2005, una ex novia, le dijo "¿qué te parece si hacemos el secundario?", y vinieron y se anotaron en esta escuela, en la cual cursó todos los niveles: hizo primero, segundo, tercero y cuarto.

"Un título secundario es importante. Yo no lo tenía, no tenía trabajo. Para tener un sueldo en blanco, un título secundario, te ayuda. Para un currículum, te ayuda un poquito… y bueno, entré acá y me salió todo redondito, durante estos tres años".

Cuenta que no tuvo ningún problema en ninguna materia. "De hecho, no estudiaba. Hacía las pruebas y las aprobaba. O sea, tenía mucho entusiasmo… me iba perfecto."

Con respecto a los profesores, dice que la mayoría son todos muy flexibles. O sea, hay que cumplirles, pero digamos que no es muy difícil lo que te dan. Así que… no es como un secundario normal, donde te llenan de tarea, donde son muy estrictos. Acá como que es un poco más flexible".

Este año, ya está por terminar, tiene muchas ganas: "¡hay que ponerle todo! Así ya, me saco esto de encima". El problema es que viene un "poquitito complicado con matemática de cuarto", aunque no tiene inconvenientes en ninguna otra materia, ni tampoco adeuda de años anteriores.

Cuando termine el secundario dice que va "a trabajar. No creo que haga facultad, ni nada de esas cosas… ¡ya tengo veintidós años, no puedo estar sin hacer nada! Tengo que seguir avanzando."

K: Alumna de diecisiete años, cursando primer año en la Escuela de Reingreso Nº 1. (Entrevista realizada en junio 2010.)

Nació en Paraguay y fue al jardín de infantes desde los tres años. También cursó allí hasta segundo grado de la escuela primaria. "Y acá vine a hacer tercero. Y me hicieron repetir de vuelta segundo". Cursó "en un colegio privado, un pupilo", y cuenta que le costó adaptarse.

Luego repitió tercer grado "por lo que venía de… Siempre cuando venís del extranjero te hacen un examen. Si no aprobás, te hacen repetir de vuelta."

En esa escuela terminó séptimo, pero rindió libre sexto. Allí mismo la prepararon para hacerlo: "todos los viernes tenía que ir a clases de apoyo. Que eran de iglesia, chicas que iban a colegios privados que enseñaban". Por aquel entonces vivía con su tía.

En séptimo la suspendieron casi un mes, por haber llevado una navaja al colegio. Como fue cerca de fin de año, lamenta haberse perdido "la entrega de diplomas. Viste que en séptimo, las últimas semanas es como que pasan jodiendo… Que comparten entre ellos".

Al año siguiente, en el 2007, empezó primer año en un Liceo. "Estuve cursando tres meses, me peleé con mi vieja y dejé de ir al colegio y me fui de mi casa". Más allá de esta razón puntual, con respecto a la escuela secundaria cuenta que "era algo nuevo, la primera vez que cursaba primero". Y como contraste aparecía: "es como que te explican más acelerado. (…) Si vos no entendiste, te dejan atrás. Tenés que captarlo al toque, porque sino…"

Simultáneamente, comenta que: "no estaba mucho, en ese tiempo, de… Que quería prestar atención ni nada. Porque tenía problemas en mi casa. Era como que estuve un tiempo en un hogar y… Era como que los profesores estaban más atentos de si yo estaba bien o si no andaba en giladas…".

Agrega que, ese año, también estuvo en otros colegios "pero los nombres… Qué sé yo. Habré ido tres veces". Aparentemente, por aquel entonces, "estaba en un hogar, y me mandaron al colegio. Que no estuve nada porque había quedado embarazada".

En 2008, empezó primer año en la Escuela de Reingreso, "vine una semana y dejé (…) Tenía a mi hija chiquita, de ocho meses. No quería (venir) porque la nena estaba en adaptación y la tenía que llevar mi mamá o tenía que llevarla alguien (al jardín). Y seguidamente dice: "Y no quería porque hacía mucho frío. Pretextos".

En 2009, estuvo en la calle, y en 2010, volvió a inscribirse en la Escuela de Reingreso, que según dice, es en la que está "durando más", a pesar de que le "cuesta porque tengo a las nenas, no tengo tiempo de estudiar... ".

Tiene dos hijas, de tres meses y de dos años. A la más chica la lleva a la guardería de la escuela desde que tiene una semana. "Pero, igual, siempre llego tarde. (…) Tengo permiso (de la Directora) de llegar hasta 7.30. Porque tengo que esperar a que mi mamá venga para que se quede con mi hermanito y con mi hija más grande". Como el horario de inicio es a las 6.30, cuando llega a la materia, "mientras los otros copian, yo voy copiando todo lo que me atrasé". Cree que a los profesores "les da lo mismo", y con respecto al aprendizaje: "a veces me cuesta. Pero no me queda otra".

Por otra parte, dice estar buscando trabajo, y que ha trabajado "de todo un poco. Limpieza, volantera, vendedora, niñera… Nada más". Cuando se le pregunta por su último trabajo, respondió: "Ya largo. Porque yo estuve en calle, estuve en un instituto, estuve en un hogar y después estuve en mi casa".

Con respecto a su futuro, cuando termine la secundaria, está "pensando en chef o locutora y… maestra jardinera (…) o preceptora. Preceptora no necesitás la secundaria completa. Y unos pocos meses de estudiar lo que yo hago".

L: Alumno de diecinueve años, cursando primer año en la Escuela de Reingreso N° 1. (Entrevista realizada en junio 2010.)

Vino de Colombia, a principios de año: "Vine por las vacaciones nada más. Y después, no sé, me gustó. Y dije: "Me quedo". En Bogotá vivía con su abuela, y acá con su mamá y su papá, que es argentino.

Con respecto a su escolaridad, cuenta que fue al nivel inicial desde los tres años, y que ingresó a la escuela primaria a los seis años. Después de haber transitado los cinco años correspondientes en una escuela pública entró "a primera de secundaria". Este ciclo se extiende por cuatro años, de los cuales hizo dos, según su relato.

Dice que era muy buen alumno y que "no tenía dificultades", lo cual provoca dudas en relación a su relato, porque no coinciden la cantidad de años cursados con la edad, aun habiendo contemplado las diferencias de estructura de los ciclos de los sistemas educativos entre ambos países[363].

El año pasado, "estaba en tercero. Pero acá me bajaron un curso. "¿Pero por qué debo estar en tercero si yo debería estar en segundo?". Pero acá, me pusieron en primero. Y como a la vez también estoy rindiendo otro curso para entrar a segundo… Supuestamente, me dicen acá. Pero cómo decirte, todo muy bien. Hasta que llegue el papel. Y después, me ponen de repente en tercer año".

Sobre su inscripción en la Escuela de Reingreso, cuenta que se la recomendó una vecina: "me pidieron unos papeles. También otros papeles… Y como yo no los tenía, porque yo pensaba que no me iba a quedar aquí, entonces mi amiga me dice: "Vamos acá a este colegio. No creo que te pidan. Pero sí o sí tienes que traer los papeles. Porque sí o sí te los va a pedir. (…) Me trajo y aquí dije mis motivos. Que no tenía los papeles y me dijo: "Bueno, te vamos a aceptar. Pero no vaya a ser mucho tiempo, que vengan tus papeles. Para que aquí sigas estudiando". Entonces me fui a Colombia nuevamente. Yo regresé y traje los papeles. Pero me faltó una firma de no sé qué, para el permiso de otro país… Entonces, nuevamente lo mandamos al papel. Ya no me fui. Lo mandamos al papel. Me trajeron el papel y todo, pero ahora falta una firma de acá".

Actualmente, está cursando todas las materias de primer año y Música[364]. Con respecto a la escuela y su rendimiento dice: "Allá tenían muchos cursos[365]. Para lo que es aquí… Para mí es una… No sé cómo lo va a tomar. Pero allá teníamos como veintitrés cursos. (…) Y acá solamente… Lo máximo, dicen que son como catorce o quince cursos. Pero no tengo ni catorce ni quince cursos aquí. Entonces para mí es como… Entonces, para mí, esto es una ilusión. Porque no puedo creer que haga seis, siete u ocho. Y para mí, se hace más fácil".

---

[363] El sistema educativo colombiano lo conforman: la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), la educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller.), y la educación superior. Disponible en:http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-233839.html

[364] Es una materia que "No influye, casi, al rendimiento de todo el año. Es como si tú quieres apuntarte, pero no va a lo que es la libreta. Pero es un curso más, supuestamente. (…) A mí me gusta cantar. Me encanta. Y no sé, me gustó. Me fui, hablé con la profesora de Música. Me costó mucho contactarlos. Porque como no sabía mucho… Buscarlos. Me fui, estaba ahí, dije que me quería inscribir".

[365] Refiere a materias, según se aclara luego.

Acerca de los contenidos, le "parece muy bien. Enseñan muy bien. Pero lo que me están enseñando, para mí, estoy más allá. (…) Ya lo había visto en la primaria allá. Pero igual me hace recordar un poco más y me hace reforzar un poquito más el cerebro. Pero me hace recordar nada más. Sí, es muy bueno, es muy bueno para que... Enseñan muy bien. Y lo malo es que en Colombia te explican una vez. Y si aprendes, aprendes, si no, no. Pero acá no, te lo repiten, te lo repiten hasta que captas y la pasas muy bien".

Y agrega: "Los profesores muy bien. Para mí, tienen un veinte. Para mí. (…) Enseñan muy bien, explican muy bien, te hacen razonar, te hacen pensar. Cuando no entendiste algo de esto, te dicen: "Mira chico, esto es así, esto es azá".

Sobre los compañeros comenta: "Cuando yo vine acá, yo le hablaba de 'usted': "Cómo está usted…". Tranquilo… Hablaba lo que era mi idioma. Pero yo no les entendía nada. Porque, a veces, me gastaban. Como ustedes dicen. Me decían cosas y yo le decía… Me quedaba así como sorprendido. O sea, quería aprender esas palabras para saber. Pero no les respondía nada. (…) Ellos se morían de la risa. Hasta que una vez una compañera mía me dijo: "No te juntes con él...". Porque yo me juntaba con él. Pero ya no me junto más. Porque desde que me enteré que decían muchas cosas… A mí, por medio de sus palabras, ellos me ofendieron mucho. Así que no me acerco más".

Por otra parte, con respecto a las diferencias que ha experimentado en esta escuela: "Allá, en Colombia, hay también de noche. Pero para adultos, no para jóvenes. Pero no se van drogados. (…) No se van drogados ni fumados. Ni permiten tomar adentro ni permiten fumar adentro. Cualquier cosa, estaba muy vigilado. En todos los colegios de allá. Pero acá, cuando entré… Mi papá me dijo que acá, Argentina, es muy liberal. Y yo no le creía. Después, cuando vine para acá, me senté y entraron así… Y fueron muchos cambios para mí. Estaban drogados, tomados. (…) ¿Para qué le voy a mentir? Si es la verdad. Me cambié de aula. Me fui de primero a tercera, nuevamente. Ahí los chicos son todos sanos. Todos sanos. Pero hay un 100% de este colegio que son sanos o malos. Hay un 80% que son malos y un 20% que son buenos".

No trabaja ni hace otras actividades a parte de ir a la escuela.

A futuro, dice que le gustaría ser Contador, pero "por el momento no me hago planes ni conclusiones ni nada. Pero ya terminando, sí. Terminando todo, me voy a trigo (fonética)".

M: Alumno de diecisiete años, cursando segundo año en la Escuela de Reingreso Nº 2. (Entrevista realizada el 06/04/2009.)

Cursó la escuela primaria, sin problemas. Luego cursó primero y segundo año en un EMEM. Como no aprobó allí segundo año, en 2008, entró a la Escuela de Reingreso. La conoció por un amigo.

Empezó a cursar las materias del segundo nivel, pero tuvo que dejar a mitad de año, porque no llegaba con los tiempos, porque estaba trabajando: "Estaba laburando en el Abasto, en la venta de gaseosas y todo eso. (…) Tres meses y chau. Un contrato de tres meses, por las vacaciones de invierno".

En 2009 volvió a inscribirse en segundo año. Está haciendo cuatro materias, porque una le quedó aprobada. Le dijeron que si quería cursaba las de tercero, pero no tenía ganas. Va a la escuela de lunes a jueves, le está yendo bien. Se las arregla, a pesar de que está trabajando en el centro en un local de comidas durante el día.

Con respecto a la escuela comenta que, "es un ambiente tranquilo. Se puede estudiar y todo eso. Es más cómodo". Tiene intenciones de poder terminar bien este año. Y tal vez "me meto en un acelerado (…), para terminar allá y empezar con la carrera que quiero seguir". Quiere estudiar Ingeniero automotriz, en la UTN.

N: Alumno de diecisiete años, cursando cuarto año en la Escuela de Reingreso Nº 2. (Entrevista realizada el 13/11/2008.)

En la escuela primaria fue a una escuela privada confesional del barrio de Palermo. Le fue siempre todo bien, no tuvo problemas.

Siguió allí en la secundaria: "En primer año me fracturé el brazo dos veces… falté casi todo un año… Segundo año, lo pasé fácil. Y en tercer año, la robaron y apuñalaron a mi mamá… y bueno… (…) ahí… entre ir al colegio, ir a visitar a mi mamá, todo se me hizo un quilombo… ¡no pude! (…) Repitió mi hermano séptimo y yo repetí tercero. (…) Mi hermano sigue en el colegio igual.

Entonces, la madre consiguió esta escuela y lo inscribió en tercer año, "porque no quería perder un año…"[366].

Entró directamente a la escuela. Ahora está cursando todas las materias de cuarto año, e incluso Inglés y Computación, además de Educación física, que es optativa.

[366] Como puede inferirse, no cumpliría con los requisitos de ingreso, particularmente el de haber estado más de un año des-escolarizado. Claramente optó por esta oferta a modo de "atajo".

También está rindiendo una equivalencia (la materia es Desarrollo de salud) con trabajos prácticos que va presentando.

En general, le va bien en la escuela. Cuando se le preguntó sin notaba algún cambio entre la otra escuela y ésta, contestó que sí efusivamente. "No es la exigencia de un colegio privado. Yo en tercer año de este, ya casi todo ya lo había visto. Entonces, no me fue tan difícil. Por ahí cuesta un poco Matemática,… Física o Química… cuesta". Agrega que a sus compañeros sí les cuesta.

Rescata como positivo: "yo veo a esta escuela, más como un ámbito, ponele, de facultad, de… que todos trabajan, entonces les cuesta estudiar. Y eso ayuda, porque bah… en un futuro, vas a ver a un chico que ahora está estudiando, y está trabajando, y vas a ser vos, en la facultad"[367].

Dice que va a estudiar Licenciatura en sistemas en la Kennedy. Se va a inscribir este año con el certificado de título en trámite, "ya estuve averiguando todo".

O: Alumna de veintiún años, cursando cuarto año en la Escuela de Reingreso N° 1. (Entrevista realizada noviembre 2008.)

No fue al jardín de infantes. Hizo la primaria en una escuela de gestión estatal en Villa Soldati, de doble escolaridad (de 8.00 a 16.00hs.). Dice que le encantaba, que enseñaban bien y había contención por parte de los maestros.

Empezó la escuela secundaria en un Instituto Parroquial de Villa Soldati. Hizo hasta tercer año allí y luego se cambió por problemas familiares. "Lo que pasa es que yo me había ido de mi casa y ya... aparte en ese colegio ya no me aceptaban y bueno, tampoco tenía para pagarlo así que lo abandoné". Explica que no la aceptaban, debido a que "peleaba" con los profesores, preceptores y directivos, porque había discriminación en la escuela[368].

---

[367] Esto también demostraría que él no formaría parte de la población destinataria de esta escuela. De hecho la preceptora cuando me sugirió que lo entrevistara, me dijo: "es un excelente alumno y está por terminar". Y remarcó especialmente que "nunca tuvo problemas y no sabe por qué está en esta escuela".

[368] "Lo que pasa es que es un colegio privado que está en medio de la Villa y todos los que están ahí se creen superior a otros y no se dan cuenta donde están viviendo, entonces mi constante pelea era eso. Yo que sé, venían los pibes de segundo y venían los nenitos de primero y les decían… o los marginaban o les pegaban o algo y no se dan cuenta que ellos vienen del mismo lugar de donde vienen los más chicos. Se creían la gran cosa porque van a un colegio privado. Y bueno siempre era la pelea esa. O con los profesores también, porque los profesores hacían distinciones y todas esas cosas. (…) Como que tenían privilegiados y a otros los tenían así (gesto hacia abajo). Si había *quilombo* siempre era una parte a los que favorecían y los otros bueno siempre se llevaban el palo. Y bueno, siempre se peleaban por eso. (…) Yo estaba en

Entonces, en el 2005, entró a cuarto año en otra escuela privada, porque "ahí va mi sobrina". (…) "Los primeros tres meses fui bien, pude pagar las cuotas, todo. Pero después ya se me hizo complicado, pagar las cuotas, pagar el alquiler, más que no tenía un ingreso, nada, ahí abandoné". Ahí fue cuando empecé a trabajar de niñera.

Como cambios entre la escolaridad primaria y la secundaria, marca que en la primaria tomaban "lo básico", en cambio, en la secundaria privada tenía que estudiar los resúmenes exhaustivamente, era más exigente.

En el año 2006 (sin reanudar la escolaridad), empezó a participar en un programa de capacitación para micro-emprendimientos juveniles y allí le pidieron que continuara la escuela para poder seguir. Por recomendación de una ex-preceptora de la Escuela de Reingreso, que a su vez trabaja en este programa, entró en el 2007 a tercer año[369].

En 2008 realiza materias de tercero (Lengua y Química) y de cuarto año (Cívica, Lengua, Proyecto, Matemática, Física, Ciencias de la vida; Informática e Inglés).

Comparando las escuelas plantea que en la de Reingreso hay contención por parte de los profesores, en cambio en la "privada (…) lo que les importaba era que pagues".

En el Instituto privado era todo "muy marcado" (formación, saludos), "el profesor explicaba si lo entendías bien y si no también", "no podías cuestionar"; en cambio plantea que en la Escuela de Reingreso los profesores vuelven a explicar de otra manera, y "si el profesor no tiene tiempo, se toma tiempo de su hora libre y te explica".

También marca la diferencia en "la comprensión de los profesores, de los preceptores, el tema de que haya un jardín para las chicas que tienen hijos" y que haya comedor en la Escuela de Reingreso.

Vive sola desde los dieciocho años en el barrio Villa Soldati, se fue de su casa por problemas con su padrastro. Según relata, su familia está compuesta por su madre, su padrastro, un hermano y cinco medios hermanos. En el 2007, trabajó de niñera con un horario de 8.00 a 18.00hs, en ese momento le daban un permiso en la Escuela de Reingreso para llegar tarde. A principios del 2008

---

la que siempre peleaba por todo el mundo, pero por mi nadie peleaba, así que... por eso no me aceptaron más en el colegio".

[369] Según explica, "acá, entré directamente a tercero. Porque en el colegio privado en el que yo iba eran hasta seis años. Y yo en ese colegio hice hasta cuarto. Pero acá no me podían admitir directamente en cuarto porque acá se termina en cuarto. Y aparte yo debía materias de segundo. Y agrega: "Hice hasta cuarto ahí [en la otra escuela], y vendría a ser tercero".

trabajó en la parte administrativa de un merendero comunitario, pero hace unos meses se fue y volvió a trabajar cuidando chicos.

Tiene pensado estudiar el año que viene la carrera de analista de sistemas en la U.B.A. Ya se anotó para cursar el C.B.C.

P: Alumno de diecisiete años, cursando tercer año en la Escuela de Reingreso N° 2. (Entrevista realizada el 10/11/2008.)

Vino de Perú a los catorce años. Había cursado allá hasta la primera mitad de primer año. Vino a la Argentina solo (su mamá ya estaba acá) en Febrero (en 2005) y se inscribió en primer año (nuevamente) en un colegio confesional del barrio de Palermo. Le chocó mucho el cambio, -además de porque no conocía a nadie al principio, y no quería quedarse- sentía que era muy diferente a lo que había aprendido allá. "En Lengua y esas cosas se me complicaba un poco. Después en Química, lo que es Biología, Matemática, común. Más normal. Después en el segundo cuatrimestre, en el tercero ya levanté y después me cambié acá".

Hizo también segundo año en esa escuela, pero lo dejó por *x problemas*… Y luego "reinicié acá por mi padrino, que me vino a inscribir". Cursó en 2007 segundo año, y rindió bien todas las materias.

Está cursando todas las materias de tercero. Asiste de lunes a viernes, porque los viernes cursa Inglés. No está cursando ningún taller.

Le gusta la escuela, porque hay "mucha gente copada" y (los profesores) "te ayudan muchísimo". (…) "Te facilitan las cosas, por ejemplo falto un día y pido las cosas para un trabajo y te dejan llevarte los libros de acá de la escuela".

Cree que "en las escuelas particulares o nacionales, que están a la mañana o la tarde, es más complejo que las que te dan a la noche. (…) Te piden más esfuerzo de lo que vos tenés, sabiendo que vos trabajás o tenés algún problema, que sé yo. Por ejemplo el mío, mi vieja se enfermó de cáncer en junio y laburé a full y dejé de venir como un mes. Yo lo llamé a él (refiriendo a su compañero entrevistado) y le pedí que diga por favor en la escuela que no venía por mi mamá (…) Trabajaba de seis a seis y ya no venía acá ni en pedo. (…) Ahora por suerte mejoró.

Después cuando llegué acá me facilitaron las carpetas, las tareas, los libros, que hasta ahora me faltan un par de cosas y nada más. Después todo tranquilo. (…) y ahora me están ayudando mis compañeros. Me están dando las carpetas y todo eso".

Tiene ganas de terminar la escuela (le queda un año más), y anotarse para el C.B.C. "Estoy entre Diseño Gráfico y si no, en un instituto de sistemas,

computación. Yo ya estudié antes. Estudié operador". También de irse a vivir solo.

En otro momento de la conversación, dice que quiere volver a Perú en dos o tres años, "pero yo me hice una promesa, yo viajo, siendo profesional, o si no, no viajo". Y más adelante, manifiesta que quiere "juntar plata dos ó tres años, ponerse un negocio y vivir tranquilo". (…) "Lo que me gusta son los *kioscos open*, todo lo que es comercio".

Q: Alumno de dieciocho años, cursando cuarto año en la Escuela de Reingreso N° 1. (Entrevista realizada en junio 2010.)

Fue al jardín. Hizo primer grado en una escuela de Almagro, donde vivía.

En segundo grado se cambió a una Escuela normal de la Ciudad de Buenos Aires, en la cual cursó sin dificultades hasta el tercer año de la escuela secundaria. Pero ese año, en 2007, antes de las vacaciones de invierno, dejó de ir a la escuela: "Y me quedé libre (…) porque yo tengo anemia crónica. (…)No comía demasiado y hacía mucho desgaste físico. Y me quedé anémico". Al rendir: "di cuatro materias y di tres bien". Entonces, al año siguiente, en el 2008, tuvo que volver a cursar tercer año.

Y volvió a quedar libre por el mismo motivo. Esta segunda vez, fue después de las vacaciones de invierno. En esta oportunidad "di siete materias y di cinco bien. Pero, igual, no me alcanzó. Pero el tema es que yo estuve esperando todo el 2008 por este tema de que estaba enfermo y que tenía que estar en mi casa. Porque a mí me costaba mucho, las escaleras me cansaban mucho, me agitaba mucho. Y entonces, estuve esperando todo el año que me manden profesores domiciliarios, se llaman. Y nunca me mandaron".

En 2009 entró en la Escuela de Reingreso. La conoció a través de sus amigos: "Y me vine a anotar porque eran cuatro años. Y así yo terminaba el secundario, más o menos, en la misma época que tendría que haberlo terminado. Y así empezaba ya la U.B.A. Yo voy a hacer Medicina en la U.B.A." Seguidamente, cuenta que su mamá averiguó y le pasaron la dirección de ésta. "Al principio yo no tenía ganas. Además, es a la noche. No me gusta. Pero bueno… porque yo, la primaria y la secundaria fui a la mañana. Todo el tiempo. Era un turno, nada más. Y entonces, no me gustaba mucho. Pero dije: "¿Qué le voy a hacer? Tengo que terminar el secundario lo antes posible". Porque quería seguir Medicina. Quiero hacer Medicina. Así que dije: "Bueno, ya está. Me anoto". Y me anoté en el día.

Está cursando todas las materias de cuarto, y dos talleres: Radio y Música. Con respecto a la escuela, "sabía que eran pocas materias. Que no había Plástica. No hay Plástica, no hay Educación Física y algunas materias. Tecnología, todo eso, no hay. Las materias esas. Pero igual esta escuela… Yo,

al principio, no estaba muy entusiasmado. Pero, realmente, desde los profesores y los chicos mismos también, la verdad, es que hay un clima espectacular. Los profesores, se puede hablar con ellos. La verdad que es increíble. Yo pensé que no me iba a copar tanto y la verdad que… por ejemplo, en este último año tenemos Proyecto, tenemos talleres. La verdad que la mayoría de los pibes están todos contentos por eso. Es otro trato el que hay acá. Allá era otro trato. Los profesores no se relacionaban tanto con los alumnos. Acá es diferente. Acá hay profesores que comen con los alumnos. Acá además es otro clima. Se come en las escuelas. Es muy bueno. Es otra cosa".

Sin embargo en relación a las clases, dice: "Si hay algo que criticarle a la escuela yo creo que es el nivel en contenido. Se ve lo más básico. Y creo que el problema de eso, es que si uno quiere seguir la universidad, le cuesta el triple. Es otra cosa. En cambio en (la escuela a la que iba antes) tenías biológico, pedagógico o matemático. En biológico ya sabías un montón de cosas de Medicina, de la Biología. Es otra cosa. Venís con otra preparación de la escuela".

Cuenta que no está trabajando: "Estoy buscando trabajo. Pero no estoy encontrando. Estoy buscando ya hace como tres semanas, un poquito más. Y realmente, no encuentro. El hecho de que no tenga el secundario terminado es un impedimento. Nosotros el año pasado trabajamos todo el año en una pasantía del Gobierno. Pero este año estamos esperando y por ahora no…"

R: Alumno de dieciocho años, cursando tercer año en la Escuela de Reingreso N° 1. (Entrevista realizada en noviembre del 2008.)

Hizo la escuela primaria y el comienzo del secundario en el colegio una escuela religiosa por la zona de Pompeya.

De la escuela primaria dice que era "buena", de "buen nivel". Siempre le fue bien, con buenas notas. Recuerda que le gustaba Matemática y las actividades deportivas y que no le gustaba Ciencias Naturales ni Inglés.

En cambio, hizo dos veces primer año pero se quedó libre en ambas ocasiones: la primera vez, empezó, pero dejó al poco tiempo; al año siguiente, dejó de ir después de las vacaciones de invierno. Sobre esto relata que "no quería ir al colegio". En ese tiempo se separaron sus padres y sufrió una depresión por la que fue tratado. Recuerda que dos profesores de la escuela lo fueron a buscar para que retome los estudios. Esto lo valoró mucho, pero hizo una pausa de dos años en sus estudios.

En el 2006, entró a primer año en la Escuela de Reingreso, en la cual está cursando actualmente tercer año. Le gusta de la escuela que sus compañeros sean más grandes, comenta que él quería entrar en una escuela de adultos

pero no podía y vino a ésta. La Directora lo dejó entrar aunque tenía un año menos de la requerida (tenía quince años en ese momento.)

Los cambios que notó entre la primaria y la secundaria refieren al trato con los profesores, la diversión. Considera que su escuela anterior era más exigente, porque tenía pruebas todas las semanas, y el nivel era más alto. "en segundo y en primero [de la Escuela de Reingreso] estuvimos viendo cosas de séptimo". Dirá que había pruebas más seguido y tenían que estudiar permanentemente. En cambio en la Escuela de reingreso "sigue siendo buena pero no como allá".

Vive en Pompeya a quince minutos de la escuela. Tiene una hermana de veintitrés y un hermano de trece años. Sus padres están separados. El padre es chofer de micros de larga distancia. Actualmente viven en un mismo terreno, pero en la casa del fondo junto con sus abuelos. La madre es ama de casa.

Estuvo trabajando en una fábrica de balanzas (de 8.00 a 17.00hs) pero dejó porque sumado al estudio no le quedaba tiempo. Actualmente trabaja dos ó tres veces por semana con un vecino transportando suministros para un banco.

Le interesa la poesía y está estudiando música. Estas actividades lo ayudan mucho cuando está triste. Se acercó a la poesía por un tío poeta. Dice que en la escuela nunca le llamó la atención literatura. Actualmente escribe poesía y recibe ayuda del profesor de teatro de la escuela.

Estudia bajo desde hace tres años. Estuvo estudiando en un conservatorio (privado) hasta hace poco pero dejó por cuestiones económicas. Participó del taller de música que organizó el profesor de Lengua. Actualmente tiene dos grupos de música y los sábados va a un club de jóvenes en Balvanera, donde realiza deportes.

Con respecto a su futuro, quiere seguir estudiando Economía en la UBA, y tiene planes de grabar un CD con su grupo de música.

S: Alumna de dieciocho años, cursando tercer año en la Escuela de Reingreso N° 1. (Entrevista realizada en noviembre de 2008.)

La escuela primara fue "difícil", porque tenían problemas con el papá (hacia el final de la entrevista, cuenta que estuvo preso) y por la falta de dinero en la casa. Fue así que transitó por varias escuelas de Isidro Casanova: Empezó la escuela primaria en un colegio privado hasta que el padre tuvo problemas, y aunque la hermana la "bancó" un tiempo más, luego la cambiaron a una escuela estatal, en la cual cursó segundo grado. Regresó después a la escuela donde había hecho el jardín, (de la cual tiene bueno recuerdos, "tenía ajedrez y todo") a cursar tercero. Pero cambia otra vez a la escuela privada –en la

cual había hecho primer grado-, donde cursó cuarto y quinto. Luego se pasó a una escuela estatal, donde cursó hasta séptimo grado, que se le complicó mucho y estuvo a punto de repetir, pero la ayudaron a dar las materias que se llevó y pudo terminar. Fue el último año que vivió en Isidro Casanova, antes de mudarse a Villa Madero, donde cursó octavo año en una escuela privada. Ese año le fue bien, pero en noveno "conocí al papá [mi hijo] y es como que me tocó la edad de la rebeldía y bueno, empecé a faltar a la escuela, me quedé libre". Cuando nació su hijo tenía dieciséis años.

En algún momento recuerda: "Habrá habido más escuelas todavía, porque también me fui a una, creo que en cuarto, fui a una en Haedo porque me fui a vivir con mi tía. Y en noveno, también me fui a vivir allá con mi papá, quedaba cerca de lo de mi tía, y volví a esa escuela. Pero tampoco terminé". De todos modos, afirma que siempre le fue bien, que tenía buenas notas excepto en noveno que quedó libre. Las materias que más le costaban eran Inglés y Ciencias Naturales, pero logró tener buenas notas a pesar de que en varios años se pasaba en mitad del ciclo a otra escuela. De la escuela primaria recuerda a sus amigas.

Luego, en el 2007, terminó noveno a la noche, en una escuela de Tapiales: "Y es como que después de que quedé embarazada quise retomar todo eso de vuelta y retomé el ante año pasado, no, el año pasado que estaba embarazada, estuve con el nene, fui una época del año a la escuela hasta que me internaron y me aguantaron un montón. Hice noveno año ahí, muy bueno, como acá. Fui... como tres meses que no fui a la escuela porque estuve internada y no sé, tuve mucha contención ahí. Pero sobre todo esto, este año me fui cambiando de casa ese año. Porque vivía en la casa de mi mamá, en la casa de mi hermana, en la casa de mi papá, con el papá de [mi hijo], con una amiga y con el nene todo eso también. Y agrega: Y eso que no tuve la ayuda del papá. Porque también, es como que a veces tenía ayuda y a veces no, estuve bastante sola con eso".

Y en enero del 2008, ingresó a un Hogar en Parque Patricios, y allí se "organizaron" con las chicas para buscar escuela. En el hogar no le mencionaron la Escuela de Reingreso, pero ellas se organizaron con una asistente social que las acompañó.

Si bien empezó en marzo en la Escuela de Reingreso, como se fue del hogar a principios de mayo, se cambió a una escuela de Liniers, pero como no podía ir y no quería quedar libre, volvió a esta escuela y habló para poder reintegrarse, ante lo cual la Directora la reincorporó sin "vueltas ni nada". De la escuela de Liniers sólo le mandaron notas de tres materias, que son las que le reconocen en Reingreso como materias aprobadas en el primer cuatrimestre, aclarando que en el segundo cuatrimestre "se re-diferencian las notas del primero… Se nota que vengo todos los días y eso que vengo de

Casanova con el nene, que se enferma, todo. Si se enferma, aviso, llamo y te entienden un montón".

Actualmente está viviendo con su hijo en Isidro Casanova en la casa de su hermano y su cuñada, pero está buscando un Hogar para poder vivir (No en el que estuvo, porque no se sintió contenida), aunque no es fácil de conseguir teniendo dieciocho años. Un profesor y una tutora de la escuela la ayudan con ese trámite.

Afirma que en la Escuela de Reingreso intentan explicarle y ayudarla, que siente mucha contención por parte de docentes, directivos, tutores y en el jardín, donde deja a su hijo. También sus compañeros la ayudan mucho.

De chica hacía danza clásica. Cuando era chiquita asistió a un instituto privado donde aprendía tap, jazz, clásico, español, árabe (de los seis a los ocho años). "Después por mi lado, yo sola fui y llamé por teléfono al 110 que te dan informes, a una escuela estatal de danza que queda en Capital. Estuve en una escuela estatal de danza, van muchas personas ahí y no entran todas. Así es que quedar seleccionada para ir. Rendí y todo y quedé seleccionada. Esa escuela pasás para el Colón. Después mi hermana se fue a vivir con su marido y no me pudo llevar más a mí y empezó a hacerse difícil eso".

Empezó a trabajar desde los catorce años, como camarera en un salón de fiestas. Fue también animadora en los "peloteros" del salón, pero luego volvió a ser camarera, por el embarazo. Trabajó allí hasta los dieciséis años aproximadamente y retomó la actividad laboral con una pasantía articulada por la Escuela en un Hospital público del G.C.B.A. El proyecto se llama "Aprender Trabajando" (le pagan 400 pesos al mes).

En el 2009, será en otro Hospital de la Ciudad.

Quiere estudiar Abogacía[370], aunque dice que le aconsejaron hacer los cuatro años de escribanía y después terminar la carrera, teniendo esa base.

De aquí a diez años, le gustaría verse como Abogada. Y mientras tanto poder vivir en el hogar, y tener un trabajo en blanco. Cuenta que tiene un contacto para intentar entrar al ferrocarril Belgrano Sur, como boletera (que sería un trabajo fijo que le permitiría poder vivir con su hijo).

[370] En el desarrollo de la entrevista, cuenta que quisiera especializarse en criminología y ser abogada defensora. Al final, cuenta que es un anhelo que tiene desde pequeña, porque siempre soñaba con poder sacar a su padre de la cárcel.

T: Alumna de17 años, cursando segundo año en la Escuela de Reingreso Nº 2. (Entrevista realizada el 16/03/2009.)

Hizo la escuela primaria (hasta séptimo grado) en Provincia y después vino para la Capital.

Dejó de estudiar dos años[371] y en 2008, se inscribió en esta escuela en 1er año[372]. Dice que le fue: "bien, más o menos. Matemática un poco me fue mal pero por suerte… con las demás todo bien".

Se infiere que este año está cursando todas las materias de segundo, porque de primero las tiene todas aprobadas.

Cuenta que mayormente trabajan en el colegio, y que a las casas no se llevan mucho para hacer, porque la mayoría de los chicos trabajan.

Actualmente, trabaja en un local de venta de comidas rápidas todos los días (de lunes a lunes) "cuatro horas o seis. Depende de los horarios". Dice que sale de trabajar y ya tiene que venir al colegio a estudiar".

Todavía no sabe que va hacer cuando termine la escuela. Algo que le gusta, es modista, corte y confección.

U: Alumno de veinte años, cursando cuarto año en la Escuela de Reingreso Nº 2. (Entrevista realizada el 06/04/2009.)

Hizo la escuela primaria sin ningún problema. Y luego, al ingresar a primer año, -en un Comercial y después en Provincia- iba hasta mitad de año, se enfermaba dos meses y tenía que dejar. "Tengo muchas neumonías seguidas,… Puede ser que dos años no me enferme pero en general sí. Es de un momento a otro y estoy como dos meses". Y esto le hacía perder el año: "por este problema no me dejaban rendirlo o me hacían muchas vueltas".

"Estuve como tres años sin ir a la escuela después, porque (…) yo averiguaba antes de anotarme si por casualidad me enfermaba y me decían que no me convenía. Directamente no me hacían anotar, me decían 'no te conviene, no te conviene', y bueno (…) Entonces averigüé y me convenía venir a esta escuela".

Y así, se inscribió en la Escuela de Reingreso en primer año en 2006 y fue cursando sucesivamente todos los niveles. "Acá me pudieron aguantar y

---

[371] Le pregunté si trabajaba por entonces, a lo que respondió: "No, estaba con mi sobrina". (Tal vez el hecho de quedar al cuidado de su sobrina, era su responsabilidad en el hogar, y no le permitía realizar otras actividades, como ir a la escuela.)

[372] Nótese que esta alumna no cumpliría con los requisitos de ingreso a la escuela, teniendo en cuenta que nunca había iniciado la secundaria (entró directo en primer año).

ponele, por ahí me quedaba libre pero podía seguir viniendo a la escuela y rendir". Es decir que, fue cursando como pudo las materias; algunas las aprobaba… otras, "me fui llevando porque estuve internado varias veces entonces, como podía". Lo cierto es que a su ritmo fue sosteniendo la escolaridad, y la escuela contemplaba sus internaciones y su problema de salud.

Actualmente, está cursando todas las materias de cuarto año, excepto Matemática y Geografía de tercero. Con respecto a la escuela dice: "me va bien, bastante cómodo. Somos poquitos". Sobre los amigos/compañeros, cuenta que el grupo "fue cambiando porque algunos no venían, otros vienen". Y agrega: "son dos o tres nomás los que están desde que entré yo".

En relación a las materias, considera que lo que ven es bastante fácil. "Lo que yo veo que mi hermana está haciendo en la escuela, nada que ver. (…) Ella está en cuarto también, pero son cinco años y está bastante más adelantada que yo".

Cuando termine va a hacer el Profesorado de Educación Física en un reconocido ISFD de la Ciudad de Buenos Aires. Con respecto al examen de ingreso, "prefiero prepararme antes, tres meses o cuatro y después rendirlo".

V: Alumna de diecinueve años, cursando cuarto año en la Escuela de Reingreso N° 2. (Entrevista realizada el 13/11/2008.)

En la primaria fue a una escuela de gestión estatal en Saavedra. No considera haber sido una "buena alumna", porque le costaba. En realidad, "si estudiaba me sacaba un 10 o un 8 pero… no me esforzaba".

En la secundaria, empezó en una Normal del barrio de Belgrano. Le gustaba esa escuela porque "es bachillerato y tienen más Filosofía, Cívica y todo eso. A mí siempre me gustó leer pero (…) yo ya estaba en otra cosa. (…) me gustaba pero estaba en otro mundo yo ya. Y (…) no llegué a hacer primer año, lo dejé".

Al siguiente año se cambió a otra escuela de gestión estatal. También ahí dejó[373]. "No tenía constancia. Tampoco en ese momento me interesaba. Después caes en la cuenta de que no se puede seguir así y no me podía anotar en una escuela normal y ya te sentís re-mal, con los chicos de primer año. Entonces mi mamá buscó una Escuela de Reingreso y apareció esta, por suerte. Recién había salido. De suerte encontró esta".

[373] No refiere a las otras escuelas. Sus "fracasos" anteriores los atribuye a su falta de constancia y desinterés.

Viene a esta escuela desde 2005. Cursó todos los años (primero, segundo, tercero y cuarto). Está a punto de terminar. Está cursando Matemática, Lengua, Ciencias de la vida y la Tierra, Formación Ética, "o sea, todas. No debo ninguna". Dice que le está yendo bien en este segundo cuatrimestre, pero tiene que rendir Física porque "en el primer cuatrimestre había faltado un poco más de la cuenta y entonces me la llevé.

De todas formas, con respecto a las materias, dice que siempre le fue bien en todas, menos en Matemática. "Recién este año me empezó a ir bien en Matemáticas pero los años anteriores no. Pero lo demás bien, Inglés, todo".

Sobre los talleres, cuenta: "Hice un curso de… cómo se llamaba…. Había una especie de taller que te preparaban… para un futuro, cómo tenías que armar el currículum. (…) Los primeros seis meses hacíamos ese taller y después te mandaban a otra escuela a hacer computación". En tercero hizo Windows y Word y este año, Excel y PowerPoint.

Con respecto a los compañeros que empezaron con ella, dice que "la mayoría dejaron todos o deben muchas materias".

Sobre la escuela comenta: "en relación a los profesores me enganché bastante porque acá son más pacientes. No son de los profesores que van a insultar o decirte algo. Más lo hacen un poco *light* porque hay muchos chicos que trabajan y se cansan. Yo el año pasado trabajaba de volantera y llegaba re-cansada, estaba parada un montón de tiempo. Después también los dos primeros años daban comida, comida caliente y eso también te enganchaba. Hacían de todo para que sigas, para que no dejes. Daban becas, era más plata que las escuelas normales. O sea más que nada, no dejé por el deseo de no terminar mal, de no tener constancia, así no hubieran dado la beca ni nada".

"Después si sigo algo en la Facultad sí, le voy a meter a full, tengo que estudiar bien y estudiar mucho". Le gustaría seguir Biología en la U.B.A. (igual que su hermano). Dice que ya se tendría que haber anotado, "lo que pasa es que capaz que yo me voy a anotar, pero el año que viene. Además porque primero tengo que conseguir un trabajo. Pero una carrera yo así quiero seguir".

W: alumna de veinticuatro años, cursando tercer año en la Escuela de Reingreso Nº 1. (Entrevista realizada junio 2010.)

No fue al jardín de infantes. Entró directamente a primer grado, en una Escuela pública cerca de su casa (en Barracas). La escuela primaria le gustaba y tenía buenas notas.

Cuando la terminó, empezó al año siguiente, primer año en otra Escuela (una escuela de Comercio de la zona). "Y después yo dejé. Porque no quería ir más. No me gustaba la escuela esa. Ya no me gustaba. (…) Habré estado… yo qué

sé… seis meses (…) Más no estuve. Porque… Una, que no me daba la plata para el boleto. O sea, me tenía que ir caminando todos los días…Me quedaba muy lejos.

Dice que le iba bien en las materias ("Tenía 6, 7. O sea, iba bien yo") y con las asistencias. "Había veces que no podía ir por tal razón. Pero iba bien. Porque aparte iba con mi amiga. Pero ya te digo, tenía que irme caminando. Y era muy lejos".

Sobre la decisión de dejar de ir a la escuela, dice haberla tomado sola. Y sobre la reacción de su familia: "Me cagó a pedos mi mamá (…) Me dijo: "¿Cómo vas a dejar? Que tenés que estudiar. Que no pensás en un futuro para vos". Le dije: "Yo no quiero ir a la escuela". "No quiero ir a esa escuela", le dije. "No me gusta", le dije. "Yo cuando tenga dieciocho voy a ir de nuevo", le dije. Porque yo también, yo lo pensé: "Cuando tenga dieciocho me voy a anotar en otra escuela". A esa escuela no quería ir.

Y luego: "Dejé y empecé a laburar,… así, en la calle. O sea… Ayudando, volanteando. A hacer mi plata". Durante ese lapso de tiempo, de los doce a los dieciocho años, no volvió a inscribirse en una escuela, pero "Hice Taller… hice panadería, hice cursos, todo. Porque no quería la escuela. Quería ir a una escuela que yo decía: "Bueno, tengo…". No sé… Una escuela que me quede cerca y que llegue a tener posibilidades para venir".

A los dieciocho años, volvió a anotarse en la misma escuela que había empezado primer año. "Pero habré ido dos o tres días. Y después, no quise ir más. No. No quise ir más. Dije: "No, no voy más". Y me anoté acá. (…) justo una chica amiga mía, que era asistente social, me dice: "Mirá. Vamos a abrir una Escuela de Reingreso". Y como, acá empezaron a anotar tarde, no me acuerdo… O sea, yo me anoté en la (otra escuela). Pasaron dos, tres días y vine y me anoté acá. Dejé allá y me anoté acá. A mí me llamaban de allá y yo les dije que no, que yo ya me había anotado en otra escuela.

Cuenta que está "de cuando empezó la escuela, creo que 2005". Y que le gustó. Porque veníamos juntas. Venía yo, mi hermana, mi hermano y mi otra hermana. Éramos cuatro. Los cuatro veníamos juntos. (…) Veníamos todos caminando (…) La pasaba bien. Porque venía con mis hermanos. (…) Cursábamos todos primer año. (…)En el mismo curso encima".

Y comenta que cuando entró a esta escuela, no quería dejar más. "Porque… O sea, yo ahora… Yo decía que no me interesaba. Pero dije: "Después de los dieciocho ya uno como que tiene…". Para mí, creo, después de los dieciocho, ya tengo que pensar en otras cosas. O sea, tener un estudio para algo, ¿no? Igual lo dejé. En 2007 dejé yo (…) Dejé porque estaba embarazada de mi hijo y ya no podía venir. Porque me sentía re mal. Y dejé. Estaba embarazada y dejé".

Dos años más tarde volvió a la escuela. Y está cursando materias de diferentes niveles: Matemática, Inglés, Química e Historia[374] de tercero. "Pero yo como a Inglés no estoy yendo… Porque, digamos, estoy floja en Matemáticas. Estuve faltando. En vez de ir a Inglés, yo voy a apoyo de Matemáticas". Y Geografía de segundo "porque yo la había cursado. Pero no la había aprobado. Yo la hago los viernes. Hago trabajos prácticos".

Por otra parte, "Yo lo único que aprobé de cuarto… Tengo aprobado… De Teatro. No me acuerdo cómo se llamaba. Bueno, Teatro. Yo esa ya la había hecho. Cuando yo estaba embarazada de mi nene. Porque justo me coincidían. Hice de cuarto eso. Igual que de tercero. Ya tengo materias de tercero aprobadas".

Con respecto a la interrupción en su escolaridad: "Dejé en segundo año. Porque al año no lo quería traer. Porque era muy chiquitito… Tenía miedo que se me enferme…. Recién ahora como que está más grandecito (cumple dos años) y lo puedo dejar. Aparte porque le daba el pecho". Al niño lo deja al cuidado del abuelo, su padre. Porque no puede llevarlo al jardín de la escuela, porque tiene lista de espera.

Además, trabaja desde hace dos meses "De limpieza (en un hotel de pasajeros). A la mañana. De las 10.00 hasta las 5.00 de la tarde (…) todos los días. Tengo un feriado por semana".

En relación a la articulación trabajo estudio: "se re complica, pero bueno. Otra no queda".

Cuando se le preguntó si tenía pensado qué hacer cuando termine la escuela secundaria, dijo: "Todavía no. Voy a ver qué puedo lograr". Y ante la repregunta sobre la continuidad en la escuela: "Sí. Quiero seguir. Porque ya me puse a pensar. Porque yo iba a dejar de nuevo. Porque como mi nene, ya te digo, estaba enfermo, yo iba a dejar. Pero después, me puse a pensar: "Si dejo, soy una boluda". Porque me pongo a pensar una cosa: Yo, las horas que estoy acá, dejo a mi nene allá en mi casa. ¿Y voy a dejar? No. Para eso sigo, ya está. Una vez que vine, vine. Sino, lo hubiese pensado desde el principio. No vengo más y listo".

---

[374] Entr: -Está bien. ¿Y eso te pasó con las del 2007? ¿Esas que no rendiste el final o las volviste a cursar?
W: -Eso es lo que me pasó con Historia. Yo, en Historia, tenía que dar Historia de cuarto año.
Entr: -Claro. Pero…
W: -Pero como yo dejé... Historia y Química. Yo Química, también tendría… Yo estoy en Química de tercer año. Yo tendría que estar en Química de cuarto año.

Y: Alumna de veinte años, cursando cuarto año en la Escuela de Reingreso Nº 1. (Entrevista realizada en mayo de 2009.)

Hizo jardín de infantes y cursó la primaria en una escuela de gestión estatal de Palomar. Dice que siempre le fue bien, que era una "genia". Recuerda que estaban todas sus compañeras con hijos, y que estaba "buena" la escuela pero que era un "peligro", porque siempre escuchaban disparos en los alrededores. Recuerda un profesor "que era re bueno", rescata de él que mediaba en la relación con su madre.

Repitió noveno en el 2004 porque "había dejado de estudiar" por problemas con la familia. Dice que al repetir era muy fácil porque ya sabía todo. En ese momento trabajaba ocasionalmente para su tío. Al finalizar noveno estaba embarazada de su primer hija (tenía quince años). Luego, interrumpió los estudios por cuatro años, debido al nacimiento de sus hijas (tiene una de dos y otra de tres años) y la necesidad de trabajar.

En 2008 entró a tercer año de la Escuela de Reingreso. Ella estaba viviendo en un hogar de madres de las proximidades y fue invitada a reiniciar sus estudios por una psicopedagoga que trabaja en ambas instituciones. Menciona que le pidieron la firma de los padres para entrar pero al explicar su situación (estaba con un juez) lo arreglaron.

Explica que desde que se fue de la casa de su madre en Palomar, (estaba en noveno, tenía quince años) estuvo viviendo en casas de familiares y amigas y cuando nació su segunda hija fue al hogar de madres de la zona. Luego vivió un tiempo con el padre de sus hijas y la familia de él. Al separarse volvió al hogar sola y sus hijas quedaron viviendo con el padre en Ramos Mejía. Actualmente vive con una amiga que conoció en el hogar.

El juzgado le prohibió la entrada de sus hijas a la casa de sus padres porque "pasaron muchas cosas (…) cosas feas". Tiene nueve hermanos. Con el hermano mayor están arreglando una casa en Provincia y tiene planes para mudarse con sus hijas a fin de año (Se trata de una casa heredada de su abuela).

En el presente está cursando las materias de cuarto año y dos materias de segundo y dos de tercero. El año pasado se llevó matemática de tercero (la va a dar en junio, mientras está cursando matemática de cuarto de manera extra oficial) y le quedaron materias del año pasado "que no sabía que las tenía que dar". Comenta que tienen un "trayecto que ahí te dicen todos los horarios de las materias" y va pasando por diferentes cursos a lo largo del día.

Sobre los profesores de la Escuela de Reingreso considera que "no solamente nos enseñan las materias si no que siempre nos están dando una mano en lo personal". Recuerda al profesor de Geografía del año pasado: "el se adaptaba a nosotros no nosotros a él". Los preceptores, profesores y la Directora, el año

pasado le dieron "una re mano" por las dificultades que tuvo en estudiar viviendo en el hogar. Remarca la ayuda que le significaron las clases de apoyo de los viernes para estudiar las materias.

Trabajó en Recursos Humanos en importantes empresas internacionales, en las cuales lugares le exigían que termine los estudios e inicie estudios universitarios para seguir como "pasante". Actualmente está buscando trabajo y se le dificulta encontrar uno con un horario que le permita seguir estudiando.

Cuando termine la escuela, tiene pensado seguir la carrera de Recursos Humanos.

ANEXO V. Calendarios de historias de vida de cada uno de los sujetos entrevistados

Referencias

- Repitencia
- Abandono (dejó de ir)
- Expulsión
- Libre
- Interrupción
- Otro circuito (Formación Profesional)
- No acreditaron su año (no le dieron el pase)

A (EdR 2)

													Entrev.	Observaciones
	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007		**2008**	
Edad	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		**17**	
Grado/Año	**1°**	**2°**	**3°**	**4°**	**5°**	**6°**	**7°**				**1°**	**1°**	**1°**	
Nivel educativo	Primaria										Secundaria			
Tipo de institución	escuela privada										priv.	priv.	EdR	
	X						**X**							
Trayectoria								?	?	?				falta info
											X			
												X		
													X	sigue en 2009
Motivos escolares														
Repitencia														
Ausentismo														
Interrupción														
Abandono (dejó de ir)											X	X		
Expulsión														
Cambio de escuela							X				1/2 año	X		
Otros														
Otros datos de interés														
Mudanzas														
Viaje														
Enfermedad														
Trabajo														
Problemas familiares											X	X		
Separación de los padres														
Abandono de la casa														
Ingreso a un hogar														
Otros														

B (EdR 2)

												Entrev.	Observaciones
	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	**2008**	
Edad	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	**17**	
Grado/Año	**1°**	**2°**	**3°**	**4°**	**5°**	**6°**	**7°**	**1°**	**1°**	**2°**	**2°**	**3°**	
Nivel educativo	Primaria					Primaria		Secundaria					
Tipo de institución	En Bolivia					En Bs. As.		estatal			EdR		
	X				**X**								
Trayectoria						**X**	**X**						
								X					
									X				
											X		Sigue en 2010
Motivos escolares													
Repitencia								X		X			
Ausentismo													
Interrupción													
Abandono (dejó de ir)													
Expulsión													
Cambio de escuela					X		X			X			
Otros													
Otros datos de interés													
Mudanzas													
Migración					X								
Enfermedad													
Trabajo													
Problemas familiares													
Separación de los padres													
Abandono de la casa													
Ingreso a un hogar													
Otros													

C (EdR 1)

														Entrev.	Observaciones
	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	**2008**	
Edad	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	**19**	
Grado/Año	**1°**	**2°**	**3°**	**4°**	**5°**	**6°**	**7°**	**7°**			**1°**	**2°**	**3°**	**4°**	
Nivel educativo	Primaria														
Tipo de institución	escuela estatal Parque Patricios										EdR				
	X														No egresa porque
Trayectoria								**X__X**							le quedan mate-
															rias por cursar
											X			----	
Motivos escolares															
Repitencia															
Ausentismo															
Interrupción									X	X				X	
Abandono (dejó de ir)							X								
Expulsión															
Cambio de escuela															
Otros															
Otros datos de interés															
Mudanzas															
Migración															
Enfermedad							X								bulimia
Trabajo									X	X					en kiosco fliar.
Problemas familiares															
Separación de los padres															
Abandono de la casa															
Ingreso a un hogar															
Nacimiento de un/a hijo/a														X	No cursó el
Otros															1er cuatrim.

D (EdR 1)

													Entrev.	Observaciones
	...1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	**2009**	
Edad		6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	**17**	
Grado/Año		**1°**	**2°**	**3°**	**3°**	**4°**	**5°**	**6°**	**7°**		**1°**	**1°**	**1°**	
Nivel educativo	Jardín	Primaria									Secundaria			
Tipo de institución	estatal Bajo Flores				Pasa al turno tarde						Técnica		EdR	
	X													
Trayectoria		X												
					X					X				
											X			
												X ?		No le dieron el
													X	pase.
Motivos escolares														
Repitencia				X										
Ausentismo (libre)											X			
Interrupción										X				
Abandono (dejó de ir)														
Expulsión														
Cambio de escuela				T								X		cambio de turno
Otros														
Otros datos de interés														
Mudanzas														
Migración														
Enfermedad														
Trabajo										X				en verdulería
Problemas familiares														
Separación de los padres														
Abandono de la casa														
Ingreso a un hogar														
Nacimiento de un/a hijo/a														
Otros														

E (EdR 1)

																Entrev.	Observaciones
	...1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	**2009**	
Edad		6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	**20**	
Grado/Año		**1°**	**2°**	**3°**	**4°**	**5°**	**6°**	**7°**	**8°**	**8°**	**9°**	1	2	3	**2°**	**3°**	No se entiende
Nivel educativo	Jardín	Primaria /						EGB 3				Electricidad			Secund		por qué se inscri
Tipo de institución	Hurling.	estatal Hurlingam							Fundación				Iglesia		estatal	EdR	be en 2º
		X						X									
Trayectoria									X								
										X	X						
												X					
															X	X	
																X	
Motivos escolares																	
Repitencia									X								
Ausentismo																	
Interrupción																	
Abandono																	
Expulsión																	
Cambio de escuela								X							X		
Otros																	
Otros datos de interés																	
Mudanzas																	
Migración																	
Enfermedad																	
Trabajo																	
Problemas familiares																	
Separación de los padres																	
Abandono de la casa																	
Ingreso a un hogar									X----------			X----------		X----------			(cambios)
Nacimiento de un/a hijo/a											X						
Otros									X								Muere su madre

F (EdR 2)

															Entrev.	Observaciones
	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	**2009**	
Edad	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	**20**	
Grado/Año	**1°**	**2°**	**3°**	**4°**	**5°**	**6°**	**7°**	**1°**			**1°**				**2°**	
Nivel educativo	Primaria							Secundaria								falta info
Tipo de institución											EdR				EdR	
	X						**X**									
Trayectoria								**X**								
									?	?						falta info
											X X					
															X	
Motivos escolares																
Repitencia																
Ausentismo																
Interrupción (dejó de ir)												X	X	X		
Abandono																
Expulsión								X								1/2 año
Cambio de escuela																
Otros								"por *bardero*"								
Otros datos de interés																
Mudanzas																
Migración																
Enfermedad																
Trabajo																
Problemas familiares																
Separación de los padres																
Abandono de la casa																
Ingreso a un hogar																
Otros datos de interés												"Ni venía porque estaba muy metido en una cosa y no me cabía".				

G (EdR 2)

													Entrev.	Observaciones
	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004		2005	2006	2007	2008	**2009**	
Edad	6	7	8	9	10	11	12		13	14	15	16	**17**	
Grado/Año	**1°**	**2°**	**3°**	**4°**	**5°**	**6°**	**7°**		**1°**	**1°**	**1°**	**1°**	**2°**	
Nivel educativo	Primaria								Secundaria					
Tipo de institución	Provincia						estat	priv	privada	Técnica		EdR		
	X					X								
Trayectoria							X							1 mes y medio
								X						
									X					
										X				
											X			
												X		
Motivos escolares														
Repitencia									X	X	X			
Ausentismo														
Interrupción														
Abandono														
Expulsión														
Cambio de escuela						X	X	X	X		X			
Otros								me llevé todas las materias						
Otros datos de interés														
Mudanza						X								De Prov. a Cap.
Migración														
Enfermedad														
Trabajo														
Problemas familiares														
Separación de los padres														
Abandono de la casa														
Ingreso a un hogar														
Otros														

H (EdR 2)

												Entrev.	Observaciones
	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	**2009**	
Edad	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	**17**	
Grado/Año	**1°**	**2°**	**3°**	**4°**	**5°**	**6°**	**7°**	**1°**	**1°**	**1°**	**1°**	**2°**	
Nivel educativo	Primaria							Secundaria					
Tipo de institución					En el Hogar			Comercial		cree	EdR		
	X			X									
Trayectoria					X		X						
								X					
									X				
										?			
											X		
Motivos escolares													
Repitencia													
Ausentismo													
Interrupción													
Abandono								X	X				
Expulsión													
Cambio de escuela				X			X		X				
Otros								No tenía ganas de seguir					
Otros datos de interés													
Mudanzas													
Migración													
Enfermedad													
Trabajo													
Problemas familiares					con el padre				con el padre				
Separación de los padres													
Abandono de la casa													
Ingreso a un hogar					X	X	X						Estuvo en dos
Otros								vuelve a la casa					

I (EdR 1)

										Entrev.	Observaciones
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	
Edad	8 (9)	9	10	11	12	13	14	15	16	17*	No hizo jardín
Grado/Año	**1°**	**2°**	**3°**	**3°**	**4°**	**5°**	**6°/ 7°**	**1°**	**1°**	**2°**	Ingreso tardío en
Nivel educativo	Primaria							Secundaria			primaria. Dice que
Tipo de institución	en Merlo			Hudson	Privado P.Patric	Ciudad	Nocturno	Comerc.	EdR		a los 9 años, pero no coincide (8)
	X										
Trayectoria				X X							
					X X						
						X X					
							X X				
								X			
									X		
Motivos escolares											
Repitencia											
Ausentismo/ libre			X					X			no le dieron el pase
Interrupción											
Abandono								X			a mitad de año
Expulsión											
Cambio de escuela			X	X	X	X	X	X			
Otros											
Otros datos de interés											
Mudanzas			X	X							
Migración											
Enfermedad											
Trabajo											
Problemas familiares	X										vivía con el abuelo
Separación de los padres											
Abandono de la casa											
Ingreso a un hogar											
Nacimiento de un/a hijo/a											
Otros					X						quería más cerca

*La entrevista fue realizada en noviembre y tenía diciseis año, pero iba a cumplir los diecisiete en diciembre. Lo consignamos de este modo para que la reconstrucción se aproximara más al relato.

J (EdR 2)

																		Entrev.	Observaciones
	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	**2008**	
Edad		6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	**22**	
Grado/Año		**1°**	**2°**	**2°**	**2°**	**2°**	**3°**	**4°**	**5°**	**6°**	**7°**	**1°**	1	2	**1°**	**2°**	**3°**	**4°**	
Nivel educativo	Jardín	Primaria										Secund	Form. prof.						Las primarias
Tipo de institución	estatal			estat	estat	estatal						estatal	CFP		EdR				son del DE 15
	X																		
Trayectoria				X															
					X														
						X					X								
												X							
													X						
															X				
Motivos escolares																			
Repitencia			X	X	X														
Ausentismo																			
Interrupción																			
Abandono												X							
Expulsión																			
Cambio de escuela			X	X	X						X								
Otros												Tenía que rendir 8 materias... "Y lo dejé".							
Otros datos de interés																			
Mudanzas																			
Migración																			
Enfermedad																			
Trabajo																			
Problemas familiares																			
Separación de los padres																			
Abandono de la casa																			
Ingreso a un hogar																			
Otros																			

K (EdR 1)

													Entrev.	Observaciones
	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	
Edad	3 a 5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
Grado/Año	Jardín	1°	2°	2°	3°	3°	4°	5°	7°	1°	1°		1°	
Nivel educativo		Primaria								Secundaria				
Tipo de institución	En Paraguay			Pupilo						Liceo	EdR		EdR	
		X	X											
Trayectoria				X										
						X			X					rindió libre 6°
										X				3 meses
											X			"vine una semana y dejé"
													X	
Motivos escolares														
Repitencia					X									
Ausentismo (libre)														
Interrupción											X	X		
Abandono										X	X			
Expulsión									X					suspensión por un mes
Cambio de escuela				X					X	X				
Otros										fue a otros colegios (3 veces, no recuerda nombres)				
Otros datos de interés														
Mudanzas														
Migración			X											
Enfermedad														
Trabajo														
Problemas familiares														
Separación de los padres														
Abandono de la casa										X				
Ingreso a un hogar										X				
Nacimiento de un/a hijo/a										embarazo	X			hija chiquita

L (EdR 1)

															Entrev.	Observaciones
		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	
Edad	3 a 5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
Grado/Año		1°	2°	3°	4°	5°	1°	2°		?	?	?	?	3°	1°	Acorde a los
Nivel educativo	Inicial	Primaria					Secundaria									ciclos del SE
Tipo de institución		En Colombia													EdR	colombiano
		X														
Trayectoria															X	
																Según su
Motivos escolares																relato era un
Repitencia																muy buen
Ausentismo (libre)																alumno y no
Interrupción																menciona
Abandono														X		dificultades en
Expulsión																la escolaridad.
Cambio de escuela														X		Sin embargo,
Otros																no coinciden
Otros datos de interés																la cantidad de
Mudanzas																años cursados
Migración														X	X	con la edad
Enfermedad																
Trabajo																
Problemas familiares																
Separación de los padres																
Abandono de la casa																
Ingreso a un hogar																
Nacimiento de un/a hijo/a																
Otros																

M (EdR 2)

											Entrev.	Observaciones
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	**2009**	
Edad	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	**17**	
Grado/Año	**1°**	**2°**	**3°**	**4°**	**5°**	**6°**	**7°**	**1°**	**2°**	**2°**	**2°**	
Nivel educativo	Primaria							Secundaria				
Tipo de institución								EMEM		EdR		
	X						**X**					
Trayectoria								**X**				
										X		le reconocieron
											X	materias de 2°
Motivos escolares												
Repitencia									X			
Ausentismo												
Interrupción										X		
Abandono (dejó de ir)										X		
Expulsión												
Cambio de escuela												
Otros												
Otros datos de interés												
Mudanzas												
Migración												
Enfermedad												
Trabajo											X	en shopping
Problemas familiares												x 3 meses
Separación de los padres												
Abandono de la casa												
Ingreso a un hogar												
Otros												

N (EdR 2)

												Entrev.	Observaciones
	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	
Edad	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
Grado/Año	**1°**	**2°**	**3°**	**4°**	**5°**	**6°**	**7°**	**1°**	**2°**	**3°**	**3°**	**4°**	
Nivel educativo	Primaria							Secundaria					
Tipo de institución	Privado confesional										EdR		
	X												
Trayectoria											**X**		
Motivos escolares													
Repitencia										X			también el hno.
Ausentismo								X					faltó mucho
Interrupción													
Abandono													
Expulsión													
Cambio de escuela										X			
Otros													
Otros datos de interés													
Mudanzas													
Migración													
Enfermedad								X					dos fracturas
Trabajo													
Problemas familiares										X			
Separación de los padres													
Abandono de la casa													
Ingreso a un hogar													
Otros										robaron y apuñalaron a la mamá...			

O (EdR 1)

																Entrev.	Observaciones
	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	
Edad	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21		No hizo jardín
Grado/Año	1°	2°	3°	4°	5°	6°	¿7°?	1°	2°	3°	¿?	4°		3° *	3°/4°		
Nivel educativo	Primaria							Secundaria				Sec.					* debía también materias
Tipo de institución	estatal, doble jornada)							católica				priv.		EdR			de 2°
	X						X										
Trayectoria								X									
												X					
																	Por diferencia de ciclos
														X			Cursada de materias
Motivos escolares																	
Repitencia																	
Ausentismo																	
Interrupción													X				
Abandono										X		X					a los 3 meses
Expulsión																	
Cambio de escuela																	
Otros										X		X					no podía pagar
Otros datos de interés										discrim							
Mudanzas										X	... (vive sola)						se fue de su casa
Migración																	
Enfermedad																	
Trabajo												X	X	X	X		niñera/ 2008:merendero
Problemas familiares										X							
Separación de los padres																	
Abandono de la casa										X							
Ingreso a un hogar																	
Nacimiento de un/a hijo/a																	
Otros													X				Programa de capacit. para microemprendim.

P (EdR 2)

												Entrev.	Observaciones
	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	**2008**	
Edad	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
Grado/Año	**1°**	**2°**	**3°**	**4°**	**5°**	**6°**	**7°**	**1°**	**1°**	**2°**	**2°**	**3°**	
Nivel educativo	Primaria								Secundaria				
Tipo de institución	En Perú								confesional		EdR		
	X												
Trayectoria									**X**				
											X		
Motivos escolares													
Repitencia													
Ausentismo													
Interrupción													
Abandono								X		X			por *x problemas*
Expulsión													
Cambio de escuela										X			
Otros													
Otros datos de interés													
Mudanzas													
Migración								X					De Lima a BsAs
Enfermedad													
Trabajo													
Problemas familiares													
Separación de los padres													
Abandono de la casa													
Ingreso a un hogar													
Otros													

Q (EdR 1)

														Entrev.	Observaciones
	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	
Edad		6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
Grado/Año	Jardín	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	1°	2°	3°	3°	3°	4°	
Nivel educativo		Primaria							Secundaria						
Tipo de institución	Priv.	Alm.	estatal tradicional										EdR		
		X_X													
Trayectoria			X												
												X			
													X		
Motivos escolares															
Repitencia															
Ausentismo (libre)											X	X			
Interrupción															
Abandono															
Expulsión															
Cambio de escuela			X										X		
Otros															
Otros datos de interés															
Mudanzas															
Migración															
Enfermedad											X	X			anemia crónica
Trabajo															
Problemas familiares															
Separación de los padres															
Abandono de la casa															
Ingreso a un hogar															
Nacimiento de un/a hijo/a															
Otros															

R (EdR1)

													Entrev.	Observaciones
	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	
Edad	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
Grado/Año	**1°**	**2°**	**3°**	**4°**	**5°**	**6°**	**7°**	**1°**	**1°**		**1°**	**2°**	**3°**	
Nivel educativo	Primaria							Secundaria						
Tipo de institución	Privada, Pompeya										EdR			
Trayectoria	**X**													
									X					
											X			
Motivos escolares														
Repitencia														
Interrupción									X	X				
Ausentismo (libre)								X	X					a los pocos meses/
Abandono								X	X					a mitad de año
Expulsión														
Cambio de escuela														
Otros								X	X					no quería ir a la esc.
Otros datos de interés														
Mudanzas														
Migración														
Enfermedad								X	X					depresión
Trabajo													X	
Problemas familiares														
Separación de los padres								X	X					
Abandono de la casa														
Ingreso a un hogar														
Nacimiento de un/a hijo/a														
Otros														

S (EdR 1)

														Entrev.	Observaciones
	...1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	
Edad		6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
Grado/Año		**1°**	**2°**	**3°**	**4°**		**5°**	**6°**	**7°**	**8°**	**9°**	**9°**	**9°**	**3°**	
Nivel educativo	Jardín	Primaria / EGB 3													
Tipo de institución	estatal	priv.	estat	estat	Haedo	privada		estatal		Privada		Haedo	Tapiales (noche)	EdR*	* 1er cuat: EdR Liniers, 2º: EdR 1(le va mejor)
	X														
Trayectoria		X X													
			X X												
				X X											
					X ?	X	X								
								X	X						
										X					
												X			
													X X		
														X	
Motivos escolares															
Repitencia															
Ausentismo (Libre)											X				
Interrupción															
Abandono					X							X			
Expulsión															
Cambio de escuela	X	X	X	X	X		X		X		X	X	X	X	
Otros		Le resultó muy dificil							X						casi repite (la ayudaron)
Otros datos de interés															
Mudanzas					vivió c/tía			X				c/papá	X		"fui cambiando de casa"
Migración															
Enfermedad															
Trabajo										X	X		X	X	
Problemas familiares		X													papá preso
Separación de los padres															
Abandono de la casa															
Ingreso a un hogar														X	enero-mayo/ I. Casan.
Nacimiento de un/a hijo/a												X			
Otros												problemas con el padre del hijo			

T (EdR 2)

											Entrev.	Observaciones
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	**2009**	
Edad	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	**17**	
Grado/Año	**1°**	**2°**	**3°**	**4°**	**5°**	**6°**	**7°**			**1°**	**2°**	
Nivel educativo	Primaria											
Tipo de institución	en Provincia									EdR		
	X						X					
Trayectoria												
										X		
Motivos escolares												
Repitencia												
Ausentismo												
Interrupción								X	X			dejó de estudiar
Abandono												
Expulsión												
Cambio de escuela												
Otros												
Otros datos de interés												
Mudanzas							X					a Capital
Migración												
Enfermedad												
Trabajo												
Problemas familiares												
Separación de los padres												
Abandono de la casa												
Ingreso a un hogar												
Otros								cuidaba a una sobrinita				

U (EdR 2)

															Entrev.	Observaciones
	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	**2009**	
Edad	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	**20**	
Grado/Año	**1°**	**2°**	**3°**	**4°**	**5°**	**6°**	**7°**	**1°**	**1°**			**1°**	**2°**	**3°**	**4°**	
Nivel educativo	Primaria							Secundaria								
Tipo de institución								Com.4	Prov.			EdR				
	X						X									
Trayectoria								X								
									X							
												X				Sigue en 2010
Motivos escolares																
Repitencia																
Ausentismo (libre)								X	X							
Interrupción										X	X					no lo dejaban
Abandono																anotar
Expulsión																
Cambio de escuela																
Otros	sin ningún problema															
Otros datos de interés																
Mudanzas																
Migración																
Enfermedad								X	X	X	X					neumonías
Trabajo																
Problemas familiares																
Separación de los padres																
Abandono de la casa																
Ingreso a un hogar																
Otros								iba hasta mitad de año, se enfermaba dos meses y tenía que dejar								

V (EdR 2)

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	Entrev. 2008	Observaciones
Edad	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	**19**	
Grado/Año	**1°**	**2°**	**3°**	**4°**	**5°**	**6°**	**7°**	**1°**	**1°**	**1°**	**2°**	**3°**	**4°**	
Nivel educativo	Primaria							Secundaria						
Tipo de institución	estatal							est	est	EdR				
	X						**X**							
Trayectoria								**X**						
									X					
										X				
Motivos escolares														
Repitencia														
Ausentismo														
Interrupción														
Abandono								X	X					
Expulsión														
Cambio de escuela							X	X	X					
Otros								estaba en otra cosa, no tenía constancia						
Otros datos de interés														
Mudanzas														
Migración														
Enfermedad														
Trabajo														
Problemas familiares														
Separación de los padres														
Abandono de la casa														
Ingreso a un hogar														
Otros														

W (EdR 1)

																			Entrev.	Observaciones
	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	**2010**	
Edad	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	**24**	No hizo jardín
Grado/Año	**1°**	**2°**	**3°**	**4°**	**5°**	**6°**	**7°**	**1°**						**1°/1°**	**2°**	**2°/3°**			**3°**	
Nivel educativo	Primaria							Secundaria						Secundaria						
Tipo de institución	Escuela N° 11(Rep. De Haití)							(JVG)						(JVG/ EdR)					EdR	
	X						**X**													
Trayectoria								**X**												6 meses
																				"hice cursos"
														X						"pasaron 2, 3 días, dejé
														X						allá, y me anoté acá"
																			X	
Motivos escolares																				
Repitencia																				
Ausentismo (libre)																				
Interrupción								X	X	X	X	X	X				X	X		
Abandono								X						X		X				
Expulsión																				
Cambio de escuela														X						
Otros								"Dejo ahora y a los 18 me anoto".												
Otros datos de interés																				
Mudanzas																				
Migración																				
Enfermedad																				
Trabajo																				
Problemas familiares																				
Separación de los padres																				
Abandono de la casa																				
Ingreso a un hogar																				
Nacimiento de un/a hijo/a																X				embarazo
Otros								"quise dejar"... "no me daba la plata para el boleto"												

Y (EdR 1)

																Entrev.	Observaciones
	...1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	
Edad		6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Grado/Año		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	9°				3°	4°	
Nivel educativo	Jardín			Primaria / EGB 3													
Tipo de institución	estatal, Palomar														EdR		
	X																
Trayectoria											X						
																	cursa materias de
															X		2°, 3° y 4°
Motivos escolares																	
Repitencia										X							
Ausentismo (libre)																	
Interrupción											X	X	X	X			
Abandono											X						
Expulsión																	
Cambio de escuela																	
Otros										X							dejó de estudiar
Otros datos de interés																	
Mudanzas											X	X	X				vivía con fliares,
Migración																	amigas, etc.
Enfermedad																	
Trabajo										X	X		X	X	X		ocasional c/ tío + RRHH
Problemas familiares										X							
Separación de los padres																	
Abandono de la casa																	
Ingreso a un hogar														X	X	*	
Nacimiento de un/a hijo/a												X		X			2 hijas
Otros											X						embarazo

* actualmente está separada del padre de sus hijas. Éstas viven con él en Ramos Mejía y ella vive con una amiga. Tiene planes de mudarse con ellas a fin de año a una casa heredada que está arreglando su hermano.