

PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN Y LA AMPLIACIÓN DE LA OBLIGATORIEDAD ESCOLAR. APORTES PARA UN BALANCE NECESARIO



A PARTIR DE LA LEY DE EDUCACIÓN DE 2006 ES POSIBLE DETECTAR CIFRAS QUE HABLAN DE UNA MEJORA EN RELACIÓN CON LA DEMOCRATIZACIÓN SOCIAL DEL NIVEL SECUNDARIO. SIN EMBARGO, SE IMPONE UN DEBATE DE TIPO CUALITATIVO, QUE TENGA EN CUENTA DISTINTAS EXPERIENCIAS EXITOSAS EN CUANTO A NUEVOS FORMATOS, CAMBIOS EN EL RÉGIMEN ACADÉMICO Y LA POSIBILIDAD DE ACOMPAÑAR TRAYECTORIAS ESCOLARES DIVERGENTES DE LAS TRADICIONALES.

por **MARCELO KRICHESKY**. *Lic. en Educación. Magister en Ciencias Sociales con mención en educación (FLACSO) y Doctorando en Educación (FLACSO. UBA). Consultor en organismos de gobierno y ONGs sobre programas sociales y educativos orientados al reingreso escolar. Profesor ordinario de Currículum (UNSAM). Investigador, docente y director de la Especialización en Políticas Educativas en Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). Coordinación de proyectos de investigación sobre educación de jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires en la Unidad de Evaluación, Estadística y Evaluación para la equidad y calidad educativa, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Profesor visitante en Maestría en Educación y Derechos Humanos (Universidad Autónoma Latinoamericana, Medellín)*



Introducción

La obligatoriedad de la educación secundaria constituyó para una mayoría de países de América latina (López, 2015) y en la Argentina en particular, a partir de la Ley de Educación Nacional 26.206/2006, un hito de políticas educativas con enormes desafíos para el sistema educativo, sus instituciones y actores. Numerosas investigaciones acerca de la ampliación de la obligatoriedad han puesto foco, entre otros, en la reconfiguración de las estructuras académicas de este nivel educativo, las transiciones de políticas socioeducativas focalizadas a universales y la trama que se articuló desde los noventa entre el Estado y la sociedad civil, así como las nuevas desigualdades sociales y educativas y la experiencia escolar (Dussel, 2004; Kessler, 2004; Martignoli, 2014).

Este artículo pretende ser un aporte para un balance de los procesos de escolarización de adolescentes en la escuela secundaria, cuya nota distintiva no son solo variaciones cuantitativas, sino matices cualitativos de trayectorias escolares interpeladas por el imperativo de la inclusión y el derecho, junto a culturas escolares y un dispositivo organizacional que cristaliza diferencias sociales. Finalmente se plantean pinceladas en torno a la emergencia de políticas educativas jurisdiccionales e iniciativas institucionales, que imprimen modificaciones en el formato escolar y en el régimen académico en clave de una escuela más democrática y justa.

En síntesis, asistimos en estos últimos años a la configuración de procesos de escolarización que desbordan los análisis tradicionales de indicadores educativos.

1. Procesos de escolarización y la ampliación de la obligatoriedad escolar

Los procesos de escolarización de los adolescentes de los sectores más pobres y vulnerables se desarrollaron en las últimas décadas en una intersección compleja entre políticas de ampliación de derechos y procesos institucionales marcados a fuego tanto por la segmentación y la fragmentación escolar, como por procesos de declive y segregación urbana. La incorporación de estudiantes de grupos sociales que mayoritariamente no asistieron o que reingresan a la escuela, significados como *nuevos públicos*, dio y da lugar a dilemas que circulan en el cotidiano escolar como asistir o enseñar, o reconocer e incluir, que hoy se reconfiguran en políticas neoliberales e ideologías que desplazan el enfoque de derechos y sitúan a estos adolescentes desde el tutelaje o el control del riesgo y la peligrosidad social (Wacquant, 2007).

A modo de radiografía general y provisoria sobre los procesos de escolarización y lo que arrojan diferentes fuentes estadísticas, del análisis del período 2001-2010 hay consenso sobre la escasa variación de las tasas de escolarización, en similitud a una mayoría de países de América latina (López, Sourrouille, 2010). En la población de 12 a 14 años y de 15 a 17 años, considerando Censos Nacionales 2001 y 2010, el crecimiento se da del 95% al 96,5 y del 79,4% al 81,6%, respectivamente. No obstante, entre 2003-2014 (EPH 2014/Áreas Urbanas) (Botinelli 2015), se advierte una mejora de la asistencia educativa, particularmente en algunas regiones del país¹ y en el grupo de 15 a 17 años crece del 84% al 88%. También en el período 2003-2014 se acrecentó la incorporación de adolescentes de sectores de menores ingresos del 77% a 83%.

A pesar de este avance en el cumplimiento de un derecho y una mayor democratización de este nivel educativo (especialmente en acceso), una serie de ensayos (Gentilli, 2009; Brener y Galli, 2016) advierten la persistencia de procesos de inclusión excluyente en su expresión material y simbólica y reconfiguración de la desigualdad al interior de las instituciones (Martignoli, 2012: 8). Ciertamente los procesos de repitencia y el abandono son una expresión de este binomio inclusión-exclusión, y objetivan

distancias entre trayectorias teóricas y prácticas (Terigi, 2009) en un entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo individual (Briscioli, 2015).

Asimismo, la repitencia sigue siendo “el problema de las trayectorias”, que recrudece al calor de las agendas mediáticas y la obsesión por la calidad, centrada en las capacidades individuales que jerarquizan a los estudiantes en la carrera escolar (Krichesky, 2015: 1), bandera de los nuevos operativos de evaluación Aprender (2016) y el Plan Maestro (2017) del ministerio nacional de Educación, de muy escaso o nulo debate en la comunidad educativa (Birgin, Morgade, 2017).

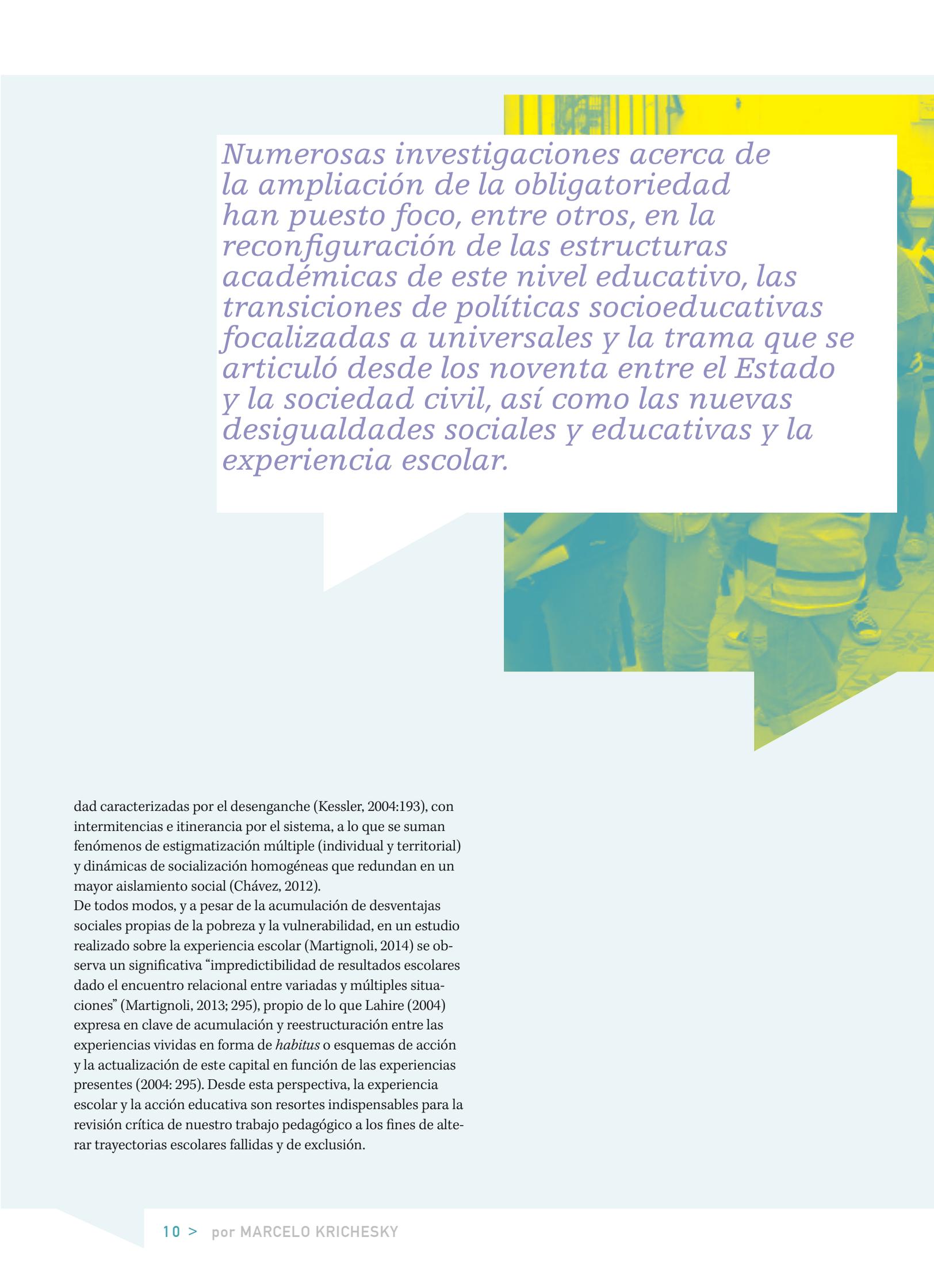
Si bien se señala que a los 17 años (en base a matrícula 2013), solamente el 37% llega al último año de secundaria sin repetir (Rivas, 2015), en el estudio de Botinelli, (2015) se identifica para el período 2006-2013 una disminución de la repitencia en el ciclo básico y orientado del 12,8% al 11,6% y del 8,1% al 6,4%, respectivamente. Del mismo modo, entre 2005-2013 desciende el abandono interanual en el ciclo básico y orientado del 9,9% al 8,4% y del 18% al 14,5%, respectivamente, junto a modificaciones en los niveles de egreso.

Cabe señalar que el abandono escolar en el ciclo orientado, lejos de ser absoluto, tiene un grado de relatividad, ya que luego de uno o dos años un grupo significativo de estudiantes que abandonan se inscriben en las ofertas de jóvenes y adultos (EDJA), con lo cual podríamos afirmar, a pesar de no disponer de datos precisos, que asistiríamos a la configuración de un circuito de reescolarización en la que la EDJA cumple un papel singular. De todos modos, últimos estudios señalan el caudal de jóvenes entre 16 y 29 años (DINIECE 2013; Krichesky, 2015)² que engrosan la matrícula de esta modalidad, lo cual implica cambios institucionales en un pasaje de la tradicional función de garantizar la terminalidad y la formación para el trabajo a un mayor énfasis en estrategias de contención socioafectiva y social, con escaso desarrollo de políticas curriculares y de formación que acompañen a los docentes en los Centros de Educación Secundaria para jóvenes y adultos (CENS).

Más allá de las variaciones cuantitativas que presentan estos indicadores y los pasajes a las ofertas de jóvenes y adultos, resultan significativas las formas de escolaridad de baja intensi-

1. En este trabajo se identifica las regiones con mayor crecimiento de matrícula en el período 2003-2014 como NEA (85% a 88%) y el NOA (82% a 88%). En Cuyo y en el Gran Bs. As. la mejora es del 82% a 87% y 85% a 88%.

2. En DNEICE 2014 se señala que el 72% de la matrícula de la secundaria de adultos corresponde a las edades de 16 a 29 años. En Krichesky 2015, se señala que durante 2000-2011 crece en la CABA esta oferta en más del 100% el grupo de hasta 20 años. En 2011 su proporción respecto de la matrícula total de la oferta era del 31,2%.



Numerosas investigaciones acerca de la ampliación de la obligatoriedad han puesto foco, entre otros, en la reconfiguración de las estructuras académicas de este nivel educativo, las transiciones de políticas socioeducativas focalizadas a universales y la trama que se articuló desde los noventa entre el Estado y la sociedad civil, así como las nuevas desigualdades sociales y educativas y la experiencia escolar.

dad caracterizadas por el desenganche (Kessler, 2004:193), con intermitencias e itinerancia por el sistema, a lo que se suman fenómenos de estigmatización múltiple (individual y territorial) y dinámicas de socialización homogéneas que redundan en un mayor aislamiento social (Chávez, 2012).

De todos modos, y a pesar de la acumulación de desventajas sociales propias de la pobreza y la vulnerabilidad, en un estudio realizado sobre la experiencia escolar (Martignoli, 2014) se observa una significativa “impredictibilidad de resultados escolares dado el encuentro relacional entre variadas y múltiples situaciones” (Martignoli, 2013; 295), propio de lo que Lahire (2004) expresa en clave de acumulación y reestructuración entre las experiencias vividas en forma de *habitus* o esquemas de acción y la actualización de este capital en función de las experiencias presentes (2004: 295). Desde esta perspectiva, la experiencia escolar y la acción educativa son resortes indispensables para la revisión crítica de nuestro trabajo pedagógico a los fines de alterar trayectorias escolares fallidas y de exclusión.



2. Cambios en el formato y variaciones en el régimen académico

La problemática del formato escolar como condicionante de las trayectorias escolares tuvo un intenso debate y aportes desde la investigación y las políticas educativas. En la Argentina, con antecedentes regionales (Perazza, Vaillant y Terigi, coord., 2009), un conjunto de políticas emergentes de carácter estatal como, entre otras: la de las escuelas medias de reingreso de la ciudad de Buenos Aires (2004); los Centros de Escolarización para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) de Buenos Aires (2008); el Programa de inclusión y terminalidad educativa (PICT) de 14 a 17 años de Córdoba (2010), marcaron un cambio de rumbo en torno a la posibilidad de instrumentar políticas curriculares orientadas a profundizar la flexibilización y la organización curricular con el propósito del reingreso, la aceleración, el puente para la continuidad escolar y la terminalidad (Toscano, Briscioli, Terigi, 2012). Un rumbo que tuvo incidencia en el desarrollo de otras experiencias como en Rosario, Santa Fe (Fattone y Bernardi,

2014), o las escuelas secundarias creadas en acuerdo con universidades del conurbano (2012).

Un corpus de investigaciones producidas en torno a estas propuestas educativas nos señala una serie de problemáticas, entre ellas la fragmentación (Tiramonti, 2011) o la baja escala pese a la alta intensidad pedagógica en clave de alteración de la monocronía (Terigi, 2015). Otros trabajos analizan procesos de sociabilidad y el papel que cumplen las relaciones pedagógicas en base al reconocimiento emocional, social y/o político, así como la reconstrucción del oficio de estudiante y la posibilidad de proyectar otros futuros posibles como elemento constitutivo del lazo social (Krichesky y Giangreco, 2016).

Junto a estas propuestas de cambio de formato escolar circunscritas al reingreso de los sectores más postergados de la población, un conjunto de políticas para la educación secundaria obligatoria se orientaron desde el 2011 a producir variaciones del régimen académico (como los casos de Buenos Aires y Córdoba en 2011, y posteriormente Río Negro, entre otras) que

ponen el acento en diferentes aspectos, como: estrategias de acompañamiento y evaluación adicionales a las consagradas mesas de exámenes de diciembre y febrero/marzo; la consideración del ausentismo por materia y la posibilidad, por parte de la escuela, de definir alternativas de escolarización vinculadas a trayectorias discontinuas derivadas del abandono temporario, enfermedad, mudanza, etc., hoy extensivo –con variantes– a otras jurisdicciones del país. Estas políticas dan y dieron pistas de estrategias pedagógicas institucionales destinadas a brindar –a partir de un trabajo colectivo con docentes y otros actores institucionales– no solo nuevas y más oportunidades en el recorrido escolar sino la alteración de la repitencia en el marco de una escuela más democrática y menos selectiva, que no renuncia a la enseñanza.

Junto a estas iniciativas de una escala jurisdiccional o experiencias populares de escuelas secundarias orientadas a construir prácticas y sentidos educativos alternativos a la políticas neoliberales (Vázquez, 2013: 20), proliferaron durante estos años alternativas de sindicatos, organizaciones o movimientos sociales como los bachilleratos populares o las expediciones pedagógicas del movimiento pedagógico latinoamericano (Brito, Curti e Imen, 2013-2014), que dan cuenta de otros modos de hacer

escuela y de instituir procesos colectivos de debate y de investigación-acción en clave de una pedagogía emancipatoria.

En síntesis, asistimos en estos últimos años a la configuración de procesos de escolarización que desbordan los análisis tradicionales de indicadores educativos. Si bien la información nos señala mejoras en cuanto a la democratización social del nivel, resulta necesario, en el contexto actual, volver a poner la mirada en el plano de la subjetividad de los estudiantes y otros modos de transitar la escuela, así como en diferentes formatos escolares, y experiencias de variación del régimen académico ya acumuladas en varias jurisdicciones y en alternativas de diferentes actores sociales (propias de movimientos y organizaciones sociales) que trascienden la escena escolar tradicional.

En este sentido, se trata de habilitar más espacios de deliberación colectivos en y con las escuelas, gremios, movimientos y organizaciones, universidades, para compartir no solo la experiencia acumulada de políticas y experiencias institucionales destinadas a restituir el sentido de la enseñanza y alterar procesos de exclusión. También se impone, ahora más que nunca, reconstruir colectivamente estrategias de actuación pedagógica en el marco de una escuela secundaria más justa.

Los procesos de escolarización de los adolescentes de los sectores más pobres y vulnerables se desarrollaron en las últimas décadas en una intersección compleja entre políticas de ampliación de derechos y procesos institucionales marcados a fuego tanto por la segmentación y la fragmentación escolar como por procesos de declive y segregación urbana.

Bibliografía

- BOTINELLI, L. (2015) "La obligatoriedad del nivel secundario. Una mirada en base a un abordaje cuantitativo". *Temas de Educación / Boletín* N° 11, Área de Investigación y Evaluación de Programas.
- BRENER, G. Y GALLI, G. (comp.) (2016) *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado, o el mérito como opción única de mercado*. Crujía La Salle, Stella. Bs. As.
- BIRGIN, A.; CARLI, S.; MORGADE, G.; PERAZZA, R. (2017) "Un Plan Maestr@ sin maestr@s". *Página 12*. Junio. Bs. As.
- BRITO, CURTI, IMEN, LÓPEZ CARDONA, ALDANA, S.; STOPANI, N. (2013-2014), *Construir. Caminando. Reflexiones y aprendizajes acerca de las expediciones pedagógicas. Venezuela-Argentina*. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. CTERA. Bs. As.
- BRISCIOLI (2015): "Desigualdades educativas". Reunión Científica (RC): "Desigualdades Educativas en la Educación Secundaria Post Ley de Educación Nacional 26.206 (2006)". Universidad Pedagógica Buenos Aires (UNIPE) - Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Buenos Aires, 27 de mayo de 2016. Disponible en: <http://unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2016/10/Briscioli.pdf>
- CHÁVEZ, M. (2010): *Jóvenes, territorios y complejidades. Una antropología de la juventud urbana*.
- DINIECE (2013): *Estudiantes del nivel secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*. Ministerio Nacional de Educación, Buenos Aires.
- DUSSEL, I. (2004): *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina.
- FATTONE, N.; BERNARDI, G. (2014): "Programa Joven de Inclusión Socioeducativa". *En Colección Educar en Ciudades*. UNICEF Coord. Terigi, F. Bs. As.
- GENTILLI, P. (2009) "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de inclusión excluyente en América latina". *Revista Iberoamericana de Educación* 49, pp. 19-57.
- GIOVINE Y MARTIGNOLI (2014): "Lo socio educativo y la tensión libertad/seguridad en las políticas y prácticas de inclusión educativa", en Corbalán, M.A.: *La cultura al poder. Red de educación, cultura y política en América Latina*. Biblos, Buenos Aires.
- KESSLER, G. (2002): *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. IIPE. Bs. As.
- KRICHESKY, M. (coord.), CABADO, G.; GRECO, M.; SAGUIER V. (2016): *Los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) y las especialidades. Un estudio de casos*, UEICEE, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- KRICHESKY, M.; GIANGRECO, S. (2016): "La experiencia de reescolarización en la educación secundaria, lazo social y aprendizajes". Ponencia presentada en Reunión Científica Desigualdad Educativa Post Ley de Educación Nacional. UNIPE. Bs. As. <http://unipe.edu.ar/actividad-academica/investigacion/direccion-de-programas-y-proyectos-de-investigacion/actividades/reunion-cientifica-desigualdades-educativas/>
- KRICHESKY, M. (2015): "Por qué repiten el secundario. La educación en debate". *Dossier Le Monde*. UNIPE. Bs. As.
- LAHIRE, B. (2004): *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Editorial Bellaterra. Barcelona.
- LÓPEZ y SOURROUILLE, F. (2010): "Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana". *Cuaderno 07 Debate*. SITTEAL. IIEPUNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- LÓPEZ, N (2015): *Las leyes generales de educación en América Latina*. IIEP UNESCO. CLADE.
- MARTIGNOLI, L. (2013): *Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza*. Editorial La Colmena. Bs. As.
- RIVAS, A. (2015): *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires: CIPPEC-Natura-Instituto Natura.
- PERAZZA, R. y VAILLANT, D.; TERIGI F (coord.) (2009): *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- TERIGI, F. (2009): *Las trayectorias escolares. Proyecto Hemisférico "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar"*. <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar>. Ministerio de Educación.
- TERIGI, F. (2015): "Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria". Ponencias presentadas en la I Reunión científica realizada los días 21 y 22 de mayo de 2013 en la sede FLACSO, Bs. As.
- TIRAMONTI, G. (2011): "Escuela media: la identidad forzada". En Tiramonti, G. (comp.): *Variaciones sobre la forma escolar* (pp. 17-33). Buenos Aires, FLACSO-Homo Sapiens.
- UNIPE (2014): "¿Uno de cada dos o dos de cada tres? Controversias sobre los niveles de egreso en la escuela secundaria". *El Observador, Dossier del Observatorio Educativo de la UNIPE*, Diciembre de Año 1. Número 2.
- VÁZQUEZ, S. (2013): *Construir otra escuela secundaria. Aportes desde experiencias pedagógicas populares*. Editorial Stella. La Crujía. Bs. As.
- WACQUANT, L. (2013): *Los condenados de la ciudad*. Siglo XXI. Bs. As.