

LOS DESAFÍOS QUE PLANTEAN LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES

Flavia Terigi

Las trayectorias escolares han comenzado a ser objeto de atención en los estudios sobre infancia, adolescencia y juventud, en las políticas sociales y educativas y en las iniciativas de las escuelas. No es una novedad 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: los datos suministrados por la estadística escolar muestran hace tiempo este fenómeno.¹ Tampoco es una novedad que estos desacoplamientos sean percibidos como problema. Sin embargo, no ha sido sino recientemente que han sido recolocados, de la categoría de *problema individual*, a la de *problema que debe ser atendido sistémicamente*. Es esta reconsideración de la categoría del problema lo que ha convertido al desacoplamiento de las trayectorias y a las trayectorias mismas en objeto de reflexión pedagógica.

Este trabajo se centra en las trayectorias escolares de los adolescentes y jóvenes en las escuelas secundarias, y procura poner en relación un conjunto de datos y de análisis que, si bien no siempre están expresamente enmarcados en los estudios de trayectorias escolares, ofrecen aportes imprescindibles para reflexionar sobre ellas, visto el estado incipiente de conocimiento sistematizado sobre la cuestión. Es frecuente que en las etapas de planteamiento de un problema se recurra a perspectivas teóricas más generales y a análisis de fenómenos distintos pero conexos para constituir una primera aproximación al problema. En relación con las trayectorias escolares, estamos en ese punto de apertura que requiere amplitud en la adopción de enfoques.

Como señaláramos recientemente (Jacinto y Terigi, 2007), una serie de cambios en las culturas juveniles y en las expectativas de inclusión educativa desafían desde hace tiempo las funciones y la organización tradicional de la escuela secundaria. En su origen selectiva y con un currículo comprehensivo y academicista, diferenciada tempranamente en modalidades profesionales y propedéuticas, la escuela secundaria debe enfrentar hoy nuevos tiempos y nuevos públicos. La llegada de nuevos sectores sociales ha contribuido a desestabilizar los acuerdos previos sobre este nivel educativo, y enfrenta a los gobiernos y a las escuelas con los límites de las tradiciones pedagógicas y de la organización institucional.

¹ Véase Almandoz, 2000, capítulo 2, en especial el apartado "La persistencia de los puntos críticos" (pp. 51/ 60). Los datos tienen cierta antigüedad debido al año de publicación del trabajo, pero el modelo de análisis que propone la autora es de gran utilidad para construir un marco de interpretación de las trayectorias escolares desde una perspectiva macro o sistémica, expresada en los indicadores macroeducativos.

El evento organizado por la Fundación Santillana se produce en una coyuntura especial para nuestro país, en la que el nivel secundario sigue buscando soluciones para sus problemas de antigua data, al tiempo que deben asumir los nuevos desafíos de la obligatoriedad.² La expansión de la educación secundaria ha producido una diversificación social y cultural del público que asiste a las escuelas que, con el trasfondo de las transformaciones socio- culturales más amplias, cuestiona las funciones selectivas originales del nivel y plantea nuevos desafíos. Este trabajo procura formular un aporte al conocimiento de los recorridos de los adolescentes y jóvenes en nuestras escuelas, y a la visibilización de ciertos puntos que deben ser revisados en las propuestas que históricamente han sostenido la prestación del servicio educativo.

Las trayectorias escolares

Para avanzar en el análisis de nuestro asunto, es necesario introducir la distinción entre *trayectorias teóricas* y *trayectorias reales*.

Trayectorias teóricas:

El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos **trayectorias escolares teóricas**. Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. 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. Nos referiremos a cada uno de ellos y luego mostraremos, a través de un ejemplo, que su asociación es contingente y produce efectos determinados en las trayectorias.

Que el sistema se organiza **por niveles** es una disposición centenaria del sistema escolar, ligada a unas políticas de masificación que durante décadas abarcaron exclusivamente la enseñanza elemental, y que sólo recientemente se han extendido a la educación infantil y a la enseñanza post- básica. Bajo esas condiciones, las distintas prestaciones educativas se organizaron con lógicas propias. Los lectores no tendrán dificultades para evocar las numerosas diferencias entre niveles, diferencias que operan de maneras específicas en las transiciones educativas. Entre las lógicas propias de cada nivel, la masividad ha sido un imperativo de la escuela elemental desde sus inicios,

² La Ley 26.206 de Educación Nacional, sancionada en el año 2006, establece la obligatoriedad de la educación secundaria en todo el territorio de la República Argentina. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, capital del país, la educación secundaria es obligatoria desde 2002 (Ley 898/LCABA, sancionada en octubre de 2002).

mientras que en el caso de la escuela media el rasgo consolidado ha sido la selectividad, rasgo que la masificación pone en cuestión.

Decíamos que la organización por niveles es una disposición centenaria; ahora bien, cuáles son esos niveles, cómo se definen sus límites temporales, también constituye una disposición. En nuestro país, se ha revelado su carácter contingente en los noventa, cuando mediante la Ley 24.195 (la recientemente derogada Ley Federal de Educación) se impulsó un cambio en la duración y el sentido formativo de los niveles tradicionales del sistema. Los cambios de niveles impulsados por la Ley han tenido efectos en las trayectorias teóricas, y también en las trayectorias reales.

- En cuanto a las trayectorias teóricas, la transición entre niveles tomó lugares diferentes según la organización adoptada por cada provincia, situándose en el sexto año en los modelos 6-6 y en el noveno año en los modelos 9-3.
- En cuanto a las trayectorias reales, el cambio de estructura del sistema educativo instaló problemas que se añadieron a los que existían previamente; así, por ejemplo, el análisis de la estadística escolar oficial muestra, en los modelos 6-6, la anticipación de los problemas de rendimiento, propios de los dos primeros años del secundario, al séptimo año de escolarización (Pascual, 2006).

El segundo rasgo del sistema educativo relevante para la estructuración de las trayectorias teóricas es la **gradualidad**. La gradualidad establece el ordenamiento de los aprendizajes de todas las asignaturas que componen el *currículum* en etapas delimitadas o grados de instrucción, y determina la secuenciación temporal del aprendizaje de los saberes y la progresión por etapas, mediando evaluaciones que acreditan la satisfacción de los criterios de logro de cada etapa. El avance por grados, el acoplamiento de todas las asignaturas del *currículum* en pasos sucesivos, tiene efectos sobre las trayectorias teóricas, como se analizará en breve.

El tercer rasgo es la **anualización** de los grados de instrucción, que establece el tiempo previsto para el cumplimiento de esos grados. Debido a la anualización, el tiempo se convierte en una condición para el *currículum*; al cabo de cierto tiempo, el *currículum* estabilizado contribuye a naturalizar los tiempos así escolarizados. Una concepción monocrónica del tiempo escolar, la idea de una única cronología de aprendizajes en curso, aparece como respuesta institucional del sistema educativo al propósito de la escolarización masiva.

Hemos señalado que los tres rasgos que operan en la determinación de las trayectorias teóricas (la organización del sistema por niveles, la gradualidad del *currículum*, la anualización de los grados de instrucción) son tres arreglos independientes cuya asociación produce determinados efectos en las trayectorias. Proponemos un ejemplo que esperamos ayude a entender que lo que aparece junto, no necesariamente va junto, y que por ir junto, produce ciertos efectos: contra lo que suele considerarse, la gradualidad no produce *per se* la repitencia, Es la *gradualidad combinada con la anualización* lo que produce la repitencia. En la combinación gradualidad/ anualización, no acreditar una etapa coloca a los sujetos en situación de re-hacerla, re- cursarla, repetirla. La repitencia no es en nuestro sistema un fenómeno fácilmente extirpable de su organización entre otras razones porque liga operativa y conceptualmente con la organización graduada y anualizada.

A quien le resulte difícil concebir la diferencia entre gradualidad y anualización, dos observaciones pueden ayudarle. Por un lado, puede comparar con la manera en que otros niveles del sistema resuelven la gradualidad. Así, advertirá que el nivel inicial

también prevé secuencias de aprendizaje, pero no liga su adquisición a períodos fijos de tiempo, por lo cual la repitencia no surge como un requerimiento sistemático frente a los distintos ritmos en las adquisiciones.³ Del mismo modo, advertirá que los currículos universitarios ordenan las adquisiciones posibles (no otra cosa son los requisitos de correlatividad), pero la cursada de las materias de distintas líneas de correlatividad no se ve interferida y la no aprobación de una materia no implica su repitencia, dado que las oportunidades para la acreditación son numerosas (lo que se expresa en los “turnos de examen” en los que se considera válida la cursada de una materia) y cursar no es un requisito para aprobar (por ello existen los exámenes libres). Con estas disposiciones, la educación inicial y la educación universitaria organizan trayectorias teóricas donde la repitencia no forma parte de lo previsto, porque gradualidad y anualización no están asociadas.

La segunda observación que puede ayudarle es la siguiente: numerosos países no incluyen la repitencia entre las trayectorias teóricas de sus estudiantes secundarios, porque no asocian gradualidad y anualización. La regla es la promoción conjunta de los alumnos pertenecientes a un mismo grupo, y la diferenciación de los recorridos de aprendizaje dentro de los grupos, en el marco de sólidos cuestionamientos a la eficacia de la repetición. Estas prácticas, que en nuestro país serían catalogadas rápidamente de “disminución en las exigencias”, las aplican países de resonante éxito educativo en las mediciones internacionales, como Finlandia, Noruega y Australia (Briseid y Caillods, 2003).

Como se ha argumentado, la organización por niveles, la gradualidad y la anualización permiten anticipar las trayectorias teóricas de los estudiantes en el sistema. Según tales trayectorias, el ingreso se produce en forma indeclinable a determinada edad, aunque pueda comenzar antes, y los itinerarios que recorren los sujetos a través del sistema educativo son homogéneos y lineales: el avance se produce a razón de un grado por año, estando pre-establecidas las transiciones entre niveles escolares y el tiempo teórico de duración de una cohorte escolar. Analizando las trayectorias de los sujetos, podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con las trayectorias teóricas que establecen las estipulaciones de niveles, grados, años; pero reconocemos también “trayectorias no encauzadas”,⁴ pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes.

¿Por qué es necesario poner las trayectorias no encauzadas en el centro? Porque las trayectorias teóricas no son una mera estipulación que pueda parecerse alejada de la realidad; en la realidad de los sistemas escolares, producen numerosos efectos. Así, por ejemplo, ciertas medidas de la eficiencia interna de los sistemas escolares se basan en esta trayectoria teórica, pues comparan el tiempo que según los planes de estudio insume completar un nivel (7 años para la escuela primaria, cinco años para la escuela media, seis años para la media técnica, etc.) con el promedio del tiempo real que toman los egresados para completar ese nivel, comparación que muestra inexorablemente que el tiempo insumido es mayor. Cuando se añaden a esa comparación las tasas de

³ No se desconoce que el nivel inicial ha generado el artificio de la llamada *permanencia* como respuesta a las situaciones en que considera que un niño o niña no ha logrado los aprendizajes necesarios para su progreso en la escolarización, especialmente en el pasaje a la escuela primaria; pero este artificio no tiene el alcance de la repitencia ni cuenta con el consenso y la convalidación normativa que sostienen a ésta como respuesta esperable del sistema.

⁴ 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.

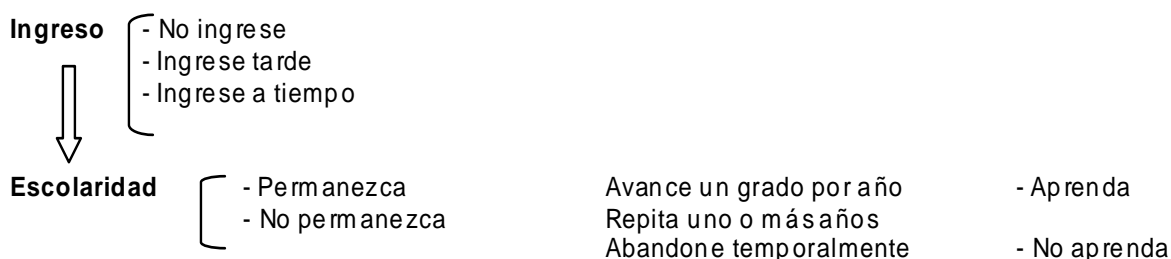
desgranamiento, el panorama se agrava conduciéndonos a una conclusión que siempre es de ineficiencia: no sólo los egresados requieren más tiempo que el teóricamente establecido para completar un nivel, sino que además egresa sólo una parte de la cohorte estudiada.

Otros efectos son menos visibles, pero igualmente relevantes. Así, el tiempo monocrónico de las trayectorias teóricas tiene consecuencias sobre nuestras visiones acerca de los sujetos de la educación, sobre lo que esperamos de ellos (Terigi, 2004); suponemos que un niño de cuarto grado tiene aproximadamente nueve años, y que un adolescente que ingresa a la escuela secundaria tiene trece o catorce años. Que suponemos 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 (la división en la escuela primaria, el álgebra en la escuela media), 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 ocho/ nueve años, de trece/ catorce años. Pensar en cómo enseñar la división deviene en pensar cómo enseñar ese contenido a niños de ocho/ nueve años; pensar en el pasaje de la aritmética al álgebra deviene en pensar ese pasaje con adolescentes de trece/ catorce años.

Nuestros desarrollos didácticos se apoyan en los ritmos que prevén las trayectorias teóricas, continúan basándose en el supuesto de la biografía lineal estándar. Suponen, por ejemplo, que enseñamos al mismo tiempo los mismos contenidos a sujetos de la misma edad, con dispersiones mínimas. Insisto, no se trata de que *no sepamos* que en las aulas se agrupan chicas y chicos de distintas edades; se trata de la relativa inflexibilidad de nuestros desarrollos pedagógico- didácticos para dar respuestas eficaces frente a la heterogeneidad.

Gráfico n° 1

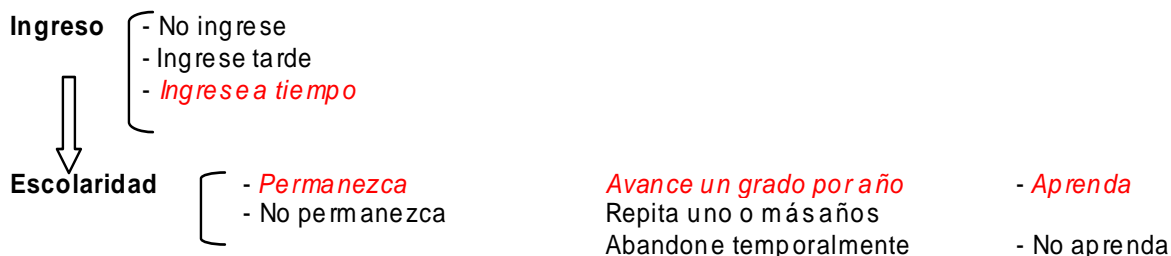
Esquema básico para el análisis de trayectorias escolares en sistemas no modalizados.⁵



⁵ Se aclara que el esquema ha sido diseñado para un sistema escolar no modalizado. En sistemas modalizados, deben añadirse los avatares relacionados con la circulación posible de los sujetos entre modalidades.

Gráfico n° 2

Trayectorias escolares teóricas en sistemas no modalizados.



Referencia: en *cursiva*, los avatares de las trayectorias teóricas.

Los gráficos que preceden permiten comparar en forma esquemática las trayectorias escolares teóricas (gráfico n° 2) en el marco de los múltiples avatares de las trayectorias escolares reales (gráfico n° 1), resituando a las primeras como uno de los itinerarios posibles.

Trayectorias reales:

¿Cuál es la situación de las trayectorias escolares de los adolescentes y jóvenes de nuestro país? ⁶ Comencemos señalando que los datos muestran que en las últimas dos décadas se ha producido una importante reducción de la población joven con nivel secundario incompleto y un incremento de la proporción de quienes continúan estudiando. Los números son especialmente alentadores en la franja de 20 a 24 años, donde disminuyó en trece y medio puntos porcentuales la proporción de quienes no han finalizado el nivel medio, y aumentó en más de seis puntos porcentuales la proporción de quienes continúan estudiando. Los datos nacionales revelan también que, si bien se observan importantes diferencias provinciales en lo referido a la terminalidad de la escolaridad media, las diferencias son menos significativas en cuanto a la asistencia escolar; el incremento generalizado de la población joven que asiste al sistema educativo

⁶ Debe tenerse en cuenta que los datos que habrán de ser considerados en este trabajo no se refieren a las trayectorias reales de los adolescentes y jóvenes en el sistema escolar. Surgen o bien de estudios estadísticos agregados, donde la unidad de análisis no son las trayectorias, aunque los datos refieran a individuos y aunque sea posible identificar fenómenos de indudable incidencia en las trayectorias individuales; o bien de estudios de cohortes teóricas, que establecen proyecciones que no desconocen que el comportamiento de las cohortes reales puede ser distinto, entre otras razones debido a las políticas educativas y sociales.

Para acceder a las trayectorias reales, es necesario realizar otra clase de estudios, de carácter longitudinal y que tomen a aquellas como unidad de análisis; por ejemplo, estudios que se apoyen en historias de vida. En Argentina no se dispone todavía de instrumentos que permitan un seguimiento de cada ingresante al sistema escolar a lo largo de toda su trayectoria educativa. La Ciudad de Buenos Aires comenzó a diseñar y desarrolla desde el año 2003 un *Legajo Único de Alumnos* que ha sido pensado como herramienta de la administración escolar y de seguimiento de las cohortes reales; no obstante, se trata hasta donde sabemos de la única jurisdicción con una herramienta de este tipo, y todavía no se aplica al conjunto de la población escolar de la Ciudad.

supone un incremento correlativo de la oferta educativa que contribuye a moderar las desigualdades en los desarrollos históricos de los sistemas provinciales.

Cuadro n° 1

Población de 20 años y más hasta secundario incompleto y que asiste a algún nivel educativo, según grupos de edad. Cuadro comparativo años 1980- 2001.

Edad	Hasta Secundario Incompleto			
	Total		Asiste a algún nivel educativo	
	1980	2001	1980	2001
Total	79,28	63,78	2,14	3,42
20-24	65,48	51,96	6,75	13,36
25-29	69,81	51,75	2,95	5,17
30 y más	83,26	67,93	1,4	1,77

FUENTE: Aldini y Rodríguez, 2005, *Escolarización en jóvenes y adultos. Terminalidad de la Educación Media en la población de 20 años y más*. Elaboración en base a INDEC, Censo Nacional de Población de 1980 e INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2001. Página 14.

Más jóvenes de 20 a 24 años sin nivel medio completo que continúan estudiando es una buena noticia; pero el desafío que nos proponemos en este trabajo, frente a éste y a otros datos, es traducir la información en consideraciones sobre las trayectorias y tomar esas consideraciones como base para reflexionar sobre los desafíos pedagógicos que se le plantean al nivel medio. Traducida en alumnado concreto, esta buena noticia significa el incremento en la proporción y la diversidad de quienes asisten a nuestras escuelas. Este incremento tiene lugar cuando no se han introducido modificaciones de fondo en la oferta escolar hacia propuestas educativas adecuadas a las condiciones vitales de estos jóvenes y debidamente anunciadas de sus aprendizajes reales.

¿Qué tanto se refleja esta incorporación de nuevos públicos en la estadística escolar? El último estudio comparado de que se dispone toma datos de 1996 a 1999 (Oberman y Arrieta: 2003). Según ese estudio, el conjunto de indicadores analizados muestra claramente cómo, a medida que los alumnos transitan por el sistema educativo, se produce un proceso de selección que va dejando fuera del sistema a importantes contingentes de jóvenes. En este proceso se observa que no todos los que egresan de un ciclo se inscriben en el siguiente y no todos los que se matriculan, lo concluyen. La probabilidad de egreso es menor en los ciclos superiores, y en particular en el nivel Polimodal; según las autoras, para el total del país de cada 10 alumnos que egresan de EGB3, 6 cursan algún año del nivel Polimodal y sólo el 60% de ellos (o sea 4 de cada 10 que habían egresado de EGB3) tendrá probabilidad de egresar.

Cuadro n° 2

República Argentina. Niveles EGB3 y Polimodal. Indicadores de eficiencia del sistema educativo. Años 1996 a 1999.

Eficiencia interna	EGB 3				Polimodal			
	1996	1997	1998	1999	1996	1997	1998	1999
No promoción	14,85	15,27	13,31	13,75	14,26	14,80	14,89	14,86
Repitencia	8,96	8,86	8,32	8,21	5,68	5,64	5,35	4,93
Sobreedad	27,50	36,39	35,07	32,97	27,19	36,35	37,07	37,27
Abandono interanual	12,77	9,67	7,64	7,65	15,13	13,37	13,41	13,62
Egreso	60,2	68,6	75,6	75,3	57,2	61,0	61,2	60,7

FUENTE: Composición sobre datos tomados de Oiberman y Arrieta, 2003, *Los cambios en el sistema educativo argentino entre 1990- 2000*.
Composición de datos para EGB 3: cuadros 13, 15, 15, 16 y 17 respectivamente.
Composición de datos para Polimodal: cuadros 18, 19, 20, 21 y 22 respectivamente.

El Tercer Ciclo de la EGB⁷ habría logrado una disminución importante de las tasas de abandono interanual (del 12,77% en 1996 al 7,65% en 1999) a favor de un mejor egreso (del 60,2% en 1996 al 75,3% en 1999); sin embargo, en el Nivel Polimodal⁸ la leve disminución del abandono interanual se habría producido a expensas de un incremento muy acentuado en la sobreedad (que habría pasado del 27,19% en 1996 al 37,27% en 1999). En general se observaba por entonces un aumento de la permanencia de los alumnos en la escuela, que parecía ofrecer mayores probabilidades de concluir cada nivel de enseñanza y egresar de sistema educativo, aunque con sobreedad. Por otra parte, la proporción de los egresados de EGB 3 que estaban cursando el nivel Polimodal variaba sustantivamente según las provincias desde alrededor de 5 (en Formosa, Chaco, Río Negro o Neuquén) hasta 8 (en la Capital Federal) de cada 10 estudiantes, con probabilidades de egreso también diferenciales entre las jurisdicciones.

Los datos del estudio de Oiberman y Arrieta tomados en forma conjunta con los de un trabajo más reciente de Abdala (2003) que lleva la información al año 2001, permiten considerar que el Tercer Ciclo habría experimentado una importante mejora inicial de su tasa de egreso pero que ésta tendería a estabilizarse y aún a disminuir, al tiempo que se estabiliza la matrícula atendida. En cambio, el Polimodal estaría perdiendo sus mejoras iniciales en la tasa de egreso, pues el intervalo de cinco años entre 1996 y 2001 muestra cifras muy similares, con un importante deterioro en el año 2000 que no resulta difícil de explicar visto el brutal agravamiento de la situación de indigencia que tuvo lugar en ese año.

⁷ Contabiliza los alumnos de séptimo grado de nivel primario y primero y segundo años de nivel medio en los sistemas provinciales con estructura 7-5.

⁸ Contabiliza los alumnos de la escuela secundaria, de tercer año en adelante.

Cuadro n° 3

República Argentina. Alumnos de educación común matriculados en EGB3 y Polimodal por año y tasa de egreso de EGB3 y Polimodal por año. Años 1996- 2001.

	1996	1997	1998	1999	2000	2001 ^(b)
Educación General Básica, Ciclo 3						
Alumnos matriculados	1.887.903	1.911.509	1.979.925	1.986.846	2.039.364	2.054.209
Tasa de egreso	60,2	68,6	75,6	75,3	73,9	73,0
Polimodal						
Alumnos matriculados	1.075.264	1.130.096	1.168.152	1.251.598	1.337.493	1.387.763
Tasa de egreso	57,2	61,0	61,2	60,7	50,3	58,4

Notas:

- La tasa de egreso se expresa en porcentajes.
- Los datos del 2001 son provisorios.

FUENTE: Abdala, 2003, *Tendencias recientes en la escolarización y la terminalidad del nivel medio de enseñanza*. Cuadro 4.

El último estudio de cohorte⁹ con datos nacionales de que se dispone fue realizado en el año 2001 y corresponde a los indicadores del año 1998- 1999 (Roggi, 2001). Según ese estudio, sobre una cohorte teórica de 1.000 alumnos que se incorporaran en el año 1998 a primer año del nivel secundario,¹⁰ 395 egresarían del nivel en cinco años (el tiempo previsto por la trayectoria teórica), 155 lo harían al año siguiente, y 35 dos años después. La esperanza de egreso del nivel medio de la cohorte teórica 1998 alcanzaba a 576 por cada mil alumnos hasta el año 2005.¹¹

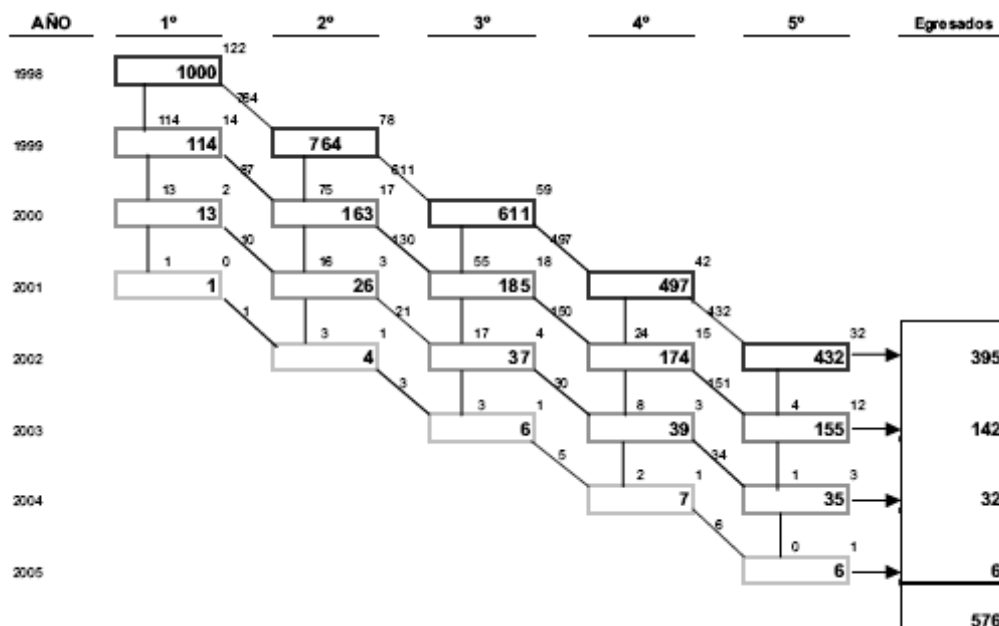
⁹ Estos estudios se realizan proyectando al período de escolarización de una cohorte teórica las tasas de repitencia, promoción efectiva y abandono interanual relevadas para los distintos grados escolares en el momento de realización del estudio.

¹⁰ Se contabilizaban allí alumnos de octavo año de EGB de las jurisdicciones con estructura 9-3 y de segundo año del CBU de la provincia de Córdoba.

¹¹ Recuérdese que se trata de un estudio teórico sobre trayectoria y eficiencia de una cohorte teórica. Al no tratarse de cohortes reales sino teóricas, los cambios poblacionales y de comportamiento de la matrícula pueden modificar los valores reales de los indicadores que se presentan en los estudios teóricos.

Gráfico n° 3.

República Argentina. Cohorte teórica 1998/99, educación común, nivel medio, total país.



FUENTE: Roggi, Carlos (2001). *Rendimiento cuantitativo del sistema educativo de Argentina. Cohorte teórica 1998- 1999. Nivel primario y medio.* Diagrama n° 1.2: Cohorte teórica 1998/99, educación común, nivel medio, total país. Basado en Relevamientos Anuales 1998 y 1999.

Estudios prospectivos realizados por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires sobre una cohorte teórica de 1.000 alumnos que se incorporan en el año 2005 a primer año de la Educación Primaria Básica muestran que en 2010 (el año de egreso según la trayectoria teórica) habrán completado el nivel 713 alumnos, 257 lo harán al año siguiente, y 54 dos años después. Prolongando el estudio en el nivel siguiente (la Educación Secundaria Básica), 325 de los mil alumnos ingresantes en 2005 egresarán en el año 2013 (el año de egreso de la ESB para la trayectoria teórica), 258 lo harán un año después, 116 dos años después. La esperanza de egreso de ESB de la cohorte teórica 2005 alcanza a 754 por cada mil alumnos hasta el año 2020.

Cuadro n° 4

Provincia de Buenos Aires. Trayectoria y eficiencia de una cohorte de Niveles Primaria Básica y Secundaria Básica. Matrícula según tasas de repitencia, promoción efectiva y abandono interanual 2005/2006, sectores de gestión estatal y privado.

Año Lectivo	Primaria Básica						Secundaria Básica			Egre- sados	Total	
	Años											
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7° / 1°	8° / 2°	9° / 3°			
2005	1.000	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.000
2006	74	912	0	0	0	0	0	0	0	0	0	986
2007	5	123	855	0	0	0	0	0	0	0	0	984
2008	0	13	161	809	0	0	0	0	0	0	0	983
2009	0	1	20	197	763	0	0	0	0	0	0	982
2010	0	0	2	30	231	713	0	0	0	0	0	976
2011	0	0	0	4	42	257	663	0	0	0	0	966
2012	0	0	0	0	6	54	338	529	0	0	0	928
2013	0	0	0	0	1	9	101	360	385	0	0	855
2014	0	0	0	0	0	1	23	142	305	325	0	472
2015	0	0	0	0	0	0	5	43	138	258	0	185
2016	0	0	0	0	0	0	1	11	47	116	0	58
2017	0	0	0	0	0	0	0	3	13	39	0	16
2018	0	0	0	0	0	0	0	1	3	11	0	4
2019	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	0	1
2020	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Alumnos totales	1.080	1.049	1.039	1.041	1.043	1.035	1.130	1.089	892	754	9.397	
Repitentes	80	64	56	57	61	60	169	187	100			834
Desertores	15	2	0	2	8	13	59	111	37			246
Prom.-SUPERVIVENCIA	985	983	983	982	974	962	902	791	754			8.317
% de Repitencia	7,4%	6,1%	5,4%	5,5%	5,9%	5,8%	14,9%	17,1%	11,3%			8,9%
% de Abandono Interanual	1,4%	0,2%	0,0%	0,2%	0,7%	1,2%	5,3%	10,2%	4,2%			2,6%
% de Promoción efectiva	91,2%	93,8%	94,7%	94,4%	93,4%	92,9%	79,8%	72,7%	84,6%			88,5%
Tasa de no repit. al año	92,6%	87,0%	82,3%	77,8%	73,2%	68,9%	58,7%	48,6%	43,1%			
Tasa de promoc. al año	91,2%	85,5%	80,9%	76,3%	71,3%	66,3%	52,9%	38,5%	32,5%			
Escolaridad por alumno promovido	1,10	1,07	1,06	1,06	1,07	1,08	1,25	1,38	1,18			1,13
% Extra edad:												
Uno o más años	7,4%	13,0%	17,7%	22,2%	26,8%	31,1%	41,3%	51,4%	56,9%			
Dos o más años	0,5%	1,3%	2,2%	3,3%	4,7%	6,2%	11,5%	18,3%	22,6%			
Tres o más años	0,0%	0,1%	0,2%	0,4%	0,6%	1,0%	2,5%	5,2%	7,2%			

FUENTE: Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2007). *Trayectoria y eficiencia de una cohorte. Nivel primaria y secundaria básica/ Nivel Polimodal*. Elaboración en base a Relevamientos Anuales 2005 y 2006. Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo. Dirección de Información y Estadística, abril de 2007. Página 2.

Permítasenos advertir que, aunque el estudio refiere a Primaria Básica y Educación Secundaria Básica, *ya estamos hablando de adolescentes y jóvenes*, no sólo porque los alumnos de la ESB son adolescentes en su mayoría, sino porque las cifras de repitencia y de abandono interanual en que se apoya el estudio remiten a la realidad de los adolescentes y jóvenes que ya no estudian, y a los que estudian con un importante desfase etéreo con respecto a la cohorte teórica. Si recordamos las trayectorias supuestas en que se basan los desarrollos didácticos con que podemos contar, se recortan problemas para las oportunidades de aprendizaje de estos adolescentes y jóvenes, problemas concretos que enfrentan las escuelas y que habremos de retomar en este trabajo.

Entrando al Nivel Polimodal, cuya población teórica se compone principalmente de adolescentes, el mismo estudio muestra que, para una cohorte teórica de 1.000 alumnos que se incorporan en el año 2006 al Nivel, al finalizar el año 2008 (el año de egreso según la trayectoria teórica) habrán completado el nivel 415 alumnos; 124 lo harán al año

siguiente, y 27 dos años después. La esperanza de egreso del Nivel Polimodal de la cohorte teórica 2006 alcanza a 573 por cada mil alumnos hasta el año 2013.

Un estudio semejante en otras provincias argentinas arrojaría una esperanza de egreso mucho mayor, pero esa cifra no debería llevarnos a confusión sobre la realidad de la escolarización de los adolescentes y jóvenes, puesto que los estudios teóricos se realizan proyectando las tasas de promoción efectiva, repitencia y abandono interanual de cada sistema educativo provincial, y esas tasas serán mejores en aquellas provincias donde una mayor proporción de niños, adolescentes y jóvenes estén excluidos del sistema. En esos casos, las tasas de promoción efectiva, repitencia y abandono interanual corresponden a una población preseleccionada, quedando afuera importantes sectores de la población infantil y juvenil de esas provincias. No es la situación de la Provincia de Buenos Aires, vista la mayor tasa de egreso del nivel primario.

Cuadro n° 5

Provincia de Buenos Aires. Trayectoria y eficiencia de una cohorte de Nivel Polimodal. Matrícula según tasas de repitencia, promoción efectiva y abandono interanual 2005/2006, sectores de gestión estatal y privado.

Año Lectivo	Años			Egre- sados	Total
	1°	2°	3°		
2006	1.000	0	0	0	1.000
2007	156	606	0	0	762
2008	24	168	440	0	632
2009	4	35	133	415	171
2010	1	7	29	125	36
2011	0	1	5	27	7
2012	0	0	1	5	1
2013	0	0	0	1	0
Alumnos totales	1.185	817	608	573	2.609
Repitentes	185	99	15		298
Desertores	282	126	19		427
Prom.-SUPERVIVENCIA	718	593	573		1.884
% de Repitencia	15,6%	12,1%	2,5%		11,4%
% de Abandono Interanual	23,8%	15,4%	3,2%		16,3%
% de Promoción efectiva	60,6%	72,6%	94,4%		72,2%
Tasa de no repit. al año	84,4%	74,2%	72,4%		
Tasa de promoc. al año	60,6%	44,0%	41,5%		
Escolaridad por alumno promovido	1,65	1,38	1,06		1,38
% Extra edad:					
Uno o más años	15,6%	25,8%	27,6%		
Dos o más años	2,4%	5,3%	5,8%		
Tres o más años	0,4%	1,0%	1,1%		

FUENTE: Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2007). *Trayectoria y eficiencia de una cohorte. Nivel primaria y secundaria básica/ Nivel Polimodal*. Elaboración en base a Relevamientos Anuales 2005 y 2006. Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo. Dirección de Información y Estadística, abril de 2007. Página 3.

Los desafíos de las trayectorias reales:

¿Qué reflexiones se suscitan a propósito de estas aproximaciones a las trayectorias reales? A lo largo de la presentación de los datos con los que hemos trabajado hasta aquí,¹² quedan planteados una cantidad de fenómenos que producen y/o expresan trayectorias no encauzadas:

- No todos los que egresan de la escuela primaria o sus equivalentes se incorporan al nivel secundario, lo que coloca uno de los focos del problema en las transiciones educativas.
- A lo largo de las trayectorias reales de los sujetos por el nivel medio, se produce un proceso de selección de la población estudiantil que va dejando afuera del sistema a importantes contingentes de adolescentes y jóvenes. Una parte cada vez menor de esta exclusión se vincula con la oferta insuficiente. Pero otra parte, tanto más importante, se vincula con la experiencia de fracaso.
- En los primeros años de la escuela media parecen estar produciéndose mejoras en la retención y la promoción, pero esas mejoras se detienen a mitad de camino del nivel secundario. Las tasas de repitencia siguen siendo altas, aunque muestren espasmódicas tendencias a la disminución.
- La permanencia de los adolescentes y jóvenes en el nivel secundario parece realizarse a costa de la sobreedad, que sigue aumentando, mientras que las tasas de egreso, que habían experimentado cierta mejora, se muestran ahora en retroceso. El abandono no parece ser de una vez y para siempre, sino que es posible hipotetizar abandonos temporarios y reingresos fallidos que explicarían el incremento de la sobreedad en un contexto de atenuación de la repitencia sin mejoras en las tasas de egreso.
- La esperanza de egreso en el tiempo estipulado de una cohorte teórica iniciada en 1998 era de 395 egresados por cada mil miembros de la cohorte, y alcanzaba a 576 egresados por cada mil tres años después. Nótese que egresar de la escuela media tres años después significa hacerlo con al menos 21 años, en el hipotético caso de haber iniciado el nivel a la edad teórica esperada.
- Muchos de los que no logran terminar la escuela secundaria siguen estudiando. En los últimos años, se ha producido un incremento de la proporción de adolescentes y jóvenes que continúan estudiando, por medio de la retención o reincorporación de grupos con menor tradición escolar, de los “nuevos públicos” a que se refiere la literatura reciente (Jacinto y Terigi, 2007). Estos “nuevos públicos” aumentan la diversidad de quienes asisten a las escuelas.
- Las cifras de abandono interanual alimentan el número de adolescentes y jóvenes que no estudian, algunos de los cuales se reincorporarán eventualmente al sistema con pocas probabilidades de egreso.

Las reflexiones anteriores centran nuestra atención sobre puntos críticos en los recorridos de los adolescentes y jóvenes en nuestras escuelas, y sugieren la importancia de dar visibilidad a ciertas problemáticas. En lo que resta de este trabajo, se formularán

¹² Recuérdese que no se trata de datos que surjan de estudios de trayectorias reales, por eso se habla de “aproximaciones”.

consideraciones sobre algunas de las problemáticas que signan las trayectorias escolares en el nivel medio:

- Las transiciones educativas.
- Las relaciones de baja intensidad con la escuela.
- El ausentismo.
- La sobreedad.
- Los bajos logros de aprendizaje.

Las transiciones educativas:

Un asunto del mayor interés para nuestras preocupaciones es el de las transiciones en la biografía escolar. Aquí entenderemos a la **transición escolar** como un cambio de corta duración caracterizado por una notoria discontinuidad con respecto al pasado (Campo, 1999), que puede ser vivido de forma dolorosa cuando la discontinuidad de la experiencia es excesiva, incontrolada e incontrolable.¹³

Las trayectorias teóricas prevén una transición de estas características en el pasaje de la escuela primaria a la escuela secundaria. Este cambio ha sido muy estudiado en los últimos años, siendo una de las principales conclusiones de los estudios que, para los niños y adolescentes pertenecientes a sectores cultural y económicamente postergados (en consecuencia, con menor tradición escolar), el pasaje al nivel medio supone un importante cambio simbólico y social para afrontar el cual no cuentan con los recursos materiales y simbólicos apropiados. Las tareas propuestas y el lenguaje utilizado en la escuela, así como las relaciones que en ella establecen las personas entre sí, con los objetos y con el conocimiento, suelen diferir de aquéllas que son propias de la vida familiar y comunitaria y de la experiencia que los niños y niñas han acumulado en la escolaridad primaria (Terigi, 2000); un buen ejemplo lo ofrece el desajuste en la comprensión de los regímenes académicos de las escuelas secundarias, de gran incidencia sobre el destino escolar de los alumnos y sobre los efectos de sentido sobre su experiencia escolar.¹⁴

Las escuelas primarias buscan acompañar esta transición de variadas maneras, que van desde la difusión de la oferta local de nivel secundario hasta la orientación en los trámites, incluyendo la anticipación de algunos de los rasgos de la organización académica del futuro nivel al último año del nivel previo. Estas iniciativas merecen amplio análisis, lo que no podemos hacer aquí. Preferimos llamar la atención de los lectores sobre lo que se produce en la transición desde el punto de vista del sistema, y que

¹³ “El sistema educativo se articula en etapas y niveles que marcan un itinerario más homogéneo en unos momentos y más diferenciado en otros. En este recorrido, existen paradas, desvíos, saltos que es conveniente observar para saber qué está pasando en la realidad. Muchas transiciones comportan o coinciden con cambios en el desarrollo personal, implican un cambio informal en el grupo de iguales y muchas veces uno de carácter formal entre dos tipos de instituciones escolares. Algunas transiciones se proponen como mecanismos de selección y van asociadas a determinado estatus y éxito social. Otras veces están condicionadas por variables geográficas, sociales o administrativas que brindan una serie de ventajas a determinados grupos de personas y colectivos sociales” (Campo, 1999:11).

¹⁴ Se entiende por *régimen académico* al conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder, en el marco de una determinada organización institucional de la prestación educativa (Camilloni, 1991).

Rossano (2006) ha mostrado recientemente: entre el egreso de los alumnos de la escuela primaria y su ingreso al nivel medio, se establece un territorio “sin jurisdicción clara” para el sistema.¹⁵ Los chicos se vuelven *invisibles* para cada nivel, “nadie los espera ni lo busca pues ya han egresado de la escuela primaria pero todavía no pertenecen a ninguna otra institución educativa” (Rossano, 2006:300). Queda en las manos de las familias, casi con exclusividad, la responsabilidad de volver a mandar a los chicos a la escuela; si tal cosa no sucede, los chicos “quedan suspendidos en un espacio sin clara definición. (...) Además, la experiencia demuestra que la escuela secundaria demora en considerar a los que inician el nivel como sus verdaderos alumnos. Pareciera que para ser cabalmente un alumno de la secundaria es necesario haber transitado exitosamente un buen tramo de ella. Es así como mantienen su “invisibilidad” para el sistema, no 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).

La reflexión de Rossano abre un primer desafío: parece necesario encontrar modos sistémicos de ocupar esa *tierra de nadie*, construyendo alumno por alumno, escuela por escuela, información sobre las trayectorias reales que permita detectar a tiempo la interrupción en la escolaridad, acompañar y orientar a las familias en la transición a la escuela media y sostener las primeras experiencias de los alumnos en el nuevo nivel.

“La importancia de los momentos de transición reside en que en ellos existe la posibilidad de que se trunque la coherencia y la gradualidad deseables en la enseñanza, con los efectos negativos que todo ello puede significar para el proyecto educativo, para las experiencias personales y para la posibilidad misma de permanecer en el sistema escolar” (Gimeno Sacristán, 1997:33). Junto con las transiciones previstas por las trayectorias teóricas, están las que suman las trayectorias reales, debidas a la repitencia que separa del grupo de pares, al cambio de escuela, al abandono temporario. En estos cambios, se reproduce la “tierra de nadie” de que habla Rossano, y los adolescentes y jóvenes vuelven a invisibilizarse.

Las relaciones de baja intensidad con la escuela:

Hace poco tiempo, se publicó un estudio sobre jóvenes que han cometido delitos contra la propiedad (Kessler, 2004), uno de cuyos hallazgos fue desbaratar la hipótesis de que escolaridad y delito son actividades contrapuestas; ese trabajo ofrece una de las aproximaciones disponibles al estudio de las trayectorias escolares.¹⁶ La expresión “escolaridad de baja intensidad” fue propuesta en ese estudio para caracterizar los modos de permanencia en la escuela de estos adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley. “Se trata”, dice Kessler, “de una escolaridad de baja intensidad, caracterizada por el *desenganche de las actividades escolares*. En líneas generales, continúan inscriptos, yendo de manera más o menos frecuentes según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares: jamás estudian una lección ni cumplen las tareas, no llevan los útiles y no les importan mucho las consecuencias de no hacerlo” (Kessler, 2004:193. El destacado es nuestro). El desenganche presenta, a juicio de Kessler, dos versiones: una que llama disciplinada, en la que el estudiante no realiza las actividades

¹⁵ Algo similar se observa en otras transiciones, como las de la juventud a la adultez: los logros o la imposibilidad de realizarlos se consideran problemas individuales de cada uno, y no asuntos de las políticas (EGRIS, s/f).

¹⁶ Véase el capítulo 7 de la obra de Kessler (2004), titulado justamente “Trayectorias escolares”.

escolares pero tampoco genera problemas de convivencia; y otra indisciplinada, que suma a la falta de involucramiento en la actividad escolar la participación del estudiante en situaciones que constituyen desde el punto de vista de las escuelas problemas de disciplina y/o faltas graves a los regímenes de convivencia. Lo interesante es que ambas versiones producen un vínculo tenso con la escuela, siempre cerca de la ruptura o de la implosión violenta.

Desde la perspectiva de este trabajo, la caracterización que ofrece Kessler sobre la relación de quienes componen la población de su estudio con la escuela podría extenderse a otros adolescentes y jóvenes que, sin necesidad de haber entrado en conflicto con la ley, desarrollan una relación con la escuela que también puede considerarse de baja intensidad. Muchos chicos y chicas ingresan a la escuela media pero no logran “engancharse” con ella; viven una experiencia escolar desdibujada, signada por las dificultades y la falta de involucramiento en las actividades de aprendizaje. En estas experiencias, el abandono de la escuela es un desenlace al que se llega paulatinamente, sin que haya necesariamente un factor desencadenante: simplemente un día se descubren no yendo más.

Numerosos desafíos se abren para la escuela media frente a estas modalidades de relación que no son las esperadas. El principal de ellos posiblemente sea el de comprender estas formas nuevas de relación y captar sus matices, a fin de que la identificación de estas relaciones de baja intensidad no sea funcional a una visión socialmente extendida de los adolescentes y jóvenes, bien como abúlicos y desentendidos, bien como peligrosos. Las escuelas tienden a acoger este discurso que hace a los jóvenes abúlicos o peligrosos y al hacerlo convalidan –eventualmente sin advertirlo- un conjunto de respuestas institucionales excluyentes y/o represivas que están inmediatamente disponibles tanto por la historia institucional de las escuelas como por la historia de violencia institucional hacia los jóvenes en nuestro país.

Desde la perspectiva de este trabajo, tiene sentido identificar una ausencia en relación con el futuro que se requiere reconocer para encontrar formas de activar relaciones intensas de los adolescentes y jóvenes con la escuela. No son sólo las condiciones del presente las que generan para los chicos y las chicas alto nivel de desafilación con respecto al proyecto escolar: también lo son las condiciones del futuro. Silvia Bleichmar señala que en nuestro país estamos comenzando a tener generaciones enteras que tienen tiempo por delante, pero no futuro (Bleichmar, 2005); no tienen futuro en términos de la perspectiva que se han construido respecto de lo que tienen por delante. El desafío que se abre a la escuela es entonces proponer un futuro, claro que con categorías que tienen que ser distintas de las históricas: evidentemente, no es aquel futuro de la escuela de principios y aún mediados del siglo XX. Se hace necesario preguntarnos cuál es el futuro que la escuela media está en condiciones de proponer y de sostener como proyecto para sus alumnas y alumnos.

*El ausentismo de los estudiantes:*¹⁷

Un asunto que preocupa a la mayoría de las escuelas secundarias es el ausentismo de los alumnos. Este asunto enfrenta a las escuelas con una problemática central: la

¹⁷ Los tres asuntos que se abren con éste han sido identificados como preocupaciones principales de las escuelas que participaron en un conjunto de estudios que examinaron estrategias de las políticas educativas y de las propias escuelas para mejorar las oportunidades de acceso, permanencia y aprendizaje de los adolescentes (Jacinto y Terigi, 2007).

dificultad para garantizar los aprendizajes en condiciones que producen una disminución significativa del tiempo de exposición de los estudiantes a la instrucción y una discontinuidad de la experiencia de aprendizaje. Hay alumnos que asisten a la escuela mucho menos tiempo que el previsto, y en general esto no se compensa con trabajo extraclase. Estas condiciones son especialmente acuciantes en los turnos nocturnos (Barolli et al, 2003; Jacinto y Freytes Frey, 2004).

Ahora bien, el desafío del ausentismo presenta diferencias según cuáles sean las razones que subyacen a él. En efecto, según surge de diversos estudios (Jacinto y Terigi, 2007), no hay un único motivo de ausentismo: se falta a las primeras horas de clase del turno nocturno porque se superponen con el horario de trabajo; se está ausente durante un período prolongado como consecuencia de la maternidad, o de trabajos ocasionales; se abandona temporalmente y luego se retoma la escolaridad, en el marco de una experiencia escolar de baja intensidad signada por inasistencias esporádicas pero numerosas y por una relación tensa con la escuela. Desde el punto de vista de las respuestas pedagógicas que se requieren, conocer estas diferencias y comprender sus consecuencias resulta estratégico para generar propuestas que puedan resolver mejor la difícil ecuación entre el menor tiempo de asistencia e instrucción, y el logro de los aprendizajes básicos del currículo.

La sobreedad de los estudiantes:

Las trayectorias escolares reales plantean el problema del importante desfase etéreo de grupos numerosos de estudiantes. Dadas las altas tasas de repitencia del nivel medio, la sobreedad es un asunto frecuente; en las escuelas que atienden población vulnerable, el problema se agudiza debido a los irregulares flujos de sus trayectorias escolares desde el nivel primario.

En este punto del trabajo, y en virtud de las argumentaciones que hemos desplegado hasta aquí, debería quedar claro que la sobreedad 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 de los chicos y chicas. Para atender a la cuestión de la sobreedad, es necesario entender esa relación y su impacto en la organización didáctica, en la convivencia institucional y en la generación de expectativas por parte de los profesores. Atender a la sobreedad encierra una gran complejidad didáctica que, si no es debidamente considerada, reduce las iniciativas a un arreglo formal de los tiempos de acreditación, sin asegurarse los aprendizajes esperados. Acelerar la acreditación garantizando el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje requiere poner en juego nuevos recursos pedagógicos e institucionales para que los adolescentes y jóvenes puedan progresar en su escolaridad en un ritmo más rápido que el que caracteriza su recorrido previo y que el que es esperable por el carácter graduado de la escolaridad secundaria. Requiere, además, elaborar un programa de estudios específico que establezca qué aprendizajes se quiere asegurar cuando lo que se procura es promover a los estudiantes rompiendo la correspondencia *ciclo lectivo- año escolar*. Es necesario tomar debida cuenta del desajuste que existe entre la complejidad del problema que debe ser atendido y el saber acumulado en el campo educativo.

Bajo esas condiciones, el desafío principal es para las políticas educativas, que deberían no sólo generar condiciones institucionales para atender la problemática de la sobreedad, sino también acumular el conocimiento que se requiere: conocimiento institucional, conocimiento pedagógico y en particular conocimiento didáctico (Terigi, 2004).

Los bajos logros de los aprendizajes:

Los análisis sobre las dificultades que experimentan los adolescentes y jóvenes en su tránsito por la escuela media suelen poner el acento en los *déficits* con que aquellos egresan de la escolaridad básica y en la fragilidad de los aprendizajes que realizan en el nuevo nivel. Es razonable considerar que trayectorias escolares signadas por la discontinuidad o sancionadas por el fracaso escolar generan una base endeble para afrontar los aprendizajes requeridos. La cuestión es, como siempre, si hemos de considerar esta base endeble una responsabilidad individual de los estudiantes con cuyas consecuencias deben enfrentarse, o un producto del sistema que éste debe proponerse mejorar.

Hoy en día, es cada vez mayor el conjunto de iniciativas de las administraciones y de las instituciones que se dirigen a compensar aprendizajes que los estudiantes no logran consolidar y que comprometen su trayectoria escolar. Algunos de estos aprendizajes debieran haber sido logrados a lo largo de la escolaridad previa al ingreso al nivel secundario, en tanto otros son los que la propia escuela media debe asegurar. El problema para estos esfuerzos es encontrar los modos de que constituyan un aporte a las trayectorias educativas de los estudiantes, evitando la reiteración de las estrategias de enseñanza que no tuvieron éxito en su historia escolar previa. El desafío parece ser que las propuestas dejen de ser consideradas como compensatorias y se formulen y desarrollen en el marco de proyectos vinculados a la enseñanza de manera más abarcativa e integral, que articulen una serie de acciones relevantes para que los alumnos aprendan mejor o recuperen sus aprendizajes, y que incluyan la enseñanza habitual. Donde algo de esto ha tenido lugar, se trata de escuelas con una perspectiva institucional sobre la enseñanza y con alguna experiencia de trabajo colaborativo, pues implica el logro de consensos en temas eminentemente técnicos que tocan la naturaleza misma de la tarea docente (Jacinto y Terigi, 2007).

Final:

Como se señaló al comienzo de este trabajo, el evento organizado por la Fundación Santillana se produce en una coyuntura especial para nuestro país, en la que el nivel secundario sigue buscando soluciones para sus problemas de antigua data, al tiempo que deben asumir los nuevos desafíos de la obligatoriedad. Alcanzar el cumplimiento pleno de la obligatoriedad escolar supone la activación conjunta de tres factores: el incremento de la oferta educativa a cargo del Estado, la constitución de la llamada "obligatoriedad subjetiva", y la remoción de las dificultades que producen trayectorias escolares signadas por el fracaso. Los tres factores dependen de políticas de promoción y sostenimiento de la escolaridad, para establecer las cuales se hace necesaria una mejor comprensión de los itinerarios que los adolescentes y jóvenes van delineando a lo largo de su vida. No se trata de "normalizar las trayectorias", sino de ofrecer una amplia gama de trayectorias educativas diversas y flexibles. Como hemos sostenido en diversas oportunidades, se trata de diversificar los formatos en que tiene lugar la experiencia escolar, sin renunciar a los aprendizajes a que todos tienen derecho, desafiando los destinos que se presentan como inevitables.

Bibliografía citada:

Abdala, Félix (2003). *Tendencias recientes en la escolarización y la terminalidad del nivel medio de enseñanza*. Documentos de la DINIECE, serie "La educación en debate" n° 1. Buenos Aires, MECyT/ DINIECE, noviembre de 2003.

Disponible en: diniece.me.gov.ar [Consulta: 15 de mayo de 2007]

Aldini, Cristina y Rodríguez, Lidia (2005). *Escolarización en jóvenes y adultos. Terminalidad de la Educación Media en la población de 20 años y más*. Documentos de la DINIECE, serie "La educación en debate" n° 3. Buenos Aires, MECyT/ DINIECE, julio de 2005.

Disponible en: diniece.me.gov.ar [Consulta: 15 de mayo de 2007]

Almandoz, María Rosa (2000). *Sistema educativo argentino. Escenarios y políticas*. Buenos Aires: Santillana.

Barolli, Elisabeth; Días, Francisco Carlos da Silva y Almeiza de Souza, Cristina (2003). *La Educación media nocturna en San Pablo, Brasil: estudio de caso*. París: International Institute for Educational Planning.

Bleichmar, Silvia (2005). *Primera conferencia*. Ciclo "Subjetividad en riesgo: herramientas para el rescate", organizado por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires con los directivos y profesionales de las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires a partir del siniestro ocurrido en República Cromañón el 30 de diciembre de 2004. Disponible en:

<<http://www.buenosaires.edu.ar/areas/educacion/eventos/actualidad/bleichmar.pdf>>

[Consulta: marzo 2006].

Briseid, Ole y Caillods, Françoise (2003). Trends in secondary education in industrialized countries: are they relevant for African countries? París: International Institute for Educational Planning.

Camilloni, Alicia (1991). "Alternativas para el régimen académico". En *Revista Iglú*. N° 1. Buenos Aires.

Campo, Alejandro (1999). "Itinerarios personales y educativos". En: *Cuadernos de Pedagogía*, n° 282 "Transiciones educativas". Barcelona, julio/agosto de 1999.

Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2007). *Trayectoria y eficiencia de una cohorte. Nivel primaria y secundaria básica/ Nivel Polimodal*. Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo. Dirección de Información y Estadística, abril de 2007.

Disponible en:

http://abc.gov.ar/LaInstitucion/Organismos/Planeamiento/pdfreportesestadisticos/2006_cohortes.pdf [Consulta: 18 de mayo de 2007].

Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2005). Estadística educativa. En: *Anales de la Educación Común*. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Tercer siglo, año 1, número 1-2 / septiembre 2005.

Este artículo de la revista oficial de la Dirección difunde información estadística que ayuda a comprender la situación educativa de los adolescentes y jóvenes que viven en la Provincia de Buenos Aires. Disponible en:

http://abc.gov.ar/lainstitucion/RevistaComponents/Revista/Archivos/2005-09-01/ArchivosParaImprimir/26_estadistica.pdf [Consulta: 25 de mayo de 2007].

EGRIS (European Group for Integrated Social Research). *Leading or misleading trajectories? Theoretical concepts and perspectives*. Traducido por Analía Weiss, Isadora Paolucci y Paula Preuss.

Consultado en: virtual.flacso.org.ar (acceso restringido). [Consulta: 10 de mayo de 2007].

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

Jacinto, Claudia y Freytes Frey, Ada. 2004. *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes: estudio sobre la educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires*. París: International Institute for Educational Planning.

Kessler, Gabriel (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.

Oiberman, Irene y Arrieta, María Ester (2003). *Los cambios en el sistema educativo argentino entre 1990- 2000*. MECyT/ DINIECE.

Disponible en: diniece.me.gov.ar [Consulta: 15 de mayo de 2007]

Roggi, Carlos (2001). Con la colaboración técnica de Ana Vázquez. *Rendimiento cuantitativo del sistema educativo de Argentina. Cohorte teórica 1998- 1999. Nivel primario y medio*. Serie Estudios Especiales, documento n° 18. MECyT, Instituto para el Desarrollo de la Calidad Educativa.

Disponible en: diniece.me.gov.ar [Consulta: 15 de mayo de 2007]

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

Terigi, Flavia (2004a). "La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender". En AAVV: *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires: Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios/ Ediciones Novedades Educativas.

Terigi, Flavia (2000). *Psicología Educativa*. Carpeta de Trabajo. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.