

La transición hacia la secundaria obligatoria de seis años en la provincia de Buenos Aires: diferenciación institucional en la ciudad de Campana

 Jorgelina Silvia Sasserá

Resumen

Este artículo indaga sobre la diferenciación institucional en la ciudad de Campana, provincia de Buenos Aires, en el marco del establecimiento de la educación secundaria de seis años de carácter obligatorio. Para ello se aborda la situación educativa de la ciudad, la cual muestra que si bien hubo un aumento de la matrícula a partir de la nueva normativa, la ciudad presenta problemas en la retención de los estudiantes en el nivel, especialmente en el cuarto año de estudios, momento clave en la trayectoria escolar. También el artículo analiza formas de articulación entre escuelas primarias, ciclos básicos y ciclos orientados con la finalidad de conocer si se garantiza la trayectoria escolar de los estudiantes a lo largo del paso por estas instituciones. Finalmente, el artículo presenta una tipología de escuelas secundarias considerando las características institucionales específicas en cuanto a su ubicación geográfica, su dotación de recursos, la antigüedad y estabilidad del personal docente e incluso mecanismos selectivos que funcionan en las mismas con el objetivo de comprender como estos tipos pueden incidir sobre el acceso, la permanencia y la finalización de la educación secundaria.

Palabras claves

Educación secundaria
Provincia de Buenos Aires
Localidad
Diferenciación institucional
Segmentación educativa

Abstract

This article approaches the institutional differentiation in Campana city, province of Buenos Aires, considering the framework of the compulsory secondary education. Considering this subject, the article refers to the educative situation of the city: there has been an increase in the amount of students in the secondary level, but there are issues regarding the permanence of the students, specially during the fourth year, which is a key moment in the educative trajectory. The article also analyzes the ways how primary, basic cycles and higher cycles are connected with the aim of acknowledging if the educative trajectory is guaranteed for the students. Finally, the text presents a typology of secondary schools constructed by considering their geographic location, the material and human resources available and also the existence of selection mechanisms. The article seeks to understand the way how these institutional types might have impact on the access, permanence and ending of secondary schooling.

Key words

Secondary education
Province of Buenos Aires
Locality
Institutional differentiation
Educative segmentation

Introducción

En la investigación sobre el sistema educativo argentino en los últimos veinte años se ha reconocido la segmentación, la fragmentación y la existencia de circuitos escolares que generan no sólo diferentes sino desiguales trayectorias educativas. La expansión de la cobertura de la educación secundaria no se ha realizado sin contradicciones pues si bien accedieron al nivel nuevos sectores sociales, esta inclusión se realizó en un sistema fragmentado. En este contexto nacional, la provincia de Buenos Aires es una jurisdicción clave ya que ha atravesado por transiciones críticas con resultados inciertos marcadas por la Ley de Federal de Educación de 1993 (Riquelme, 2004) y la Ley de Educación Nacional de 2006.

Este artículo explora la diferenciación de las escuelas secundarias de la ciudad de Campana (provincia de Buenos Aires), presentando una tipología en relación con la situación de transición hacia la escuela obligatoria de seis años que pone en juego diversos atributos: la ubicación espacial, los recursos materiales, los docentes, las características socioeconómicas de los estudiantes y las formas de articulación o vinculación entre las escuelas secundarias.

Esta tipología fue construida para la tesis de maestría en evaluación “Educación, sociedad y trabajo en la ciudad de Campana: acceso de los adolescentes y jóvenes a la educación y formación para el trabajo” elaborada para la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de FLACSO Argentina, dirigida por la Dra. Graciela Clotilde Riquelme y cuyo objetivo principal fue caracterizar e interpretar de manera exploratoria la existencia de circuitos diferenciados de educación y formación para el trabajo en relación con la heterogeneidad económico-productiva en la ciudad de Campana, provincia de Buenos Aires.

El análisis aquí presentado se realizó sobre la base de información relevada durante diciembre de 2011. Además de la sistematización de datos cuantitativos, presentamos datos provenientes de entrevistas semi-estructuradas realizadas a directivos de quince escuelas secundarias y de entrevistas realizadas a otros informantes claves del sector educativo de la ciudad.

El impacto del establecimiento de la secundaria de seis años en una localidad bonaerense

La normativa educativa sancionada durante la segunda mitad de la década de los 2000 establece la obligatoriedad del nivel secundario, reconociendo que la educación es un bien público y un derecho individual y social y que resulta de importancia su homogeneización y coordinación en el territorio nacional (nº 26.2067/06). La provincia de Buenos Aires sancionó su propia normativa, la Ley de Educación Provincial (nº 13.688/07), la cual sigue los lineamientos nacionales y establece una estructura de 6 años de Educación Primaria y 6 años de Educación Secundaria. Desde entonces, el sistema educativo bonaerense atraviesa por una nueva transición crítica, esta vez tendiente al ordenamiento y homogeneización en el marco de la obligatoriedad de todo el nivel.

Uno de los aspectos claves de la transición en Provincia de Buenos Aires reside en la creación de las Escuelas Secundarias Básicas a las cuales se les ha dado la misión de garantizar las trayectorias educativas de los adolescentes y los cambios que ello implica respecto a la situación institucional previa de los EGB y polimodales. Sin embargo, el quiebre de las trayectorias es reconocido como una posibilidad, la transición de la primaria a la ESB (y entendemos al ciclo superior) incluye riesgos, entre ellos “quedar fuera de la escuela” (Dirección de Educación Secundaria Básica, s/f).

Cuadro 1. Indicadores de eficiencia interna de la educación secundaria según año de estudio. Sector estatal. Campana. 2009-2010. Fuente: Relevamiento Anual 2009-2010. DiNIECE. Ministerio de Educación.

Indicador	Secundario Total 6 años	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Promoción Efectiva	77,5	80,9	69,1	110,4	61,9	72,5	69,6
Repitentes	10,7	13,3	16,5	7,2	10,0	7,9	0,9
Abandono Interanual	11,8	5,9	14,5	-17,7	28,1	19,6	29,4

En este artículo, exploraremos el proceso de transición y el impacto del establecimiento de la secundaria obligatoria de seis años en la ciudad bonaerense de Campana. Nos enfocamos en una ciudad pues reconocemos que los espacios locales son ámbitos fracturados por las tramas de la segregación urbana, que en los últimos decenios adquiere nuevas fisonomías mostrando el despliegue de las jerarquías sociales en un espacio local también jerarquizado (Bourdieu, 1999). Entendemos que la segregación no es unidimensional sino que contiene múltiples capas. Una de ellas es la segregación educativa, que implica un acceso diferenciado a la educación en la cual cobra importancia la variable socio- espacial en combinación con la estructura, organización y funcionamiento del sistema educativo.

La atención educativa en Campana

Podemos caracterizar a Campana⁹ como una ciudad con su territorio fragmentado entre un casco urbano que concentra e irradia hacia la periferia los servicios básicos tales como agua, gas, electricidad y pavimento, y también concentra los bienes culturales tales como escuelas, instituciones de educación superior y de formación profesional públicas y privadas y bibliotecas. La periferia no sólo es heterogénea sino desigual, ya que se compone por barrios planificados y que cuentan con los servicios, por barrios con distintos niveles de criticidad y de vulnerabilidad de su población y, por countries y clubes de campo. La desigualdad radica en el acceso diferencial a los servicios básicos y de los bienes sociales y culturales que lleva a una desigual apropiación del espacio público y por lo tanto de habitar la ciudad, configurándose de esta manera reconocidos procesos de segregación urbana (Carballo, 2004)..

9. Campana se encuentra a 76 kilómetros de la Capital Federal y según datos del Censo 2010 tiene 94.461 habitantes, y cuenta con una superficie de 954 kilómetros cuadrados.

Las escuelas secundarias campanenses se encuentran en transición hacia la secundaria de seis años en el contexto de un sistema provincial fragmentado y que tiende hacia la diferenciación institucional y a la segmentación (Veleda, 2005). Si enfocamos este tema desde una mirada cuantitativa, en primer lugar se ha registrado un incremento de la matrícula durante la última década, lo cual podría deberse al establecimiento de la obligatoriedad del nivel (3952 estudiantes en 2006 y 8.789 estudiantes en 2009) (DGCYE, 2006 y 2009).

Sin embargo acceso no implica permanencia ni finalización del nivel, los indicadores de eficiencia interna permiten detectar problemáticas en la progresividad en el nivel. Una mirada al período 2009-2010 muestra para la ciudad un alto abandono (8.6 en el ciclo superior en la ciudad mientras que en provincia la misma tasa es de 6.1) y tasas de repitencia que indican que si bien estos alumnos permanecen en el sistema, es dificultoso el cumplimiento del nivel en las edades teóricas esperadas (la tasa de sobre-edad para la ciudad es 40.1 mientras que para provincia 36.8) (DGCyE, 2010).

Un detalle de los indicadores por año de estudio muestra que el cuarto año es un momento bisagra en la trayectoria escolar (cuadro 1): registra la menor promoción efectiva y una alta tasa de abandono, explicada por el paso del ciclo básico al orientado,

que requiere muchas veces del cambio de escuela y por tanto traslados. También algunas causas podrían interpretarse por las dificultades derivadas de la orientación del ciclo superior: mayor cantidad de materias, contenidos, docentes, etc. Además, si se compara el quinto año con el sexto, vemos que disminuye la tasa de promoción efectiva y registra la mayor tasa de abandono. Esta situación ha sido diagnosticada en la ciudad y denominada como “egresados informales”, es decir, adolescentes que llegaron al último año pero no lo culminan por lo cual no pueden certificar la finalización de la educación secundaria (ADGC, 2009). En síntesis, los principales problemas en la educación secundaria en la ciudad no parecerían ser el acceso, sino la permanencia, el pasaje hacia el ciclo orientado y la graduación de los estudiantes.

Diferenciación institucional en las escuelas secundarias de Campana

El estudio de la ciudad de Campana nos permite observar como a nivel local se plasman las transiciones críticas ocurridas en el sistema educativo durante los últimos veinte años. Actualmente, las escuelas secundarias siguen los propósitos de homogeneización y de extensión del alcance del sistema dictados por la Ley de Educación Nacional y la Ley Provincial y para ello se inició un proceso de cambio de las instituciones existentes y transición o creación de nuevas escuelas.

Un primer elemento a considerar es la expansión del sistema mediante el aumento en la cantidad de establecimientos educativos. En 2001, en la ciudad había 15 escuelas secundarias, que mayoritariamente se localizaban en el casco urbano de la ciudad, a partir de entonces la cantidad de instituciones se incrementó, registrándose 36 instituciones secundarias en 2007. El aumento se debió, principalmente a la creación de Escuelas Secundarias Básicas (ESB), anexos y extensiones y a la creación de una escuela agraria en el sector de islas. Adicionalmente, las escuelas privadas y las escuelas públicas, se desdoblaron en ciclos básicos y ciclos superiores, lo cual también explica el crecimiento de los establecimientos, pues ambos ciclos se cuentan como unidades educativas diferentes a pesar de que muchos previamente eran una sola institución.

En el momento en que realizamos nuestra indagación, de las 24 ESB de la ciudad, sólo 9 se encontraban en transición hacia la conformación del ciclo orientado en 2011, aunque otras escuelas iniciaron el proceso o solicitaron la apertura de cuartos años. La ampliación de los ciclos orientados también se desarrolló en las dos escuelas agrarias, la escuela técnica y las cuatro escuelas ex polimodales. Estas últimas cinco instituciones se encuentran en el casco urbano, y la matrícula de los ciclos superiores proviene principalmente de los ciclos básicos que funcionan en su predio. En segundo término, algunas de las escuelas secundarias toman la matrícula de algunas ESB con las que se vinculan a tal fin.

La situación de cambio en las escuelas convive con tendencias previas del sistema educativo. Desde la década de los '80 numerosas investigaciones se han ocupado de la desigualdad en la educación como consecuencia de la segmentación en circuitos diferenciados según clases sociales. Estos impactos pueden observarse a nivel local, ya a fines de la década de los '90 en la ciudad había sido identificada una diferenciación de las escuelas según rendimientos educativos. Tedesco y Morduchowicz (1999) puntualizan, en su estudio sobre Campana que

“La información presentada en esta sección confirmaría la hipótesis acerca de la importancia del origen socio-económico y cultural de los alumnos en la explicación del rendimiento escolar. Pero, nuevamente, los datos ponen de manifiesto que la oferta escolar tiene características que tienden a reforzar –en lugar de compensar– las carencias socio-económicas y culturales. El déficit compensatorio de las escuelas que reciben alumnos

Cuadro 2. Evolución de la cantidad de escuelas secundarias. Sector estatal. Campana. 2001, 2007 y 2010. Fuente: elaboración propia sobre la nómina de escuelas secundarias del distrito de Campana, DGCyE.

	2001	2007	2010
Escuelas secundarias públicas	9	28	35
Escuelas secundarias privadas	6	9	10
Total	15	37	45

de origen social bajo no es sólo, ni principalmente, de carácter material (infraestructura y equipamiento), sino también cultural y técnico-pedagógico. Lo que nos lleva a la necesidad de analizar la oferta educativa” (Tedesco y Morduchowicz, 1999: 31).

Los datos aquí analizados permiten constatar no sólo la importancia del origen socio-económico y cultural de la matrícula, sino de otros elementos que diferencian el acceso y permanencia en la educación secundaria: la ubicación espacial del establecimiento, la existencia de formas de articulación entre instituciones educativas y con otros actores de la comunidad, la realización de actividades extra-escolares, la trayectoria particular de cada institución que la distingue de las demás, entre otros.

Para dar cuenta de estos factores, en nuestra investigación hemos realizado entrevistas semi-estructuradas a 15 directores de ESB y de escuelas secundarias ex polimodales; procurando que las escuelas sean diversas en sus orientaciones (técnicas, agrarias, ciclos superiores distintos) y en su ubicación espacial (casco urbano, distintos barrios, sector de isla)².

Hemos indagado las formas de articulación entre ESB con otras instituciones educativas, reconociendo éste como aspecto clave en la continuidad de las trayectorias de los estudiantes en los cambios de nivel y en los cambios entre ciclos básicos y orientados. En primer término, ha resultado que las ESB se relacionan principalmente con escuelas primarias, ya que generalmente toman su matrícula de la primaria con la que comparten el edificio o predio. Algunos directores han explicitado una articulación entre estos dos niveles educativos, cuya finalidad reside en una “nivelación de conocimientos” y suavizar la transición de la primaria a la secundaria ya que se reconoce que los estudiantes deberán adaptarse a los profesores, a las asignaturas y a nuevas pautas de comportamiento. Otra forma de articulación se realiza mediante el uso compartido o “préstamo” del gabinete de psicopedagogía, en este caso para el seguimiento de algunos estudiantes que presentan circunstancias particulares o para enfrentar desafíos puntuales en la ESB.

En menor medida las ESB articulan con los ciclos superiores disponibles en otras escuelas secundarias de la ciudad. Algunas, las secundarias completas garantizan el paso de la ESB al ciclo superior, según lo dispone la Resolución 587/11 (Régimen Académico). Otras, mediante acuerdos “reservan” vacantes para los estudiantes del ciclo básico que pasan al ciclo superior localizado en otro establecimiento. En dos de las ESB estudiadas, se expresó que la vinculación entre directivos y docentes de diferentes escuelas se realiza para que “haya sintonía con los conocimientos de las materias”, sin embargo, esta situación no es la corriente en las instituciones estudiadas.

Existen casos de escuelas que no realizan ninguna articulación, y las explicaciones dadas por los actores son diversas. Se ha mencionado que la articulación implicaría una imposición de las orientaciones del ciclo superior, y se soslayaría el derecho de los estudiantes a elegir; en otras escuelas se expresó que no cuentan con los recursos o el personal necesarios aunque reconocen la importancia de realizar actividades concretas de vinculación.

10. Hemos entrevistado a 5 directores del ciclo superior de escuelas secundarias ex polimodales (incluyendo una escuela técnica y una escuela agraria) y 10 directores de ESB. También entrevistamos a otros informantes claves del sector educativo, como inspectores, personal de la Dirección de Educación municipal y de la Agencia de Desarrollo Campana. Para preservar la identidad de los entrevistados y de las escuelas se han reemplazado los números de las escuelas con letras y se han omitido referencias directas.

Los mecanismos específicos para garantizar el pasaje o el seguimiento sobre la inscripción de los estudiantes en el ciclo superior de otros establecimientos constituyeron otros de los temas de interés. En este sentido, predomina la información obtenida de “oído”, por comentarios de otros directores o por los propios ex-alumnos, sólo un director mencionó que el ciclo superior de otra escuela realiza reuniones y se pone en contacto para solicitar los antecedentes académicos de los estudiantes. Por tanto, es posible suponer que escasean estos mecanismos de seguimiento que aseguren la continuidad de las trayectorias de los estudiantes; algunos directores plantearon que una vez que el adolescente dejó la escuela ya no es más “su alumno”.

Respecto a la localización geográfica de las instituciones, hemos observado que las ESB céntricas tienden a promover articulaciones con las escuelas secundarias también céntricas, mientras que las ESB ubicadas en los barrios periféricos se vinculan con escuelas secundarias en transición generalmente del mismo barrio, favoreciendo así la conformación de grupos de escuelas por la que circulan los estudiantes, es decir la segmentación educativa que entra en relación con la fragmentación espacial de la ciudad.

A continuación presentaremos el esbozo de una caracterización de tipos de escuelas secundarias a la luz de los datos recolectados durante el trabajo de campo en las quince escuelas seleccionadas en la ciudad estudiada. Esta caracterización es relevante, pues permite conocer algunos factores que inciden en la continuidad de las trayectorias educativas de los adolescentes y por tanto, en la garantía de la educación secundaria obligatoria.

La tipología se ha construido considerando si la institución cuenta con los seis años de educación secundaria obligatoria en un edificio o en su defecto si ofrecen ciclo básico o superior. Otros atributos seleccionados son las características socio-económicas de los estudiantes, el plantel docente, las condiciones edilicias, su localización espacial en la ciudad; también se ha indagado sobre los principales desafíos que los directores perciben que su escuela debe enfrentar. Los tipos de escuelas secundarias que fueron elaboradas a partir los aspectos considerados y mediante la construcción de tablas interpretativas, son/fueron: las ESB “puras” que sólo ofrecen hasta el tercer año, las escuelas secundarias en transición las cuales se encuentran añadiendo los cuartos, quintos y sextos años de estudio y las escuelas secundarias ex polimodales, tradicionales escuelas ex nacionales o creadas durante los años ‘90 .

Las ESB “puras”

Una distinción a realizar entre las escuelas responde a si se encuentran en transición hacia la secundaria de seis años o no. De la muestra estudiada, cinco escuelas son ESB “puras”, es decir cubren sólo el ciclo básico (hasta tercer año) de la educación secundaria; y se encuentran heterogéneamente distribuidas en la ciudad, tanto en el casco urbano como en los “barrios” periféricos. Se caracterizan por ser instituciones que se desempeñan en edificios de escuelas primarias al ser las herederas directas del EGB3, por lo que el edificio compartido genera desafíos y ventajas particulares.

Los estudiantes hacen uso de aulas cedidas o construidas para ellos, mientras que otros ámbitos son de uso compartido (biblioteca, patios, algunos corredores) y otros espacios se encuentran “comprimidos”: suelen funcionar en una sola sala la dirección, secretaría, preceptoría y biblioteca. Algunas escuelas establecen estrategias de negociación con la escuela primaria para regular el uso de los espacios y la circulación de los estudiantes, con la finalidad de evitar que los adolescentes se encuentren con los niños. En este sentido, predomina la preocupación por la ausencia de espacio físico ya que limita que los adolescentes tengan su propio lugar y los directores señalan que en este aspecto no hubo cambios respecto a los EGB3.

Un aspecto que se menciona como benéfico en esta continuidad, son las relaciones de conocimiento entre el cuerpo directivo de la escuela, los docentes y las familias de los alumnos en donde hay una afinidad electiva³ entre familias, escuela primaria y ESB: las familias reconocen el trabajo de la escuela y por ese motivo la vuelven a elegir.

Sin embargo, la continuidad de la trayectoria en estas ESB no está dada para todos los alumnos. Debido al escaso espacio disponible, no todos los estudiantes pueden continuar; asimismo en el distrito se busca limitar la existencia de estructuras piramidales por lo cual se registran aperturas o cierres de primeros años, reduciendo aún más las vacantes. El acceso a una secundaria que comparte el edificio o con vinculación institucional ocupa el quinto orden de inscripción en el Régimen Académico vigente (Res. 587/11). Esta disposición rompe con la afinidad entre familias y escuelas, pues obliga a las instituciones educativas a seguir un procedimiento que se les presenta como externo y que a la vez priva a determinadas familias el acceso a un bien percibido como privilegiado:

Se tuvo que hacer un sorteo. Los padres se sienten agredidos por el sorteo, sienten que les quitan un bien cultural, el acceso a la escuela céntrica. (ESB I)

Justamente, la directora que formula esta afirmación pertenece a una escuela cuyos estudiantes principalmente provienen de los barrios periféricos de la ciudad y en menor medida del casco urbano. De allí la lectura de la pérdida de un bien preciado y escaso: “la escuela céntrica” que implica el acceso a un conjunto de capitales culturales y simbólicos escasamente distribuidos en el resto del territorio de la ciudad.

Al tratarse de estudiantes en los primeros años de la adolescencia, hay cierto desconocimiento sobre si se encuentran insertos en el mercado laboral, aunque se mencionan casos de adolescentes que cuidan a hermanos. Si esta actividad afecta el desempeño, las escuelas buscan “conversar” con los padres, y en una de las escuelas se le dan trabajos complementarios a estos estudiantes. Estas escuelas consideran a sus estudiantes como “iguales a todos los chicos” a pesar de las distintas situaciones que puedan presentar.

Sin embargo, un aspecto a remarcar es que la caracterización del alumno va frecuentemente unida a la caracterización de la constitución de su familia: “familia ensamblada”, “familias con presencia de un adulto”, no así respecto de la situación socio-económica (caracterización realizada más frecuente en los ciclos superiores). Esto resulta de interés, porque cuando se registran dificultades en el aprendizaje o en la promoción, se hace mención en primera instancia a la responsabilidad de la familia

Graves problemas familiares, no pasa por separados o no, ya son la mayoría. Pero hay padres que no se ocupan y se pasan la pelota. Son las emociones que no dejan al chico pensar y en un lugar con menos exigencias les va mejor. (ESB H)

En este caso en particular, se ubica a las dificultades en el aprendizaje en factores extra-escolares en vez de las causas que corresponden al sistema educativo o a la propia institución. En este caso se está marcando una estrategia de selección del alumnado, derivándolo a “un lugar con menores exigencias”.

En estas escuelas las causas de las dificultades en el aprendizaje o en la promoción de los estudiantes también son puestas en el “arrastre de los problemas de la escuela primaria”. De allí el desarrollo de estrategias o proyectos de articulación con las escuelas primarias, ya que la mayoría de las ESB toman su matrícula de las primarias con las que comparten el edificio

También se hace una articulación fuerte con la primaria para nivelar y asegurar una trayectoria exitosa ya que hay cambios de maestro a profesor, de comportamiento, etc. (ESB G)

11. Tomando la noción de afinidad electiva weberiana, queremos señalar las elecciones mutuas entre actores sociales, las cuales no presentan una relación de causalidad, ya que intervienen distintos factores en esa relación.

Tres de las cinco ESB consideradas además disponen de apoyo por parte de los docentes para los alumnos que presentan dificultades. En algunos casos se realiza de manera extra-curricular y en otros durante el horario de clase. Una de las escuelas mencionó además la realización de reuniones de docentes y padres para encontrar estrategias conjuntas.

Las escuelas secundarias en transición

Estas escuelas secundarias fueron creadas a partir de 2007, comenzaron siendo ESB y gradualmente han ido sumando los restantes años. A diferencia de lo que ocurre con las escuelas secundarias ex polimodales, no se encuentran escindidas entre los dos ciclos. Estas escuelas se caracterizan por estar localizadas en los barrios periféricos de la ciudad, dos de ellas se ubican en barrios con niveles de criticidad y vulnerabilidad de su población alto y medio, la tercera es una escuela rural que se encuentra a 20 km del casco urbano en una zona en que predomina la actividad agrícola en quintas.

Formalmente denominadas como ESB, estas escuelas poseen edificios propios, aunque dos de ellas comparten predio con escuelas primarias. En el caso de las escuelas ubicadas en los barrios con condiciones de críticas, estos edificios presentan condiciones deficientes, tanto en lo relativo al mantenimiento como a la existencia de salas específicas (biblioteca, sala de computación), lo cual es presentado como una problemática relevante para la institución:

El desafío es, para mí, llegar a tener una escuela a nivel infraestructura digna para poder que tengan los lugares, el espacio de ellos sea realmente el que se merecen, porque sino yo estoy dando más de lo mismo, donde se puede, como podemos, atado con alambre, ponemos una chapa, pero yo quiero que estos chicos tengan la escuela que tienen que tener. (ESB L)

Si bien la matrícula de estas escuelas se compone principalmente de estudiantes del barrio donde se encuentran emplazadas, para ellas la distancia con el casco urbano- “el centro”- supone una limitación en el acceso a servicios (teléfono, internet, las radios, transporte) y también a los bienes culturales que se encuentran allí: “la biblioteca, el teatro”, “no llega el diario”, “las charlas”, “los programas de terminalidad educativa”, “las instituciones de educación superior”, generando una sensación de aislamiento: “Campana es lejos”

Nuestro contacto con Campana es a través de Internet, pero no siempre tenemos [...] Es un aislamiento, cultural. (ESB J)

Esta sensación se ve reforzada por la percepción de la segregación de sus alumnos: ya sea por su pertenencia étnica o barrial, por los quiebres en las trayectorias educativas o por el barrio en donde viven:

Porque el barrio de X está siempre bajo el preconcepto de los campanenses y de los de Zárate también. Yo cuando inicié en este barrio, primero me dijeron “¿Y te vas a ir hasta Campana?”, ‘No’, le dije, y bueno, me fui quedando. Y yo en el barrio sí, tuve las mismas dificultades que pude tener en otras escuelas a nivel chicos. Pero, ya te digo, los que lo ven de afuera, la ven diferente. [...] y los profesores a veces tienen el prejuicio de que los chicos de X no aprenden de la misma manera. (ESB L)

Los alumnos que asisten a estas secundarias tienen características específicas que los diferencian del alumnado de otras escuelas: provienen de familias de clase media baja o baja, de “gente de trabajo”; algunos padres se desempeñan como operarios, pero

predominan los trabajos informales como las changas o el servicio doméstico. Muchos estudiantes trabajan, por ejemplo en quintas familiares, los más vulnerables en la recolección informal de residuos. En este último caso, en la entrevista se especifica que estas actividades sí perjudican la escolarización de los adolescentes, ya que

Lo que yo veo es que postergan el estudio, en vez de priorizarlo lo postergan. Primero está el trabajo, ganar plata, y después está el estudio. (ESB L)

En las tres escuelas existen casos de estudiantes que han intentado asistir a las escuelas del centro, pero que han retornado a estas escuelas por razones relacionadas con las distancias y la deficiencia en el transporte, o que han tenido experiencias de fracaso. Otros, porque fueron derivados por pases hacia una escuela “más adecuada para ellos”

como yo te decía, por lo general el pase es cuando el chico no está bien en otro lugar y busca quizá, son chicos del barrio de X que se han ido suponete a la X y les cuesta todo eso de estar todo el día en la escuela X el viajar, el gastar tanto dinero, el estar tan lejos de su casa, que esta más lejos... es como que... les falta su lugar y esta escuela está teniendo como esa personalidad digamos para estos chicos de estos barrios aledaños. (ESB N)

Los pases de alumnos entre escuelas es un mecanismo que hemos detectado que funciona entre varias escuelas y que opera como una forma de selección del alumnado a lo largo de la trayectoria escolar de los estudiantes (Veleda, 2005), por este medio las instituciones derivan a los adolescentes “problemáticos”.

Ante las situaciones del entorno de la escuela y las demandas de los alumnos, se relega a segundo plano las preocupaciones pedagógicas y pasa al frente la preocupación por la contención, por el ofrecer un espacio escolar que los “abrigue” en su interior en una búsqueda por separarse del contexto y de la realidad social desfavorecida que rodea a la institución

...los chicos que concurren, la mayoría son los que no pueden acceder a una escuela del centro o sea que ya tienen problemas sociales, económicos y también por el fracaso escolar, fracasan en otros establecimientos y buscan este lugar de contención, como que la escuela los contiene, los abriga, trata de ayudarlos, tiene otra fisonomía con respecto a otras escuelas medias, a otras escuelas secundarias, es diferente sin dudas. (ESBN)

Las escuelas localizadas en los barrios críticos de la ciudad y que poseen condiciones edilicias y materiales deficientes, comparten con su entorno la falta de acceso a los servicios y bienes públicos; por este motivo se les plantean dificultades para separarse de su contexto

Vos fijate esta escuela. Vos entraste no hay puerta, está abierta. No tengo un portón de contención, no tengo un muro para decir ‘esta es la escuela’, una puerta, un timbre. (ESB L)

Una de las ESB se presenta como el centro aglutinante de actividades culturales y de esparcimiento de una comunidad que se encuentra segregada en su lejanía de otros barrios y más aún del casco urbano y en las discriminaciones sufridas por sus alumnos:

Son chicos que no salen de la zona, los tratan mal afuera. La escuela es un espacio cultural para ellos, la escuela es un centro cultural más que en otras comunidades. (ESB J)

En estos casos, según Duschatzky (2007) el barrio es la expresión de la intemperie compartida respecto de los resortes básicos de la existencia social, una población que comparte el encontrarse dependientes de sus propias fuerzas de sobrevivencia.

Las escuelas secundarias ex-polimodales

El tercer grupo de instituciones visitadas lo constituyen las escuelas secundarias “tradicionales”, aquellas que han transitado el ser escuelas secundarias, polimodales y que retornan a ser secundarias nuevamente. Cuentan con edificios propios, amplios y equipados y generalmente sus plantas de docentes y auxiliares son estables; en algunas de ellas hay una escisión administrativa y en la utilización de los espacios entre el ciclo básico y el superior. Tres de ellas se encuentran en el casco urbano, una de ellas muy próxima al mismo en un barrio planificado, y una última en el sector de isla, por lo cual este tipo de institución se localiza en ámbitos relacionados fuertemente con “el centro”.

Todas las escuelas se articulan con empresas y con fundaciones dependientes de las mismas para la obtención de recursos materiales y económicos; también para la organización de charlas de orientación vocacional o cursos específicos de capacitación laboral. Además, se vinculan con instituciones de educación superior y con organizaciones sociales de la ciudad, como ONGs (por ejemplo para el desarrollo de actividades solidarias) o clubes (actividades recreativas y deportivas). Por lo tanto, nos encontramos ante instituciones con capacidad para la movilización de recursos de generación de capital social que produzca reconocimiento de su labor y les permita acercarse a sus alumnos a realidades y contextos que se encuentran fuera de los muros de la escuela pero también de la comunidad de las cuales provienen.

El alumnado que asiste a las escuelas provienen de los distintos barrios; sólo dos escuelas marcaron la presencia de jóvenes que provienen del “centro”. En las entrevistas, se suele destacar la heterogeneidad de las situaciones sociales de sus alumnos, aunque al interior de las instituciones terminan existiendo “mayorías” y “excepciones” o “los menos”, por lo que existen contraste entre algunas instituciones.

Por un lado, una escuela que subraya en su población la presencia de estudiantes que reciben la Asignación Universal por Hijo o que provienen del programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo. En cambio, otras dos escuelas señalan que sus estudiantes mayoritariamente provienen de familias de clase media y con padres profesionales, empleados bancarios y docentes, y que sus alumnos van a la universidad o siguen carreras superiores.

Principalmente, los desafíos que estas escuelas enfrentan se relacionan con la solución de los desajustes de la transición hacia la escuela de seis años: coordinación entre secundaria básica y ciclo superior y organización administrativa. Una segunda serie de preocupaciones se dirigen hacia la mejora de la “calidad” o de los logros académicos: menguar el “desnivel” que emitirían entre los aprendizajes y pautas de la escuela secundaria básica con el ciclo superior y mejorar las prácticas de enseñanza:

La unión entre básica y superior [...] Me parece que poder lograr una identidad única de escuela secundaria, en realidad como un resabio de la Ley Federal, que había primarizado al secundario, ese resabio lo estamos... un coletazo que todavía se siente [...] El alumno de secundaria superior tiene características muy diferentes [...] como que los chicos en superior tienen muy claros los códigos de secundaria y hace un tránsito distinto. Que el de básica está ahí todavía con un dejo de la primaria. (E. Secundaria D)

Gran parte de la fortaleza de estas instituciones, proviene de su fuerte identidad, de la estabilidad de sus docentes, de la capacidad de gestión de recursos para la realización de las actividades extracurriculares o las actividades de apoyo escolar y de acompañamiento de los estudiantes

Los padres tienen la esperanza de que salgan preparados. Salen muy bien preparados a la educación superior. Hay buenos docentes en las materias básicas. En general son todos muy buenos, pero lengua y matemática son la llave. La mayoría son titulares y vinieron por elección. Hay acuerdos institucionales, toda la comunidad interviene: como vienen vestidos, los ideales que los movilizan, los valores, lo que se quiere lograr y se respeta. Se reúnen, se hace todos los años. (E. Secundaria C)

Como vemos, estas escuelas se diferencian de los dos tipos previos. Constituyen su identidad en base a su trayectoria de años, a preocupaciones académicas, al buen nivel de sus alumnos, a las articulaciones no ya con escuelas primarias o ESB sino con otros actores de la comunidad lo que actúa como signo de distinción.

A modo de cierre

Hemos realizado una breve presentación de las políticas educativas que han conducido al sistema bonaerense a través de transiciones críticas producto de la Ley Federal de Educación y a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional y la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Como resultado de estas políticas, a nivel local hemos podido observar la diferenciación entre tipos de instituciones de educación secundaria: ESB "puras" y en transición, escuelas secundarias completas de seis años, escuelas secundarias que aún tenían divisiones de educación polimodal. Estos tipos institucionales no son neutrales o equivalentes ya que pueden favorecer o truncar las trayectorias educativas de los adolescentes.

A la luz de los hallazgos de la investigación realizada hasta el 2012 podemos estimar que al presente se ha avanzado con la transición hacia la secundaria de seis años, aunque podemos afirmar que existen indicios de segmentación del nivel y de segregación de los estudiantes. Otros aspectos sensibles para la ciudad son el momento del pasaje de un ciclo a otro, la alta repitencia registrada en el cuarto año de estudio y la alta proporción de "egresados informales". Más aún cabe advertir que, en momentos de transición en la aplicación de la normativa, podrían generarse efectos opuestos a los buscados: quiebre en las trayectorias educativas y generación de procesos de segregación.

Los diferentes tipos de instituciones promueven trayectorias educativas con el peligro de que se conviertan en desiguales. La probabilidad de terminar la educación secundaria para un adolescente está atravesada por múltiples factores, uno de ellos es si su escuela ofrece sólo el ciclo básico o también el superior. Los adolescentes que asisten a ESB "puras", deberán enfrentar un cambio de escuela hacia otra que tal vez no le garantice la vacante, se encuentre alejada o que no posea las orientaciones de interés para el estudiante. A pesar de los objetivos con los que se crearon las ESB, en su tipo "puro" son instituciones que parecen seguir respondiendo a una lógica primarizada, siendo las escuelas primarias su principal referencia.

Aunque los indicadores muestran que para la ciudad, el pasaje del tercer al cuarto año es un momento bisagra, estas escuelas parecen no intervenir activamente en este momento. Por un lado, responsabilizan de las dificultades en el aprendizaje a los estudiantes o a sus familias. Por otra parte, son pocas las escuelas que buscan garantizar la

articulación con el ciclo superior para que de esta forma el estudiante pueda continuar con su escolarización. Pareciera ser que una vez que los estudiantes dejan el ciclo básico, dejan de ser estudiantes de secundaria: es responsabilidad de ellos inscribirse en otras escuelas y es responsabilidad de las demás escuelas recibirlos.

La diferenciación institucional además se manifiesta en la existencia de una oferta de secundaria incompleta en las zonas de la ciudad con mayores niveles de vulnerabilidad; no sólo predominan las instituciones con deficiencias edilicias sino que son espacios en los que se desnuda la segregación de sus estudiantes: el aislamiento “cultural” percibido, el encierro en el contexto del barrio por que “afuera” existe maltrato, los prejuicios sobre las capacidades diferentes de esos estudiantes para aprender. La conclusión exitosa de la escuela secundaria para estos estudiantes se ve mediada por la superación de sus situaciones de vulnerabilidad social y la segregación de la que son objeto y la superación de la vulnerabilidad de la propia escuela a la que asisten.

La transición exitosa y la solución de los desajustes entre ciclos parecen ser la preocupación de las secundarias que podríamos denominar “tradicionales”. Concentran matrícula, docentes y recursos: capitales tanto económico como social en las relaciones que establecen con otros actores de la ciudad, por tanto detentan prestigio y trayectorias escolares más estables.

Un interrogante a formular podría ser cómo lograr una mejor distribución de estos capitales y experiencia entre las escuelas creadas recientemente y de qué manera podrían implementarse a nivel local formas de seguimiento efectivas de las transiciones de los estudiantes en su paso por las instituciones y qué rol le caben a las escuelas y a las autoridades educativas regionales en ello. Por último, es preciso reconocer que los factores intra-institucionales, las acciones particulares de la trama de actores que integran el sistema educativo y la superposición de lógicas segregativas pueden entorpecer el logro del objetivo de la obligatoriedad de la educación secundaria y por tanto vulnerar el derecho social a la educación.

Bibliografía

- » Agencia de Desarrollo Campana-AGDC (2009). *Observatorio de Saberes para el Desarrollo de la Producción. Aspectos clave para la reconstrucción de la cadena de saberes para el desarrollo de la producción*. Campana, Agencia de Desarrollo Campana.
- » Bourdieu, P. (1999). Efectos de lugar, en Bourdieu, P. (dir.), *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- » Carballo, C. (2004). *Crecimiento y desigualdad urbana. Implicancias ambientales y territoriales. Campana, 1950-2000*. Buenos Aires, Duken.
- » DINIECE. (2011). “Diversidad de la oferta del nivel secundario y desigualdad educativa. La diversidad de la oferta del nivel secundario en 2009: caracterización de la estructura académica y su contexto” en *Serie de Informes de Investigación*, n° 4. Buenos Aires. DINIECE, Ministerio de Educación.
- » Dirección de Educación Secundaria Básica (s/f). *Documento 4. La escuela como el “lugar” de los y las adolescentes*. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación.
- » Duschatzky, S. (2007). Cartografías barriales. Una aproximación a la singularidad de las instituciones contemporáneas, en *Propuesta Educativa*, n° 27, año 16. Buenos Aires, FLACSO Argentina, 18-27.
- » Riquelme, G. C. (2004). *La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras- UBA, Miño y Dávila.
- » Tedesco, J. C., Morduchowicz, A. (1999). *Rendimiento escolar y actores locales: el caso de la ciudad de Campana*. Buenos Aires, IICE-UNESCO.
- » Veleda, C. (2005). *Efectos segregatorios de la oferta educativa en el Conurbano Bonaerense*, Documento de Trabajo n° 5. Buenos Aires, CIPPEC.

Normativas consultadas

- » Ley de Educación Nacional n° 26.206/2006
- » Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires n° 13688/2007
- » Resolución 587/11. Provincia de Buenos Aires. Régimen académico de la educación secundaria.

Fuentes estadísticas

- » DGCyE (2010). Relevamiento Anual 2010. Datos brindados por la Dirección de Información y Estadística de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- » DGCyE (2009). Relevamiento Anual 2009. Datos brindados por la Dirección de Información y Estadística de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

- » DGCyE (2006). Relevamiento Anual 2006. Datos brindados por la Dirección de Información y Estadística de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Jorgelina S. Sassera / jsassera@filo.uba.ar

Es Lic. en Sociología (Universidad de Buenos Aires). Becaria Doctoral de CONICET, bajo la dirección de la Dra. Graciela Clotilde Riquelme con sede en el Programa de Educación, Economía y Trabajo del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Doctoranda de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y maestranda de la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de FLACSO Argentina. Los datos presentados en este artículo se produjeron en el marco del Proyecto PICT 2007-00267 “Las demandas de educación y formación para el trabajo en la Argentina post crisis: revisión de las nociones de oferta y demanda y evaluación de las necesidades educativas de los trabajadores”, dirigido por la Dra. Graciela Riquelme.