

Universidad Nacional de Mar del Plata
Facultad de Humanidades
Licenciatura en Sociología

Análisis de las trayectorias escolares
en la escuela media de la
provincia de Buenos Aires y
Capital Federal
(2001-2009)

TATIANA SANTILLÁN
Director: Dr. Astor Massetti.
Co-directora: Mg. Silvia Malvassi.



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA
.....

Tesis de grado para optar al título en Licenciatura en Sociología.

Título: Análisis de las trayectorias escolares en la escuela media de la provincia de Buenos Aires y Capital Federal (2001-2009).

Tesista: Tatiana Santillán.
Email: tatianasantillan@hotmail.es

Director: Dr. Astor Massetti.
Co-directora: Mg. Silvia Malvassi.

Universidad Nacional de Mar del Plata.
Facultad de Humanidades.
Licenciatura en Sociología.

Febrero de 2013.

AGRADECIMIENTOS

Deseo agradecer a mi familia: a mamá Pato, a papá Enzo y a mi hermano Pancho por haberme brindado la libertad para realizar mis elecciones acompañándome en mis decisiones con la única condición de que sea feliz y ayudándome incondicionalmente para que se concreten mis anhelos. También quiero destacar el diseño de la tapa que fue elaborado por mi papá en co-autoría con mamá.

A mi compañero Astor, que desde hace tres años compartimos sueños y proyectos en común; aquí sólo quiero agradecerte y decirte que te amo.

A mi director de tesis Astor Massetti y a mi co-directora Silvia Malvassi por que esta tesina de grado es producto del dialogo con ellos, quienes aportaron ideas y sugerencias para enriquecer el contenido de este trabajo. El mismo es fruto de un esfuerzo compartido en el que el compromiso y dedicación brindados quedaron plasmados en este impreso.

Al mismo tiempo agradezco a todos aquellos que directa o indirectamente me ayudaron a concretar este proyecto y a mis amigos que me acompañaron en este camino.

También agradezco haber cursado con el profesor de metodología cuantitativa Jorge Alberto Vujosevich y con la profesora de demografía Ana Núñez quienes me enseñaron que *“los datos estadísticos y los indicadores se construyen con información referida a nosotros, pero lo que dicen sobre nosotros no está en ellos: lo construye quien los interpreta, quien pone en juego lo que sabe, lo que le preocupa, lo que le interesa, en su análisis. Detrás está la gente, como dice Serrat; pero, para encontrarla, hay que saber mirar. Ya mirar, como a tantas otras cosas, se aprende”* (Terigi, 2008:2).

A todos ellos, muchas gracias.

Índice

1. Introducción.....	5
2. Antecedentes.....	9
3. Marco Normativo.....	13
3.1 Ley Federal de Educación N° 24.195/1994.	13
3.2 Ley de Educación Nacional 26.2006/2006.	15
3.3 La transformación estructural entre las dos leyes.	16
4. Metodología.....	19
4.1 Alcances y las limitaciones de los datos.....	19
4.2 Definición y cálculo de tasas	20
4.3 Modelo de Transición entre cursos sucesivos.....	21
4.4 Alcances y limitaciones del Modelo de Transición entre cursos sucesivos	23
4.5 Reconstrucción de cohortes	25
5. Descripción de la composición de la matrícula.	30
5.1 Composición de la matrícula en Total Buenos Aires.	31
5.1.1 Variación de la matrícula de la cohorte en Total Buenos Aires.....	31
5.1.2 Variación de la composición de los reinscriptos en Total Buenos Aires.	33
5.2 Composición de la matrícula en Conurbano.....	34
5.2.1 Variación de la matrícula de la cohorte en Conurbano.	34
5.2.2 Variación de la composición de los reinscriptos en Conurbano.	36
5.3 Composición de la matrícula en Resto de los Partidos.	37
5.3.1 Variación de la matrícula de la cohorte en Resto de los Partidos.	37
5.3.2 Variación de la composición de los reinscriptos en Resto de los Partidos.....	39
5.4 Composición de la matrícula en Capital Federal.	40
5.4.1 Variación de la matrícula de la cohorte en Capital Federal.	40
5.4.2 Variación de la composición de los reinscriptos en Capital Federal.....	42
6. Análisis de la composición de la matrícula.....	43
6.1 ¿Fracaso escolar?: los puntos críticos en las trayectorias de las cohortes.....	44
6.2 Los puntos críticos en provincia de Buenos Aires:.....	45
6.3 El punto crítico de Ciudad de Buenos Aires:.....	48
6.4 La huella de las trayectorias reales en las trayectorias teóricas.	51
7. Consideraciones finales.....	54
8. Bibliografía.....	60

1. Introducción.

Entre 1863 y 1920 se gesta la estructura institucional y curricular del sistema educativo argentino (Inés Dussel, 1997). Tedesco (2009) plantea que existe un consenso generalizado acerca de la fecha de iniciación en el país de la enseñanza media, a partir del año 1863, cuando se creó el Colegio Nacional de Buenos Aires. La enseñanza media tenía como objetivo la formación política de las elites provinciales y la preparación para la educación universitaria (DINIECE, 2007). Tedesco (2009) señala que: *“lo más importante de este proceso es que la enseñanza media (...) contribuyó a formar un sector de la clase media con preparación y aspiraciones hacia el ejercicio de funciones políticas que, en el contexto de un sistema oligárquico de poder, estaban reservadas exclusivamente a una minoría.”* (Tedesco, 2009:73).

En ese mismo período se crean las escuelas normales, con la finalidad de formar maestros que sostuvieran la creciente expansión del nivel primario de enseñanza. Hacia 1890 comenzó a pensarse en reformar el sistema educativo hacia orientaciones industriales, técnicas, comerciales y de artes y oficios que capacitan específicamente para el mundo laboral y profesional. Según Tedesco (2009) estas ideas surgieron en el contexto de los principios democráticos de la igualdad, pero el sistema educativo se basó en niveles “socialmente diferenciados” (Tedesco, 2009:162). Es decir la diversidad de orientaciones creaba vías de canalización de los sectores sociales en ascenso dejando intacta la preparación para la política a la elite dominante. *“Sobre finales del siglo diecinueve, quedaron delineadas las características generales de lo que después se constituirían en las modalidades tradicionales de la escuela secundaria argentina: bachiller, normal, comercial y técnica”* (DINIECE, 2007:6).

A partir de la crisis de 1930 el país comienza una etapa de industrialización por sustitución de importaciones, cambiando el eje del desarrollo hacia la actividad industrial. Filmus (1996) sostiene que la *“formación del ciudadano fue reemplazada rápidamente por la idea de formación para el trabajo”* (Filmus, 1996: 24), en este sentido la formación media tenía como objetivo la capacitación de mano de obra para satisfacer las demandas de la naciente industria. Tedesco (2009) sostiene que la ampliación masiva del sistema educativo, en particular la modalidad técnica, se produjo con el peronismo (1946-1955). En este periodo *“Se introdujeron reformas con el*

objetivo de redefinir la relación pedagógica entre educación y trabajo y dotar al alumno de una orientación y formación profesionales más definidas” (Filmus, 1996: 25). A finales de la década del cuarenta comienzan a gestarse las teorías del capital humano, que se profundizaron en el modelo de estado desarrollista, luego de la década peronista. Estas teorías giran en torno a una concepción “económico-centrista” (Filmus, 1996:25) del papel de la educación, pensándose en la formación de recursos humanos.

Nuevos cambios seguirían apareciendo con el correr de las décadas.

A partir de 1973-1974, luego del modelo de estado desarrollista, se desvalorizó el papel de la educación en torno a la economía. La educación fue concebida como un derecho social, como oportunidades sociales y como instrumento de concientización respecto del proyecto nacional, ideal que no logra plasmarse. Durante el periodo 1976-1983, signado por gobiernos de factos que instauraron la dictadura militar en nuestro país, se utilizaron a las instituciones educativas para transmitir ideas y valores que garantizaran la vigencia de su poder e instaurar la disciplina y el orden. Filmus (1996) plantea que en este periodo el objetivo político de la educación estuvo centrado en generar el orden y la disciplina, en vez de centrarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje para generar conocimientos socialmente significativos. El contenido fue reemplazado “*por formas que tendían a socializar a los niños y a jóvenes de manera autoritaria, jerarquizada y discriminatoria*” (Filmus, 1996: 34).

Con la restauración de la democracia en 1983 se buscó a través de la educación generar valores democráticos y la participación de la ciudadanía. En lo que respecta a la educación media se autorizó el funcionamiento de centros de estudiantes, se suprimió el examen de ingreso a este nivel y se modificaron los planes de estudio incorporando formación moral y cívica.

La enseñanza media fue objeto de diversas propuestas de reforma que no alcanzaron consenso para su implementación (DINIECE, 2007:6). Se avanzó en pequeñas modificaciones referidas a contenidos (reformas en el currículum¹), a metodologías y a la evaluación. Pero recién en la década del noventa se realiza la primera reforma

¹ Para profundizar acerca de las reformas en el currículum en el nivel secundario se recomienda la lectura de la tesis de maestría de Inés Dussel (1997) “Currículum, Humanismo y Democracia en la enseñanza media (1863-1920)”.

educativa en el país. Es interesante advertir que la Ley Federal de Educación (1993) fue la primera que intentó abarcar todos los niveles educativos (menos el superior), así como la primera en regular la educación secundaria de forma integral (Gallart, 2006) y en la década siguiente se introducen nuevos cambios que quedan plasmados en la Ley Nacional de Educación (2006). En esta última se amplía la obligatoriedad de la escolarización todos los niños y adolescentes hasta la finalización del nivel secundario.

¿Los cambios institucionales plasmados en la Ley Nacional de Educación (2006) generarán transformaciones en las trayectorias escolares de los estudiantes? ¿Se podrán ver cambios en las trayectorias de los estudiantes a sólo seis años de su promulgación? María Ester Mancebo et. All (2011) sostiene que la ampliación de la educación media genera una “universalización sin derechos”, es decir, *“la expansión en el acceso se realizó en un contexto de déficit de las condiciones necesarias para asegurar la calidad educativa y/o ha sido una expansión “condicionada” porque ha estado aunada a procesos de segmentación y diferenciación escolar, con la consiguiente distribución desigual de las oportunidades educativas”* (Mancebo et. All, 2011:3).

La investigación que se realizó abordó la temática de las trayectorias escolares centrándose en la divergencia entre las “trayectorias teóricas” y las “trayectorias reales”, en la escuela media del total de la provincia de Buenos Aires, Conurbano, Resto de los Partidos y Capital Federal. Nuestro objetivo entonces, es describir las divergencias entre las “trayectorias teóricas” y las “trayectorias reales” de los estudiantes que se encontraban en la escuela media del sistema educativo argentino a través de cohortes teóricas en el periodo comprendido entre 2001-2009. Para ello en primer lugar, realizaremos un aporte metodológico que nos permita el seguimiento de las trayectorias escolares; en segundo lugar, describiremos como varían las trayectorias escolares de los jóvenes de la provincia de Buenos Aires y Capital Federal a lo largo del periodo analizado y por último, analizaremos las diferencias existentes entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales de los estudiantes a la luz de las teorías y trabajos existentes sobre el nivel medio del sistema educativo argentino.

En torno a los objetivos propuestos plantearemos dos hipótesis de trabajo:

- 1) Existen diferencias entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales de los estudiantes de la provincia de Buenos Aires y Capital Federal.

- 2) Esperamos encontrar variaciones significativas entre las trayectorias de los estudiantes del distrito total Buenos Aires (en conjunto con Conurbano y Resto de los Partidos) y el distrito Capital Federal. Al mismo tiempo no esperamos encontrar variaciones significativas entre las trayectorias de los estudiantes dentro de un mismo distrito.

La metodología que utilizaremos será la cuantitativa por medio de la construcción de cohortes teóricas. Al reconstruir las cohortes, estamos mostrando que existe otra forma de mirar los datos a la habitual. En diversos estudios (Irene, Oiberman y María Ester, Arrieta: 2003; Félix, Abdala: 2003) los indicadores son presentados de manera global, es decir sin desagregar por grado/año de estudio, sino presentando la evolución de los datos estadísticos a través de los años calendarios. En este sentido, este trabajo intenta ser un aporte metodológico y al mismo tiempo nos permitirá describir regularidades en las trayectorias escolares en base al seguimiento de 16 trayectorias.

Este trabajo está estructurado de la siguiente manera: en primer lugar daremos cuenta de las teorías y trabajos que nos permiten pensar el problema de las divergencias entre las trayectorias teóricas y las reales; en segundo lugar analizaremos los cambios institucionales a partir de la Ley Federal de Educación (1993) y posterior reforma educativa plasmada en la Ley Nacional de Educación (2006); en tercer lugar presentaremos la metodología empleada para la reconstrucción de nuestras cohortes teóricas; en cuarto lugar realizaremos una descripción de los datos obtenidos, mostrando las variaciones de la matrícula en cada una de las cohortes; en quinto lugar, analizaremos los datos obtenidos a la luz de las teorías y trabajos existentes sobre el nivel medio del sistema educativo argentino y cerraremos nuestro trabajo con las consideraciones finales.

2. Antecedentes.

Desde principios de los años 70 la sociología de la educación estuvo marcada por teorías francesas estructural-constructivistas de reproducción. Ellas intentan dar cuenta de las desigualdades sociales frente a la escuela sobre la base de la estructura de distribución del capital cultural (Bourdieu y Passeron²: 1979). Estos autores comienzan a preocuparse por las trayectorias educativas de los estudiantes en Francia y utilizan el concepto de *cursus* escolar para dar cuenta de la forma y el ritmo que adquiere el paso de cada individuo por el sistema escolar. El supuesto básico es que si el sistema escolar tiene una determinada estructura, y si el proceso de escolarización supone un “ritmo normal” para el estudiante (edades para el ingreso, edades para cada nivel, una duración estándar esperada), entonces las variaciones o divergencias observables se deben atribuir a las características propias de los estudiantes: los distintos “capitales” que el individuo posee (y que las instituciones escolares no revierten). En este sentido es que se pueden visibilizar trayectorias teóricas y “reales”.

Según Terigi (2009) “las ‘trayectorias reales’ han sido recientemente recolocadas, de la categoría de problema individual, a la de problema que debe ser atendido sistémicamente”. (Terigi, 2009:18) Esta reconsideración del problema ha convertido al desacoplamiento de las trayectorias y a las trayectorias mismas en objeto de estudio.

Actualmente en América Latina se registra una tendencia sostenida al crecimiento de la escolarización en todos los niveles, este proceso estuvo acompañado por las reformas de las leyes de educación (que se dieron sistemáticamente en varios países de la región³ durante la década de los noventa) caracterizada en rasgos generales por una prolongación del periodo de escolarización secundaria obligatoria. Las trayectorias de los estudiantes de la escuela media están íntimamente relacionadas con la estructura institucional que plantean las leyes de educación. En este sentido las divergencias entre

² Bourdieu y Passeron (1979) sostienen que las instituciones económicas y su lógica de funcionamiento favorecen a aquellos que ya poseen capital económico, las instituciones educativas están estructuradas para favorecer a aquellos alumnos que ya poseen capital cultural. La escuela reproduce las desigualdades sociales al reforzar el *habitus* que corresponde a las familias. De este modo la escuela no es el lugar en el que se producen las desigualdades sociales sino donde se legitiman esas desigualdades.

³ Los países que experimentaron en la década pasada reformas en sus leyes de educación son los siguientes: Chile (1990); Guatemala (1991); México (1993); Colombia (1994); Bolivia (1994); El Salvador (1996); Brasil (1996); República Dominicana (1997); Paraguay (1998); Venezuela (1999).

las trayectorias “teóricas y reales” dan cuenta de las dificultades y desafíos pendientes que experimenta el derecho a la educación en el nivel medio dentro del sistema educativo argentino.

En este marco, nos interesa dar cuenta de las divergencias entre las trayectorias teóricas y reales de los estudiantes del nivel medio del sistema educativo argentino. Si bien se puede encontrar diversa literatura que nos demuestra empíricamente que existen diferencias entre las trayectorias teóricas y las reales este estudio intenta ir más allá de dichas divergencias para dar cuenta de cómo varían las trayectorias escolares en relación con la composición de la matrícula escolar en el periodo 2001-2009.

El concepto trayectoria escolar teórica en el sistema educativo argentino corresponde a la organización secuencial de cuatro niveles de enseñanza: inicial, educación general básica (EGB) y/o primaria, polimodal y/o media y superior universitario y no universitario. El sistema educativo entonces, estructura la trayectoria teórica según Terigi (2010a) a partir de: “*la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum, la anualización de los grados de instrucción y la definición de las edades de inicio y fin de la obligatoriedad escolar*”. (Terigi, 2010a:3).

En este sentido el concepto de trayectoria escolar tiene como supuesto básico que los recorridos de los sujetos en el sistema siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar (Terigi, 2008). Es decir los recorridos que realizan los sujetos son estandarizados, homogéneos y lineales. Terigi (2010a) realiza una distinción entre estas trayectorias escolares denominadas teóricas y las trayectorias escolares “reales”, también denominada por otros autores como “diversidad de trayectorias” (Fainsod, 2006), “jóvenes con trayectorias escolares inconclusas”, “trayectorias no encauzadas” (Terigi, 2009⁴) “trayectorias escolares marcadas por la discontinuidad” (Kantor, 2001) o la “intermitencia en las trayectorias escolares” (Kessler, 2004). Estos conceptos remiten a la diferencia que existe entre lo que el sistema educativo estructura idealmente y lo que efectivamente sucede en la práctica.

⁴ Flavia Terigi (2009) toma el concepto de “trayectorias no encauzadas” empleado 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.

De esta manera las preguntas que guían mi investigación son: ¿Cómo varían las trayectorias escolares de los jóvenes de la escuela media de la provincia de Buenos Aires y Capital Federal a lo largo del periodo analizado? ¿Qué diferencias se observan entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales de los estudiantes de la escuela media de la provincia de Buenos Aires y Capital Federal y cómo se pueden interpretar?

Algunos trabajos que contribuyen a esta temática son los de Irene Oiberman y María Ester Arrieta (2003) que intentan dar cuenta de los cambios producidos en el sistema educativo argentino entre los años 1990 – 2000. Estos estudios tienen como objetivo dar cuenta de la “eficiencia interna” del sistema educativo; para ello analizan las diferentes trayectorias escolares que presentan los alumnos durante su paso por los niveles de enseñanza y sus probabilidades de egreso; mediante la descripción del comportamiento de los siguientes indicadores: no promoción, abandono interanual; abandono anual, repitencia, sobriedad y tasa de egreso.

Las teorías en torno al concepto de eficiencia interna del sistema educativo proponen en su análisis observar la relación entre los recursos con los que cuenta la escuela y los logros conseguidos con los mismos, es decir hace referencia a la utilización de los recursos. Desde este punto de vista la eficiencia se da cuando se utilizan menos recursos para lograr un mismo objetivo o a la inversa cuando se logran más objetivos con los mismos o menos recursos. En este trabajo no buscamos referirnos a la eficiencia interna del sistema educativo, pero tomamos algunos de los indicadores que hacen referencia a tal concepto para centrarnos en las trayectorias de los estudiantes mediante el uso de datos estadísticos.

El estudio de Irene Oiberman y María Ester Arrieta (2003) nos demuestra que es posible trabajar el tema de las trayectorias a partir de datos estadísticos. Al mismo tiempo consideramos que las autoras no lograron realizar una propuesta metodológica que nos permita dar cuenta de las mismas en el sentido que la entendemos nosotros a través de cohortes.

La definición cohorte teórica, desde el punto de vista metodológico, hace referencia según Cea D´ Ancona (1996) a que la misma es una construcción del investigador y esta

compuesta por individuos que comparten una misma característica. De la cohorte escogida se analiza su evolución en el tiempo, es decir se observa la cohorte definida por el investigador en momentos diferentes. La información empírica que proporciona el trabajo de Irene Oiberman y María Ester Arrieta (2003) se basa en la variación de cada indicador a lo largo del periodo (1990-2000), sin realizar distinción alguna entre los diferentes años de estudio; lo que no permite construir una cohorte teórica. Al trabajar con cohortes teóricas se pretende describir las trayectorias de los estudiantes y dar cuenta de las divergencias entre las trayectorias teóricas y “reales”.

3. Marco Normativo.

En América Latina, cada uno de los modelos de Estado en distintos periodos históricos ha adjudicado diferentes funciones al sistema educativo. Por este motivo es necesario dar cuenta de la relación estado-sociedad-educación, para que nos permita una mejor comprensión de las reformas educativas. La escuela es una institución que a lo largo del tiempo ha tenido diferentes objetivos. Es necesario mirar los cambios institucionales que ha sufrido la educación media porque de acuerdo con Enríquez Eugéne (2000) las instituciones forman y sociabilizan a los individuos de acuerdo a un patrón específico y desempeñan un papel fundamental en la regulación social, en este sentido consideramos que hace falta un punto de vista relacional e histórico que permitan vislumbrar estos cambios.

Es notorio que la educación del nivel medio en Argentina sufrió una transformación importante en lo que se refiere a su organización institucional, es por eso que en este capítulo intentaremos dar cuenta de los cambios institucionales en el sistema educativo argentino. Se analizarán dos reformas educativas⁵, a saber: la Ley Federal de Educación N° 24.195/1994 y la Ley de Educación Nacional 26.2006/2006. Así mismo consideramos al igual que Patricia Maddoni et. all. (2010) que es necesario analizar estas normativas que regulan las trayectorias escolares teóricas. Es decir, estudiar las reformas educativas significa para nosotros estudiar los cambios en la estructura teórica de las trayectorias.

3.1 Ley Federal de Educación N° 24.195/1994.

Las reformas educativas de la década del 90 se dieron en el contexto de las políticas neoliberales. Estas políticas estaban orientadas a las reformas estructurales en la apertura y desregulación de los mercados, la privatización de las empresas públicas y propiciar la reconversión productiva. Y fundamentalmente a reformular la relación entre estado/sociedad disminuyendo drásticamente el gasto público y reestructurando los límites entre el interés público y el beneficio privado.

⁵ Según Cecilia Braslavsky y Gustavo Cosse (2006) el término "reforma educativa" hace referencia al conjunto de políticas públicas orientadas a producir cambios en los procesos y servicios educativos, en tanto el término "transformación" se emplea para designar los cambios que tienen lugar en ellos, ya sea o no por acción de las políticas educativas.

La política educativa de la década del noventa según varios autores (Puiggrós, 2006; Torres, 2002 y Coraggio, 1995) se construyó en un espacio de fluido cumplimiento con las directivas del Banco Mundial, que alentaba la descentralización de los sistemas escolares, su paulatina transferencia al sector privado, el desfinanciamiento de la educación pública en el nivel medio y superior, la flexibilización de la contratación docente y la aplicación de programas focalizados. La educación comenzó a convertirse en un elemento de mercado que debía ser regulado por la ley de la oferta y la demanda.

La estructura del sistema educativo (título III) de la Ley Federal de Educación dispone una modificación en la estructura de los niveles educativos: se sustituye al antiguo sistema de siete años de educación primaria obligatoria y cinco (o seis) años de educación secundaria con un ciclo uniforme de nueve años obligatorios de Educación General Básica -EGB- subdividido en tres ciclos y un ciclo especializado (Polimodal) de tres o cuatro años. También se establece como obligatorio realizar los cursos del nivel preescolar (5 años). Su implementación se lleva a cabo de forma gradual entre 1996 y 2000 y le precede un proceso de descentralización de las responsabilidades y facultades del gobierno federal a las provincias. Adriana Puiggrós (2006) sostiene que esta modificación se realizó sin tener en cuenta los recursos con las que contaban las provincias, ya que en el año 1991 se incurre a la Ley de Descentralización Educativa N° 24.049/1991 en donde se finaliza el proceso de transferencia de la provisión, administración y financiamiento de las escuelas secundarias, del gobierno federal a los gobiernos provinciales. En este sentido la Ley de Descentralización es coherente con los objetivos neoliberales.

Puiggrós Adriana (2006) sostiene que la nueva estructura del sistema educativo tuvo una serie de inconvenientes en su aplicación ya que se dieron diferentes interpretaciones a la ley, lo que generó que en varias provincias coexistan tres o cuatro sistemas distintos y una desarticulación del sistema educativo nacional. Además el impacto negativo, causado por la Ley de Descentralización más la Ley Federal de Educación se vislumbró en: la restricción de la oferta de nivel medio que generó el cierre de establecimientos y apertura de menos cantidad de secciones de polimodal; la primarización de los años iniciales del secundario y convivencia de adolescentes con niños menores; la ruptura de la enseñanza media producida por la inclusión del tercer ciclo del EGB; el cierre de la enseñanza técnica; la transferencia de los docentes de un área de conocimiento a otra

sin capacitación; el deterioro de la educación de adultos, la educación especial y la educación artística ya que se los consideraba “regímenes especiales”.

Sin embargo, los derechos, obligaciones y garantías (títulos I y II) de la Ley Federal de Educación (1994), corresponden según Puiggrós Adriana (2006) al piso de principios democráticos acordados en el congreso pedagógico de 1985 y en ellos se incluyen principios tales como el carácter del bien social de la educación, la responsabilidad principal del estado, la igualdad de oportunidades, la gratuidad, la garantía de no discriminación y de acceso, permanencia y egreso del sistema educativo de todos los habitantes del país.

3.2 Ley de Educación Nacional 26.2006/2006.

A partir del año 2003 la Argentina comienza a realizar importantes transformaciones en el sistema educativo y científico-tecnológico que la colocará en condiciones de responder a los requerimientos del nuevo modelo de desarrollo basado en un proceso de reindustrialización y de sustitución de importaciones. En este contexto la Ley de Financiamiento dispone que el presupuesto consolidado del Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires destinado al sistema educativo y científico-tecnológico se incrementaran del 3,7% al 6 % del Producto Interno Bruto (PIB) en el periodo 2003-2010. (Carcar y Filmus, 2010:121).

Los derechos, obligaciones y garantías (título I) de la Ley de Educación Nacional 26.2006/2006, incluye garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades.

El Sistema Educativo Nacional (título II) tendrá una estructura unificada en todo el país que asegure su ordenamiento y cohesión, la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación y la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan. La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior-, y ocho (8)

modalidades. La Educación Secundaria se divide en dos (2) ciclos: un (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un (1) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

Según Néstor López (2007) hay varias tendencias en las nuevas leyes de educación que se dieron en los últimos años en América Latina: 1) la ampliación de la obligatoriedad de los años de estudio, abarcando la educación secundaria y el nivel inicial. Es así como en Argentina se llega a una educación obligatoria de 13 años; 2) la tendencia en enfocar a la educación como un derecho universal (que si bien ya en la década de los años noventa esta apreciación de la educación estaba presente, coexistía con enunciados orientados a sostener a la educación como un recurso productivo). Sostiene que en las nuevas leyes prevalece una visión de la educación como formadora de ciudadanos, con una gran capacidad transformadora de las personas y de las sociedades por sobre una visión económica; predominando una visión centrada en valores, la solidaridad o la tolerancia y 3) la tendencia a universalizar y hacer obligatoria la educación secundaria es ejemplo de un esfuerzo que se proponen las sociedades de la región, en un intento de consolidar las bases para la inclusión educativa y social.

3.3 La transformación estructural entre las dos leyes.

El fracaso de las políticas promovidas en la década de los noventa, la crisis de legitimidad de las leyes sancionadas en ese entonces y las críticas de diversos académicos influyeron en la renovación de la Ley de Federal de Educación N° 24.195/1994. Las políticas educativas transformadoras suelen demostrar resultados mucho después de su implementación. Es por eso que aún no se puede arribar a conclusiones acabadas acerca de la nueva Ley de Educación Nacional 26.2006/2006. En la actualidad se pueden delimitar tendencias generales que avanzan hacia el desafío de construir una sociedad más igualitaria, en donde cuestiones como equidad, calidad educativa, innovación, modernización, desarrollo profesional, entran en debate.

Seguramente la nueva Ley Nacional de Educación tenga sus potencialidades y limitaciones, las cuales merecen un estudio necesario a posteriori, ya que la misma es muy reciente como para apresurarse a sacar conclusiones.

Sin embargo, podemos decir que los cambios de la Ley de Educación Nacional, (se puede vislumbrar claramente en el cuadro 1) apuntan a una importante reforma de la estructura del sistema educativo, aumentando los años de escolarización obligatoria.

Cuadro 1: Comparación de los años de escolarización según nivel en los tres momentos institucionales.

	Ley 1420 (1884)		Ley Federal de Educación (1993)		Ley de Educación Nacional (2006)				
					Opción 1 (7 años – 5 años)		Opción 2 (6 años- 6 años)		
Edades	Nivel	Años	Años	Nivel	Años	Nivel	Años	Nivel	
3	Inicial	1°	1°	Inicial	1°	Inicial	1°	Inicial	
4		2°	2°		2°		2°		
5		3°	3°		3°		3°		
6	Primaria	1°	1°	EGB1	1°	Primaria	1°	Primaria	
7		2°	2°		2°		2°		
8		3°	3°		3°		3°		
9		4°	4°	EGB2	4°		4°		4°
10		5°	5°		5°		5°		
11		6°	6°		6°		6°		
12		7°	7°		EGB3		7°		1°
13	Medio	1°	8°	1°		Secundaria	2°		
14		2°	9°	2°	3°				
15		3°	1°	3°	4°		Secundaria Ciclo Orientado		
16		4°	2°	4°	5°				
17		5°	3°	5°	6°				

Fuente: Elaboración propia sobre la base de información del Ministerio de Educación de la Nación. [http://portal.educacion.gov.ar/].

Nota: La obligatoriedad de los años de estudio está indicada con color verde.

No consideramos que los cambios institucionales sólo se direccionen hacia el aumento de los años de escolaridad; es necesario dejar claro que esta modificación en la estructura del sistema educativo también significa la incorporación de aspectos centrales en lo que se refiere al proceso pedagógico de los estudiantes. Los fundamentos para aumentar los años de escolarización hasta la finalización del nivel medio responden a

factores exógenos relacionados con el mundo del trabajo, entre otros. Esta dimensión se trabajará en el capítulo 6 del presente trabajo.

En la lectura de la Ley Nacional de Educación podemos ver modificaciones que tratan de pensar a la educación de manera más integral incorporando a los cambios sociales actuales. En este sentido se agregan aspectos tales como el manejo de los lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación.

La nueva ley expresa claramente dejar de pensar la educación como un servicio lucrativo y rechaza cualquier forma de mercantilización de la educación pública como se dio en la década de los noventa en donde se implementaron simultáneamente en América Latina políticas neoliberales.

4. Metodología.

4.1 Alcances y las limitaciones de los datos

El camino que se propone para viabilizar los objetivos aquí presentados es el abordaje del fenómeno mediante la metodología cuantitativa ya que se pretende observar regularidades en las trayectorias escolares a través de datos estadísticos en el tiempo.

Coincido con Catalina Wainerman (2010) que los relativamente pocos trabajos cuantitativos de investigación en el campo educativo reflejan las dificultades que presenta el manejo de información estadística. Para esta autora no se aprovecha el caudal importante de fuentes estadísticas disponibles para el conocimiento de base del sistema educativo. Al mismo tiempo Inés Aguerrondo (1993) considera necesaria la medición, ya que los datos son los insumos con los que se elaboran las políticas educativas. Sin embargo, sostiene que estas sólo se orientarán hacia el largo plazo si la información cuantitativa salida de las mediciones puede ser reinterpretada y medida en un contexto más amplio que permita una comprensión global.

En términos metodológicos siempre que se utilizan datos estadísticos se encuentra latente la cuestión de los alcances y las limitaciones de la información disponible. Según varios autores (Binstock y Cerrutti, 2005; Terigi, 2007; Briscioli: 2008) en lo que se refiere a las trayectorias escolares, las estadísticas disponibles no permiten reconstruir trayectorias porque los mismos no toman ni como unidad de recolección ni como unidad de análisis a los sujetos. Los datos de asistencia, matrícula, repetición, sobreedad, “hablan” de los sujetos (quienes asisten, repiten, etc., son sujetos concretos), pero no son ellos el foco de información.

Irene Oiberman (2010) sostiene que los indicadores sobre las trayectorias educativas de los alumnos permiten conocer no sólo el desempeño de los alumnos, sino, sobre todo, la eficiencia del sistema educativo para cumplir su propósito: que los estudiantes transiten el sistema educativo en los tiempos teóricos establecidos y egresen de cada nivel de enseñanza con los conocimientos necesarios para su adecuada inserción social y laboral. Con estas limitaciones, los datos estadísticos muestran fenómenos a través de su forma numérica, los indicadores hablan de procesos y situaciones que se refieren

indirectamente a personas y sin embargo nos pueden servir para identificar fenómenos que por su escala tienen indudable incidencia en las trayectorias individuales.

En este trabajo realizaré un análisis de las divergencias entre las trayectorias teóricas y las trayectorias “reales” de los estudiantes de la provincia de Buenos Aires a través de cohortes teóricas en la escuela media en el periodo 2001-2009 a partir de los anuarios estadísticos que genera la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) que es la unidad del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación responsable del Sistema Federal de Estadísticas continuas que surge del sistema de estadísticas continuas; cuyo principal instrumento es el Relevamiento Anual (RA).

El universo del Relevamiento Anual⁶ está constituido por los establecimientos educativos del país, de ambos sectores de gestión, estatal y privado, que imparten educación formal, es decir, la educación cuya estructura y contenido responde a la organización secuencial de los cuatro niveles de enseñanza: inicial, educación general básica (EGB) y/o primaria, polimodal y/o media y superior no universitario y universitario.

4.2 Definición y cálculo de tasas

En este apartado definiremos las tasas que utilizaremos en este trabajo según el glosario 2011 de DINIECE.

Tasa de (sobre)edad⁷: Tasa de sobreedad o extraedad: es el porcentaje de alumnos cuya edad sobrepasa la edad teórica correspondiente al nivel que están cursando. Se considera alumno con sobreedad a aquel que al 30 de junio tiene una edad superior a la que correspondería, para el respectivo año de estudio.

Tasa de abandono interanual: es el porcentaje de alumnos matriculados en un grado/año de estudio de un nivel de enseñanza que no se vuelve a matricular el año lectivo

⁶ Se considera que el Relevamiento Anual alcanza un nivel adecuado de cobertura cuando ha sido respondido al menos por el 95% de las unidades de enseñanza de cada jurisdicción del país.

⁷ En consonancia con Flavia Terigi (2009) el paréntesis busca llamar la atención sobre el hecho de que los niños no “tienen sobreedad”: sólo la edad de los niños es interpretada de esta manera dentro del contexto institucional de la escuela.

siguiente como alumno nuevo, repitente o reinscripto. Esta tasa muestra, en términos relativos, el volumen de alumnos que abandona el sistema educativo durante el ciclo lectivo y no vuelve a matricularse al año lectivo siguiente, sumado a los alumnos que abandonan el sistema educativo entre dicho año lectivo y el siguiente.

Tasa de repitencia: es el cociente entre el número de alumnos matriculados en un grado/año de un nivel de educación, que se matriculan en el mismo grado/año de estudio de ese nivel, en el año siguiente, y el total de matriculados del mismo grado/año/nivel en el año anterior.

Tasa de promoción efectiva: es el porcentaje de alumnos matriculados en un grado/año de estudio dado de un nivel de enseñanza en particular que se matriculan como alumnos nuevos en el grado/año de estudio inmediato superior de ese nivel, en el año lectivo siguiente. Muestra, en términos relativos, la eficiencia del sistema educativo en retener a los alumnos de un grado/año de estudio dado, como alumnos nuevos al año siguiente en el grado/año de estudio inmediatamente superior, bajo el supuesto que los alumnos nuevos promovieron dicho grado/año de estudio.

Cantidad de egresados: alumno que ha cumplido con los requisitos de acreditación de los aprendizajes correspondientes a un nivel completo de enseñanza. Es decir que no adeuda ninguna materia, trabajo práctico u otro requisito. También alcanza esta condición cuando completa sus estudios a través de exámenes libres y de révalida, tomando como año de egreso la fecha del último examen aprobado.

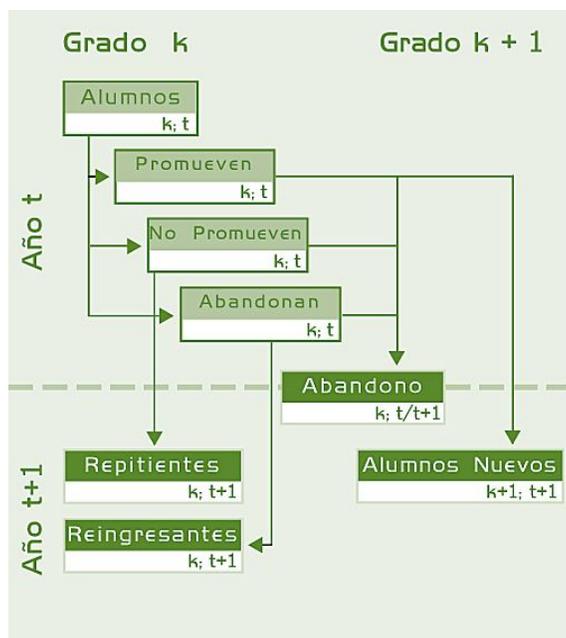
Cantidad de matriculados en el nivel medio: es la cantidad de alumnos registrados en una unidad educativa, a una fecha determinada, de acuerdo con las normas pedagógicas y administrativas vigentes en una unidad educativa para recibir una enseñanza sistemática.

4.3 Modelo de Transición entre cursos sucesivos

Para observar las trayectorias de los estudiantes utilizaremos el modelo que se emplea en Argentina para medir los procesos educativos de los alumnos dentro del sistema educativo. El mismo se denomina “Modelo de Transición entre Cursos” (grados) y

según Irene Oiberman (2003) la lógica interna del modelo permite observar el rendimiento de cada grado/año entre dos años consecutivos, mediante la cuantificación de las entradas, salida y el flujo de los alumnos en el sistema educativo, teniendo en cuenta que “*algunos de los alumnos promueven de uno a otro año, otros repiten, otros abandonan, otros reingresan al sistema luego de haberlo abandonado y algunos egresan del nivel*” (Oiberman, 2003:63) . A este tipo de modelo se lo llama “modelo cerrado”, ya que se basa en el supuesto de la no incorporación de alumnos provenientes de otras cohortes, y dado el abandono de un alumno, este no vuelve al sistema (Daniel O. Taccari en Informe metodológico N° 1). Según Irene Oiberman (2003), este supuesto es difícil de sostener en algunos sistemas educativos donde los estudiantes permanecen fuera del sistema por unos años y luego se reintegran o se producen transferencias de estudiantes de diferentes cohortes.

Gráfico 1: Modelo de Transición entre Cursos (grados)



Fuente: Laboratorio de Estadística. Red Federal de Información educativa. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2005).

Según Tore Thonstand (1987) las proyecciones de la matrícula escolar pueden realizarse utilizando diferentes modelos matemáticos que responden a los fenómenos que se pretenden estudiar. El modelo matemático a emplear en este trabajo es el “Modelo de

Transición entre Cursos (grados)” que Tore Thonstand (1987) denominó: “*Modelo que abarca un subsistema de centros docentes o todo el sistema de educación de un país*” y consiste en abarcar un grado o ciclo del sistema de educación para efectuar proyecciones de la futura matrícula de ese grado o ciclo. Dicho modelo permite efectuar proyecciones relativas al flujo de alumnos: “*Modelos de proyección de la matrícula en un año dado, a partir de la matrícula en el grado o curso inferior el año precedente y de los coeficientes que describen el flujo de alumnos entre grados y cursos de un año al siguiente. Este es el modelo básico de los modelos de flujos*” (Thonstand, 1987: 11).

4.4 Alcances y limitaciones del Modelo de Transición entre cursos sucesivos

Héctor Robles, et. all. (2009) utilizan para analizar el abandono, la repetición, la promoción y egreso desde un enfoque longitudinal el “método de cohortes reconstruidas” (MCR): a partir de los datos estadísticos educativos producidos sobre el sistema educativo mexicano. En este sentido, los autores señalan una limitación con la que nosotros también nos encontramos en este estudio: a nivel nacional no se dispone de datos longitudinales de alumnos. Esta situación nos obliga a realizar estimaciones a partir de las estadísticas educativas de corte transversal; es decir “*información proveniente de momentos distintos en el tiempo y de diferentes cohortes escolares*”. (Robles, et. all. 2009: 52).

Guillermo Tapia (2009) pretende observar la variación de los indicadores de acceso y abandono de la educación básica en México y también nos advierte sobre algunas limitaciones que poseen los indicadores. En primer lugar, los indicadores sólo hacen referencia al proceso de escolarización de la población y sólo permiten verificar si los estudiantes accedieron, permanecieron o culminaron sus estudios; dejando de lado las oportunidades reales de aprendizaje a las que la población tuvo mayor o menor acceso. En segundo lugar, no se pueden observar las relaciones entre variables que han sido demostradas en otros estudios. Por ejemplo un estudio del DINIECE en conjunto con UNICEF (2004) quienes estudiaron las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos describiendo los diferentes factores que condicionan las mismas. Este trabajo se realizó tomando una muestra en cinco provincias del país y aplicándose una encuesta a hogares de alumnos realizadas específicamente para este trabajo. Gracias a ello se pudieron generar estadísticas socio-demográficas (como por ejemplo: las condiciones

materiales de vida, la estructura familiar, la escolaridad de los padres y madres, el nivel de actividad, el tipo de ocupación, ingresos, condición de actividad de los alumnos) las cuales se combinaron con indicadores específicos de educación que también fueron generados por la misma encuesta. Lo que intentamos demostrar con este ejemplo es que con las estadísticas educativas que genera el DINIECE mediante los anuarios estadísticos no podemos dar cuenta de este tipo de relaciones entre variables que enriquecen el conocimiento acerca de las trayectorias escolares de los jóvenes de nuestro país.

Néstor López et. all. (2002) señalan que los factores que inciden en las “trayectorias escolares”, como son los fenómenos de la repitencia, la (sobre)edad y el abandono pueden ser clasificados en dos categorías a saber: factores exógenos y factores endógenos al sistema educativo. Ellas corresponden a las condiciones materiales estructurales; el ámbito político organizativo y los factores culturales.

Y, en tercer lugar, retomando a Guillermo Tapia (2009) tampoco permite observar la variación de las oportunidades de acceso y permanencia por parte de subconjuntos poblacionales.

Tore Thonstand (1987) también señala algunos inconvenientes al momento de utilizar el “Modelo de Transición entre cursos sucesivos” y es necesario hacerlos explícitos en este apartado. El autor observa que este modelo no tiene en cuenta los límites de la capacidad del sistema escolar, (con ello se refiere a que la matrícula está determinada por la demanda y también por la capacidad de albergar a los estudiantes). Señala también que se incurre al error de que estos modelos sean “mecanicistas” porque *“normalmente no se supone que estas tasas de transición dependan de otras variables”* (Thonstand, 1987: 36). En este sentido este trabajo trata de dar cuenta del modelo de transición entre cursos a sabiendas de que existen variables que influyen en el proceso educativo pero por los datos de los que disponemos, no podemos llegar a un análisis detallado de esos factores. Por otro lado, Tore Thonstand indica que el modelo de transición entre cursos sucesivos es “discreto” en el sentido de que la unidad de tiempo es el año escolar completo y se ocupa de los cambios de un año escolar a otro y no de lo que ocurre durante cada uno de ellos.

4.5 Reconstrucción de cohortes

Es notorio que la educación del nivel medio en Argentina sufrió una transformación importante en lo que se refiere a su organización institucional; lo que se refleja en el específico tratamiento de los datos cuando analizamos las trayectorias de los estudiantes que se inician antes de tal transformación. La reorganización del secundario tradicional de cinco años en dos segmentos de tres años (EGB3 y Polimodal) y la reforma educativa del año 2006 que reorganiza el secundario en un segmento de seis años (el ciclo básico con duración de tres años y el ciclo orientado con duración de tres años) implica empalmes y solapamientos de los datos para la reconstrucción de las trayectorias escolares. Como criterio general y para poder realizar una comparación entre las trayectorias de los estudiantes en los diferentes periodos se trato reconstruyó la serie histórica considerando el nivel medio con una duración de seis años independientemente de la estructura institucional. Siguiendo la recomendación de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa y en base a otros antecedentes⁸ para mantener la comparabilidad de las estructuras de niveles entre jurisdicciones, se considera como secundaria básica el tramo del 7° al 9° grado, y como secundaria orientada los grados 10° a 12° de educación común. Es decir que la trayectoria teórica del nivel medio corresponde a las edades de 12 a 18 años, suponiendo un avance escolar sin interrupción ni repeticiones. Con los datos disponibles construimos cuatro (4) cohortes teóricas para cada distrito. Para ilustrarlas realizamos un cuadro el cual nos va a permitir observar la construcción de las cohortes:

⁸ El informe elaborado por UNICEF (2011) denominado “La educación en cifras. Indicadores seleccionados para la caracterización del sistema educativo”. Disponible en: [http://www.unicef.org/argentina/spanish/estadisticas_educacion_Argentina_2011.pdf]. (Última consulta: Noviembre de 2012).

Cuadro 2: Construcción de las cohortes teóricas.

Grado/año de estudio						
Año calendario	1	2	3	4	5	6
2001	Cohorte 2001					
2002	Cohorte 2002	Cohorte 2001				
2003	Cohorte 2003	Cohorte 2002	Cohorte 2001			
2004	Cohorte 2004	Cohorte 2003	Cohorte 2002	Cohorte 2001		
2005		Cohorte 2004	Cohorte 2003	Cohorte 2002	Cohorte 2001	
2006			Cohorte 2004	Cohorte 2003	Cohorte 2002	Cohorte 2001
2007				Cohorte 2004	Cohorte 2003	Cohorte 2002
2008					Cohorte 2004	Cohorte 2003
2009						Cohorte 2004

Fuente: Elaboración propia.

Para reconstruir una cohorte fue necesario restarle a la matrícula total los estudiantes con (sobre)edad. Esta tasa es la que evidencia cuantos estudiantes tienen más edad de la que corresponde teóricamente al curso/grado que están cursando; y a su vez, por oposición, también permite conocer cuantos estudiantes tienen la edad correspondiente al curso/grado de estudio. Es decir cuantos estudiantes transitan por el sistema educativo en los tiempos esperados lo que definimos anteriormente como “trayectoria teórica”. El mismo procedimiento realizamos para cada una de las cohortes en cada año escolar. A modo de ejemplo, tomemos la cohorte 1 correspondiente al año 2001:

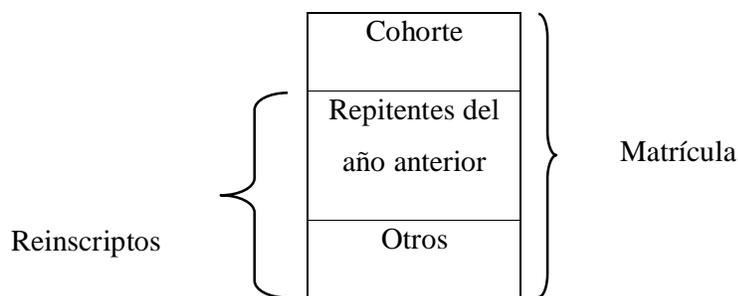
Cuadro 3: Procedimiento empleado para reconstruir las cohortes teóricas.

COHORTE 1 (2001)				
	Matrícula 7º (2001)	Tasa (sobre)edad (2001)	(Sobre)edad (abs) -matrícula (*) tasa de (sobre)edad-	Matrícula Cohorte -matrícula (-) (sobre)edad-
Buenos Aires	269672	21,41%	57737	211935
Partidos del Conurbano	173168	22,02%	38132	135036
Buenos Aires Resto	96504	20,33%	19619	76885
Capital Federal	37553	14,39%	5404	32149

Fuente: Elaboración propia en base a los datos del DINIECE.

La *matrícula* escolar se compone por los estudiantes de la *cohorte*, es decir aquellos en los que se puede observar que cumplen con las trayectorias escolares teóricas esperadas por el sistema educativo y por los *reinscriptos*. La categoría *reinscripto* es la que refleja las trayectorias escolares “reales”. Esta compuesta por los *repitentes del año anterior*, y por otras formas de transitar por el sistema educativo, como por ejemplo los ingresos tardíos, los abandonos temporarios, los repitentes de otros años. A estas diversas formas de transitar el sistema educativo lo denominamos bajo el nombre “*otros*”, ya que no pudimos distinguir, a partir de los datos disponibles, que situación particular corresponde a cada caso.

Gráfico 2: Composición de la matrícula.



Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, el número de *reinscriptos* puede deducirse restando el número de estudiantes que corresponden a la cohorte a la matrícula total. Para cada año de estudio se realizó el mismo procedimiento.

En segundo lugar, se puede deducir el número de estudiantes que han *repetido el año anterior*, si multiplicamos la tasa de repitencia del año anterior por la matrícula del año

anterior. Esto es así porque la tasa de repitencia, al igual que la tasa de abandono y la tasa de promoción efectiva es interanual, permitiendo conocer el movimiento de los estudiantes entre dos años consecutivos. La tasa de repitencia sólo permite dar cuenta de los repitentes de un curso/grado al año inmediatamente siguiente, es decir, la misma responde a la siguiente pregunta: ¿cuántos estudiantes que no promovieron el grado/año de estudio en el cual estaban matriculados, vuelven al sistema educativo al año lectivo siguiente inscribiéndose en el mismo curso/grado de estudio? Este dato no fue posible de reconstruir para el inicio de cada una de las cohortes es decir, las correspondientes al año 2001, porque no disponíamos de los datos del año anterior es decir del año 2000.

En tercer lugar, la categoría “*otros*” se puede deducir de la resta de los reinscriptos menos los repitentes. Esta categoría se produce dado que los valores de los reinscriptos siempre son mayores a los repitentes del año anterior y la diversa literatura sobre el tema nos advierte que diversas formas de transitar el sistema educativo son posibles, como por ejemplo: aquellos estudiantes que habiendo abandonado el grado/año durante el año lectivo anterior, vuelven a matricularse en el mismo grado/año en el año lectivo siguiente, los ingresos tardíos, los abandonos temporarios, los repitentes de otros años.

A modo de ejemplo, tomemos la cohorte 1 (2001), para el segundo año de estudio (año 2002) en la provincia de Buenos Aires, para ilustrar el procedimiento empleado:

Cuadro 4: Procedimiento empleado para describir la composición de la matrícula.

Cohorte 1 (2002-2º)													
Matrícula	268534												
Cohorte	197131												
Reinscriptos	71403												
<i>Repitentes año anterior</i>	23343												
<i>otros</i>	48060												
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 5px;">Repitentes del año anterior</td> <td style="text-align: right; padding: 5px;">23343</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"><i>(Tasa de repitencia de 2º del año anterior -2001- * Matrícula de 2º del año anterior -2001-)</i></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"></td> <td style="text-align: right; padding: 5px;"><i>Tasa de repitencia de 2º del año anterior (2001)</i></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"></td> <td style="text-align: right; padding: 5px;">8,60%</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"></td> <td style="text-align: right; padding: 5px;"><i>Matrícula de 2º del año anterior (2001)</i></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"></td> <td style="text-align: right; padding: 5px;">271433</td> </tr> </table>		Repitentes del año anterior	23343	<i>(Tasa de repitencia de 2º del año anterior -2001- * Matrícula de 2º del año anterior -2001-)</i>			<i>Tasa de repitencia de 2º del año anterior (2001)</i>		8,60%		<i>Matrícula de 2º del año anterior (2001)</i>		271433
Repitentes del año anterior	23343												
<i>(Tasa de repitencia de 2º del año anterior -2001- * Matrícula de 2º del año anterior -2001-)</i>													
	<i>Tasa de repitencia de 2º del año anterior (2001)</i>												
	8,60%												
	<i>Matrícula de 2º del año anterior (2001)</i>												
	271433												

Fuente: Elaboración propia basado en datos del DINIECE.

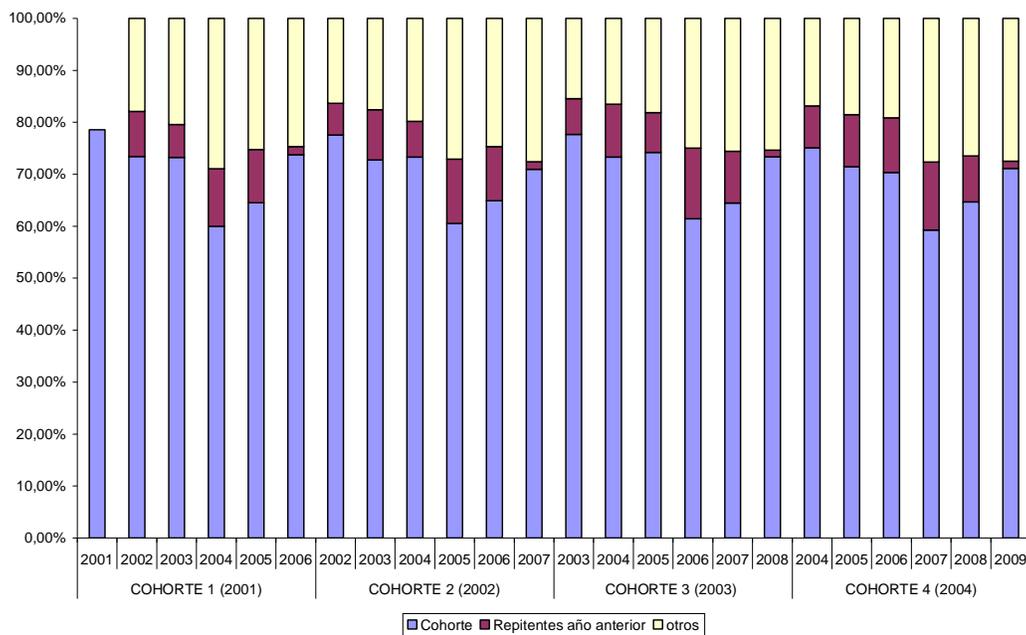
5. Descripción de la composición de la matrícula.

En este capítulo realizaremos una descripción de la composición de la matrícula en total Buenos Aires, Conurbano, Resto de los Partidos y Capital Federal. Describiremos las variaciones de la matrícula en cada una de las cohortes; los repitentes del año anterior y la categoría que hemos decidido denominar “otros”. Este procedimiento es necesario, para que en el próximo capítulo podamos analizar los datos obtenidos a la luz de las teorías y trabajos existentes sobre el nivel medio del sistema educativo argentino.

En este capítulo graficaremos la composición de la matrícula total, es decir: daremos cuenta de la proporción de la cohorte sobre el total de la matrícula, la proporción de repitentes del año anterior respecto al total de la matrícula y la proporción de “otros” respecto al total de la matrícula. Vale aclarar que estas proporciones son relativas y se utilizan con el fin de poder comparar las trayectorias escolares de las diferentes cohortes. En cada uno de los gráficos veremos las trayectorias de las cuatro cohortes de cada uno de los distritos analizados y la variación porcentual de todos los componentes de la matrícula siguiendo la trayectoria de las cohortes reconstruidas.

5.1 Composición de la matrícula en Total Buenos Aires.

Gráfico 3: Composición de la matrícula en Total Buenos Aires.



Fuente: Elaboración propia en base a los datos del DINIECE.

5.1.1 Variación de la matrícula de la cohorte en Total Buenos Aires.

La matrícula de las cohortes (sobre el total de la matrícula escolar) al inicio de las trayectorias es similar entre todas las cohortes analizadas en total Buenos Aires oscilando entre un 78,59% y un 75,08%. El promedio del peso porcentual de la cohorte sobre la matrícula en toda su trayectoria varía entre el 68,66% y el 70,76%; pero utilizar este promedio puede ser engañoso a los fines del análisis porque hemos detectado que en el paso de tercer a cuarto grado/año de estudio la matrícula de la cohorte disminuye considerablemente por efecto del incremento de la proporción de los reinscriptos sobre el total de la matrícula escolar (en promedio un 39,69%). De esta manera vemos que:

- Los valores registrados para los reinscriptos en la cohorte 2001 aumentan de un 26,76% en el tercer año/grado de estudio a un 40,03% en cuarto año/grado de estudio; esto significa que la matrícula de la cohorte disminuye relativamente a un 13,27% de la total.

- Los valores registrados para los reinscriptos en la cohorte 2002 aumentan de un 26,70% en el tercer año/grado de estudio a un 39,43% en cuarto año/grado de estudio; esto significa que la matrícula de la cohorte disminuye relativamente a un 12,73% de la total.
- Los valores registrados para los reinscriptos en la cohorte 2003 aumentan de un 25,80% en el tercer año/grado de estudio a un 38,55% en cuarto año/grado de estudio; esto significa que la matrícula de la cohorte disminuye relativamente a un 12,75%, de la total.
- Los valores registrados para los reinscriptos en la cohorte 2004 aumentan de un 29,64% en el tercer año/grado de estudio a un 40,75%; esto significa que la matrícula de la cohorte disminuye relativamente a un 11,11% de la total.

También en el paso de cuarto a quinto grado/año de estudio observamos que si bien disminuye el porcentaje de la matrícula de los reinscriptos respecto al año anterior, al compararla con el tercer grado/año de estudio es de casi un 10% más en cada una de las cohortes.

Por ello es necesario considerar dos promedios para dar cuenta de las variaciones en la composición de la matrícula de la cohorte: en primer lugar el que corresponde al primero y segundo grado/año de estudio y luego el que corresponde desde el tercer al quinto grado/año de estudio.

Cuadro 7: Variación de la matrícula de la cohorte en Total Buenos Aires.

Cohortes	2001	2002	2003	2004
Proporción de la cohorte sobre el total de la matrícula al inicio de la trayectoria.	78,59%	77,55%	77,70%	75,08%
Promedio del peso porcentual de la cohorte sobre la matrícula en toda su trayectoria.	70,57%.	70,01%	70,76%	68,66%
Promedio 1-2	76,00%	75,15%	75,51%	73,27%

Promedio 3 a 5	65,90%	66,27%	66,71%	64,76%
Proporción de la matrícula sobre el total al finalizar la trayectoria de la cohorte.	73,76%	70,96%	73,39%	71,13%
Diferencia entre inicio y fin.	4,83%	6,59%	4,31%	3,95%

Fuente: Elaboración propia en base a los datos del DINIECE.

Observamos así que al finalizar las trayectorias de cada una de las cohortes la diferencia entre el inicio y el fin de la cohorte (sobre el total de la matrícula escolar) oscila entre más del 4% y menos del 7%.

5.1.2 Variación de la composición de los reinscriptos en Total Buenos Aires.

Al inicio de las trayectorias de las cohortes analizadas hay entre un 21,41% y un 24,92% de reinscriptos; y a medida que avanzan los grados/años de estudio el porcentaje de reinscriptos sobre el total de la matrícula escolar va ir aumentando. Este incremento se acentúa en el paso de tercero a cuarto año/grado de estudio.

Distinguimos dentro de los reinscriptos dos categorías:

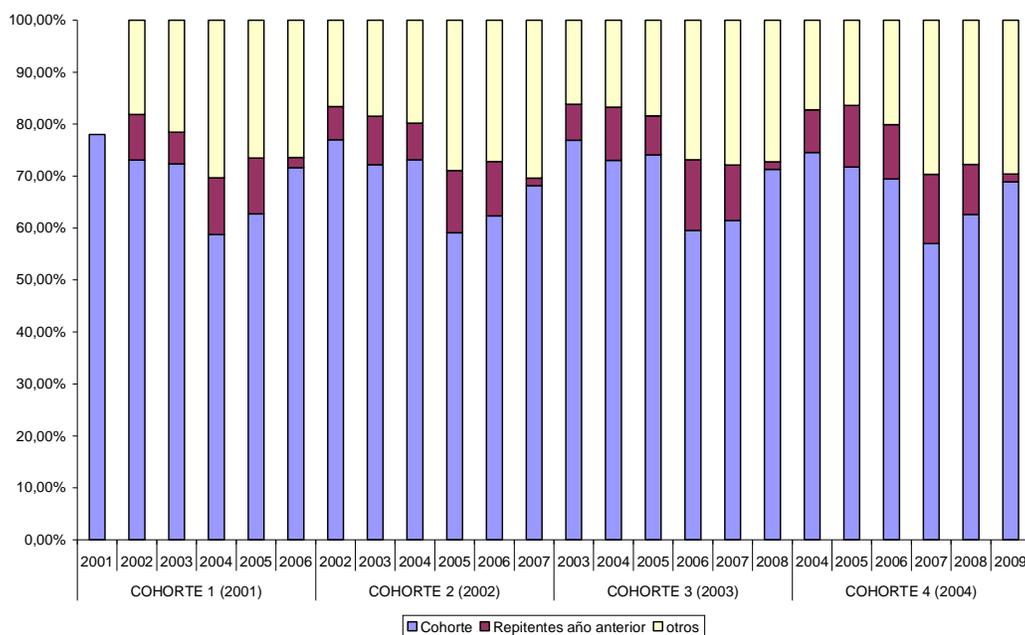
Otros⁹: la categoría “otros” es muy significativa respecto a la composición de los reinscriptos. Para cada una de las cohortes analizadas la composición de esta categoría en relación a los reinscriptos alcanza valores del más del doble en comparación con los “repitentes del año anterior” durante toda la trayectoria de la cohorte.

Repitentes del año anterior: En el paso de tercero a cuarto grado/año de estudio se observa que los repitentes aumentan casi el doble respecto del año anterior, excepto en la cohorte 4 (2004); pero aun así en esta cohorte sigue manteniéndose la diferencia del doble en comparación con la categoría “otros”. El porcentaje de repitentes para el último grado/año de estudio es el menor registrado durante todo el periodo para cada una de las cohortes.

⁹ Ver páginas 23-24 de este estudio en donde definimos la categoría “otros”.

5.2 Composición de la matrícula en Conurbano.

Gráfico 4: Composición de la matrícula en Conurbano.



Fuente: Elaboración propia en base a los datos del DINIECE.

5.2.1 Variación de la matrícula de la cohorte en Conurbano.

La matrícula de la cohorte 2001 (sobre el total de la matrícula escolar) al inicio de las trayectorias es similar entre todas las cohortes analizadas en el Conurbano oscilando entre un 77,98% y un 74,56%. El promedio del peso porcentual de la cohorte sobre la matrícula en toda su trayectoria varía entre el 67,38% y el 69,43%; pero utilizar este promedio puede ser engañoso a los fines del análisis porque hemos detectado que en el paso de tercer a cuarto grado/año de estudio la matrícula de la cohorte disminuye considerablemente por efecto del incremento de la proporción de los reinscriptos sobre el total de la matrícula escolar (en promedio un 41,38%). De esta manera vemos que:

- Los valores registrados para los reinscriptos en la cohorte 2001 aumentan de un 27,66% en el tercer año/grado de estudio a un 41,22% en cuarto año/grado de estudio; esto significa que la matrícula de la cohorte disminuye relativamente a un 13,56% de la total.

- Los valores registrados para los reinscriptos en la cohorte 2002 aumentan de un 26,85% en el tercer año/grado de estudio a un 40,88% en cuarto año/grado de estudio; esto significa que la matrícula de la cohorte disminuye relativamente a un 14,03% de la total.
- Los valores registrados para los reinscriptos en la cohorte 2003 aumentan de un 25,90% en el tercer año/grado de estudio a un 40,46% en cuarto año/grado de estudio; esto significa que la matrícula de la cohorte disminuye relativamente a un 14,56%.
- Los valores registrados para los reinscriptos en la cohorte 2004 aumentan de un 30,54% en el tercer año/grado de estudio a un 42,99% en cuarto año/grado de estudio; esto significa que la matrícula de la cohorte disminuye relativamente a un 12,45% de la matrícula total.

También en el paso de cuarto a quinto grado/año de estudio observamos que si bien disminuye el porcentaje de la matrícula de los reinscriptos respecto al año anterior, al compararla con el tercer grado año de estudio oscila entre el 7% y el 13%.

Por ello es necesario considerar dos promedios para dar cuenta de las variaciones en la composición de la matrícula de la cohorte: en primer lugar el que corresponde al primero y segundo grado/año de estudio y luego el que corresponde desde el tercer al quinto grado/año de estudio.

Cuadro 8: Variación de la matrícula de la cohorte en Conurbano.

Cohortes	2001	2002	2003	2004
Proporción de la cohorte sobre el total de la matrícula al inicio de la trayectoria.	77,98%	76,99%	76,89%	74,56%
Promedio del peso porcentual de la cohorte sobre la matrícula en toda su trayectoria.	69,43%	68,65%	69,38%	67,38%
Promedio 1-2	75,54%	74,59%	74,96%	73,14%

Promedio 3 a 5	64,61%	64,87%	65,02%	63,03%
Proporción de la matrícula sobre el total al finalizar la trayectoria de la cohorte.	71,65%	68,15%	71,28%	68,90%
Diferencia entre inicio y fin.	6,33%	8,84%	5,61%	5,66%

Fuente: Elaboración propia en base a los datos del DINIECE.

Observamos así que al finalizar la trayectoria escolar la diferencia entre el inicio y el fin de la cohorte (sobre el total de la matrícula escolar) oscila entre el 5% y el 8%.

5.2.2 Variación de la composición de los reinscriptos en Conurbano.

Al inicio de las trayectorias de las cohortes analizadas hay entre un 22,02% y un 25,44% de reinscriptos; y a medida que avanzan los grados/años de estudio el porcentaje de reinscriptos sobre el total de la matrícula escolar va ir aumentando. Este incremento se acentúa en el paso de tercero a cuarto año/grado de estudio.

Distinguimos dentro de los reinscriptos dos categorías:

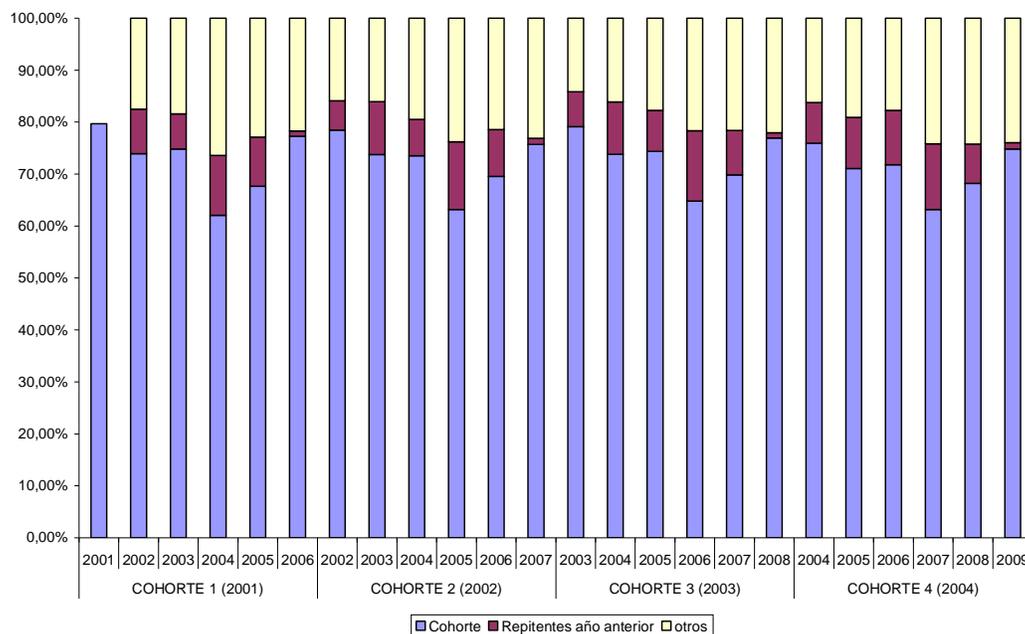
Otros¹⁰: la categoría “otros” es muy significativa respecto a la composición de los reinscriptos. Para cada una de las cohortes estudiadas la composición de la categoría “otros” en relación a los reinscriptos alcanza valores de más del doble en comparación con los “repitentes del año anterior” durante toda la trayectoria de la cohorte; lo mismo sucedía con el total de la provincia de Buenos Aires.

Repitentes del año anterior: El porcentaje de repitentes para el último grado/año de estudio es el menor registrado durante todo el periodo para cada una de las cohortes, a saber: cohorte 1 (2001) 1,91%; cohorte 2 (2002) 1,47%; cohorte 3 (2003) 1,44% y cohorte 4 (2004) es de 1,50%.

¹⁰ Ver páginas 23-24 de este estudio en donde definimos la categoría “otros”.

5.3 Composición de la matrícula en Resto de los Partidos.

Gráfico 5: Composición de la matrícula en Resto de los partidos.



Fuente: Elaboración propia en base a los datos del DINIECE.

5.3.1 Variación de la matrícula de la cohorte en Resto de los Partidos.

La matrícula de la cohorte 2001 (sobre el total de la matrícula escolar) al inicio de las trayectorias es similar entre todas las cohortes analizadas en el Resto de los Partidos, oscilando entre un 79,67% y un 75,92%. El promedio del peso porcentual de la cohorte sobre la matrícula en toda su trayectoria varía entre el 70,83% y el 73,14%; pero utilizar este promedio puede ser engañoso a los fines del análisis porque hemos detectado que en el paso de tercer a cuarto grado/año de estudio la matrícula de la cohorte disminuye considerablemente por efecto del incremento de la proporción de los reinscriptos sobre el total de la matrícula escolar (en promedio un 36,69%). De esta manera vemos que:

- Los valores registrados para los reinscriptos en la cohorte 2001 aumentan de un 25,17% en el tercer año/grado de estudio a un 37,93% en cuarto año/grado de estudio; esto significa que la matrícula de la cohorte disminuye relativamente a un 12,76% de la total.
- Los valores registrados para los reinscriptos en la cohorte 2002 aumentan de un 26,46% en el tercer año/grado de estudio a un 36,84% en cuarto año/grado de

estudio; esto significa que la matrícula de la cohorte disminuye relativamente a un 10,38% de la total.

- Los valores registrados para los reinscriptos en la cohorte 2003 aumentan de un 25,65% en el tercer año/grado de estudio a un año anterior un 35,19% en cuarto año/grado de estudio; esto significa que la matrícula de la cohorte disminuye relativamente a un 9,54%, de la total.
- Los valores registrados para los reinscriptos en la cohorte 2004 aumentan de un 28,22% en el tercer año/grado de estudio a un 36,83% en cuarto año/grado de estudio; esto significa que la matrícula de la cohorte disminuye relativamente a un 8,61% de la total.

También en el paso de cuarto a quinto grado/año de estudio observamos que si bien disminuye el porcentaje de la matrícula de los reinscriptos respecto al año anterior, al compararla con el tercer grado año de estudio oscila entre el 3% y el 7%.

Por ello es necesario considerar dos promedios para dar cuenta de las variaciones en la composición de la matrícula de la cohorte: en primer lugar el que corresponde al primero y segundo grado/año de estudio y luego el que corresponde desde el tercer al quinto grado/año de estudio.

Cuadro 9: Variación de la matrícula de la cohorte en Resto de los Partidos.

Cohortes	2001	2002	2003	2004
Proporción de la cohorte sobre el total de la matrícula al inicio de la trayectoria.	79,67%	78,48%	79,13%	75,92%
Promedio del peso porcentual de la cohorte sobre la matrícula en toda su trayectoria.	70,90%	72,35%	73,14%	70,83%
Promedio 1-2	76,78%	76,10%	76,48%	73,49%
Promedio 3 a 5	68,19%	68,74%	69,66%	67,72%
Proporción de la	77,30%	75,69%	76,94%	74,82%

matrícula sobre el total al finalizar la trayectoria de la cohorte.				
Diferencia entre inicio y fin.	0,63%	2,79%	2,19%	1,1%

Fuente: Elaboración propia en base a los datos del DINIECE.

Observamos así que al finalizar la trayectoria escolar la diferencia entre el inicio y el fin de la cohorte (sobre el total de la matrícula escolar) oscila entre el 0,63% y el 2,79 %.

5.3.2 Variación de la composición de los reinscriptos en Resto de los Partidos.

Al inicio de las trayectorias de las cohortes analizadas hay entre un 20,33% y un 24,08% de reinscriptos; y a medida que avanzan los grados/años de estudio el porcentaje de reinscriptos sobre el total de la matrícula escolar va ir aumentando. Este incremento se acentúa en el paso de tercero a cuarto grado/año de estudio. A pesar de los aumentos que sufrieron los reinscriptos a lo largo del periodo se puede observar que al finalizar el trayecto la proporción de los reinscriptos es parecida a los valores del inicio, con diferencias que no superan los tres puntos porcentuales.

Distinguimos dentro de los reinscriptos dos categorías:

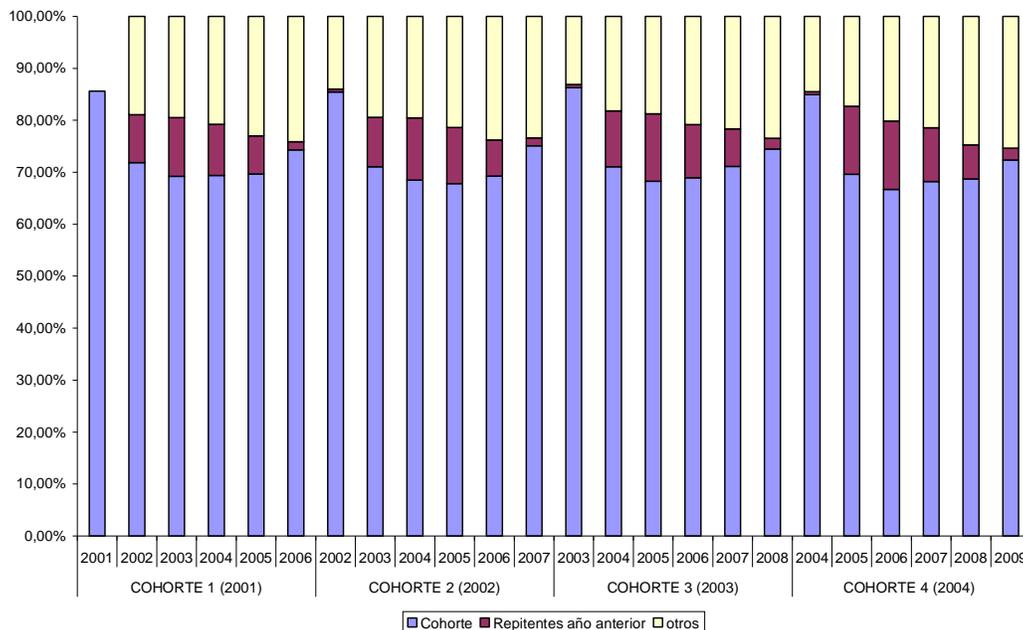
Otros¹¹: la categoría “otros” es muy significativa respecto a la composición de los reinscriptos. Para cada una de las cohortes estudiadas la composición de la categoría “otros” en relación a los reinscriptos alcanza valores de más del doble en comparación con los “repitentes del año anterior” durante toda la trayectoria de la cohorte, vimos que lo mismo sucedía con el total de la provincia de Buenos Aires y con el Conurbano.

Repitentes del año anterior: En el paso de tercero a cuarto grado/año de estudio se observa que los repitentes aumentan casi el doble respecto del año anterior, excepto la cohorte 4 (2004) que se mantiene prácticamente sin variación. El porcentaje de repitentes para el último grado/año de estudio es el menor porcentaje registrado durante todo el periodo para cada una de las cohortes y no alcanza al 1,50%.

¹¹ Ver páginas 23-24 de este estudio en donde definimos la categoría “otros”.

5.4 Composición de la matrícula en Capital Federal.

Gráfico 6: Composición de la matrícula en Capital Federal.



Fuente: Elaboración propia en base a los datos del DINIECE.

5.4.1 Variación de la matrícula de la cohorte en Capital Federal.

La matrícula de la cohorte (sobre el total de la matrícula escolar) al inicio de las trayectorias es similar entre todas las cohortes analizadas en total Capital Federal oscilando entre un 86,28% y un 84,93%. El promedio del peso porcentual de la cohorte sobre la matrícula en toda su trayectoria varía entre el 71,75% y el 73,36%; pero utilizar este promedio puede ser engañoso a los fines del análisis porque hemos detectado que en el paso de primero a segundo grado/año de estudio la matrícula de la cohorte disminuye considerablemente por efecto del incremento de la proporción de los reinscriptos sobre el total de la matrícula escolar (en promedio un 29,10%). De esta manera vemos que:

- Los valores registrados para los reinscriptos en la cohorte 2001 aumentan de un 14,39% en el tercer año/grado de estudio a un 28,14% en cuarto año/grado de estudio; esto significa que la matrícula de la cohorte disminuye relativamente a un 13,75% de la total.

- Los valores registrados para los reinscriptos en la cohorte 2002 aumentan de un 14,53% en el tercer año/grado de estudio a un 28,92% en cuarto año/grado de estudio; esto significa que la matrícula de la cohorte disminuye relativamente a un 14,39% de la total.
- Los valores registrados para los reinscriptos en la cohorte 2003 aumentan de un 13,72% en el tercer año/grado de estudio a un 28,94% en cuarto año/grado de estudio; esto significa que la matrícula de la cohorte disminuye relativamente a un 15,22% de la total.
- Los valores registrados para los reinscriptos en la cohorte 2004 aumentan de un 15,07% en el tercer año/grado de estudio a un 30,41%, en cuarto año/grado de estudio; esto significa que la matrícula de la cohorte disminuye relativamente a un 15,34% de la total.

Cuadro 10: Variación de la matrícula de la cohorte en Capital Federal.

Cohortes	2001	2002	2003	2004
Proporción de la cohorte sobre el total de la matrícula al inicio de la trayectoria.	85,61%	85,47%	86,28%	84,93%
Promedio del peso porcentual de la cohorte sobre la matrícula en toda su trayectoria.	73,34%	72,88%	73,36%	71,75%
Promedio 1-2	78,73%	78,27%	78,67%	77,26%
Proporción de la matrícula sobre el total al finalizar la trayectoria de la cohorte.	74,31%	75,08%	74,51%	72,33%
Diferencia entre inicio y fin.	11,3%	10,39%	11,77%	12,6%

Fuente: Elaboración propia en base a los datos del DINIECE.

Si bien de todos los distritos analizados es el que posee un mayor porcentaje al inicio de la trayectoria de la matrícula de la cohorte observamos que la diferencia entre el inicio y

el fin de la cohorte (sobre el total de la matrícula escolar) oscila entre el 10,39% y el 12,6%, diferencia que no se observa en ningún otro distrito.

5.4.2 Variación de la composición de los reinscriptos en Capital Federal.

Al inicio de las trayectorias de las cohortes analizadas hay entre un 13,72% y un 15,07% de reinscriptos; y a medida que avanzan los grados/años de estudio el porcentaje de reinscriptos sobre el total de la matrícula escolar va ir aumentando.

Distinguimos dentro de los reinscriptos dos categorías:

Otros¹²: la categoría “otros” es muy significativa respecto a la composición de los reinscriptos. Para cada una de las cohortes analizadas la composición de la categoría “otros” en relación a los reinscriptos alcanza valores de más del doble en comparación con los “repitentes del año anterior” durante toda la trayectoria de la cohorte, vimos que lo mismo sucedía con el total de la provincia de Buenos Aires, con el Conurbano y el Resto de los Partidos.

Repitentes del año anterior: En el paso primero a segundo grado/año de estudio se observa que los repitentes aumentan diez veces más respecto del año anterior. El porcentaje de repitentes para el primer grado/año de estudio es el menor porcentaje registrado durante todo el periodo para cada una de las cohortes y no alcanza al 1,00%. Aunque se registren variaciones a lo largo de la trayectoria de los estudiantes en torno a la repetición, en el último grado/año de estudio aunque no alcance la cifra del inicio, los valores oscilan entre el 1,55% y el 2,33%.

¹² Ver páginas 23-24 de este estudio en donde definimos la categoría “otros”.

6. Análisis de la composición de la matrícula.

Con la Ley Nacional de Educación (2006) las distintas jurisdicciones del país pueden escoger entre dos estructuras académicas: la primera consiste en seis años del nivel primario y seis años del nivel secundario este es el caso de la provincia de Buenos Aires y la segunda consiste en siete años de primario y cinco de secundario como es el caso de Ciudad de Buenos Aires.

Aunque metodológicamente para reconstruir las cohortes se considera el nivel medio con una duración de seis años independientemente de la estructura institucional que posea cada distrito, debemos tener en cuenta que en las cohortes que estudiamos la reorganización institucional que propone la Ley Nacional de Educación promulgada en el año 2006 no alcanza a tener efectos en las trayectorias escolares de las cohortes reconstruidas. Esto es así porque la ley estipula un periodo de seis años, es decir hasta el año 2012 para que las escuelas realicen la transición entre la estructura académica que se implemento con la Ley Federal de Educación (1993) y la estructura que plantea la Ley Nacional de Educación (2006).

La Ciudad de Buenos Aires no cambio la estructura del sistema educativo estipulado por la Ley Federal de Educación -según CIPPEC (2004) por distintos motivos políticos- y su estructura se mantuvo de la siguiente manera: de primero a séptimo grado corresponde al nivel primario y de primero a quinto año corresponde al secundario. En lo que se refiere al cambio en la organización institucional que estipula la Ley Nacional de Educación la Ciudad de Buenos Aires no tendría inconvenientes; ya que este distrito posee una de las dos opciones que permite la ley.

Podemos observar que las cohortes que comienzan en el año 2001, en el año que se promulgaba la ley estaba finalizando su trayectoria; en la cohorte que comienza en el año 2002 faltaban sólo dos años para finalizar sus estudios; la cohorte que comienza en el año 2003 faltaban tres años para que termine la trayectoria escolar y la cohorte que comienza en el año 2004 le faltaban cuatro años para finalizar su trayectoria. En este sentido las cohortes que comienzan con una organización académica continúan con la misma hasta finalizar sus estudios y no tenemos ninguna cohorte que comience a partir de la promulgación de la Ley Nacional de Educación (2006) (aún así habría que

observar el proceso de transición en la provincia de Buenos Aires ya que Ciudad de Buenos Aires puede mantener la misma estructura organizacional). Por lo tanto al analizar las trayectorias de las cohortes de la provincia de Buenos Aires hay que pensar en la estructura organizativa de la Ley Federal de Educación (1993).

Cuadro 5: Cohortes según año de estudio y año calendario.

Años de estudio.	Cohortes			
	1ra cohorte	2da cohorte	3era cohorte	4ta cohorte
1	2001	2002	2003	2004
2	2002	2003	2004	2005
3	2003	2004	2005	2006
4	2004	2005	2006	2007
5	2005	2006	2007	2008
6	2006	2007	2008	2009

Fuente: Elaboración propia

La estructura organizacional que plantea la Ley Federal de Educación (1993) nos indica que debemos analizar los datos de una manera para el total de la provincia de Buenos Aires (incluyendo al Conurbano y al Resto de los Partidos); y que debemos efectuar otra mirada para analizar a la Ciudad de Buenos Aires (ya que al ser diferente la estructura organizacional se enfrenta a diferentes problemas).

6.1 ¿Fracaso escolar?: los puntos críticos en las trayectorias de las cohortes.

La noción de “fracaso escolar” se ha utilizado para describir y analizar las dificultades en las trayectorias escolares de los estudiantes. Según varios autores (Lus: 1996; Terigi: 2009) este fenómeno es contemporáneo a la escolarización masiva, en el marco de lo que conocemos como “escuela moderna”. Donde el “fracaso escolar” fue interpretado desde el comienzo como un modelo patológico individual, en donde el fracaso masivo es caracterizado como la suma de los fracasos individuales. Flavia Terigi (2009) sostiene que el “fracaso escolar” desde esta perspectiva convierte en problema de los estudiantes lo que en verdad son los límites de la estructura organizacional del sistema educativo.

Alvaro Marchesi (2003) argumenta que el “fracaso escolar” transmite la idea de que el estudiante no ha progresado en nada durante sus años escolares; ofreciendo una imagen negativa del estudiante que afecta su autoestima. En este sentido consideramos que el fracaso escolar “(...) es un problema relacionado, por un lado, con las propias condiciones de escolarización, y por otro, como expresión de la desigualdad social y educativa” (Maddoni y Sipes, 2010:31).

La mirada que culpabiliza al estudiante ha recibido importantes críticas que surgen de la pregunta: ¿Quién es el que fracasa? ¿Es el estudiante o la organización institucional del sistema educativo?

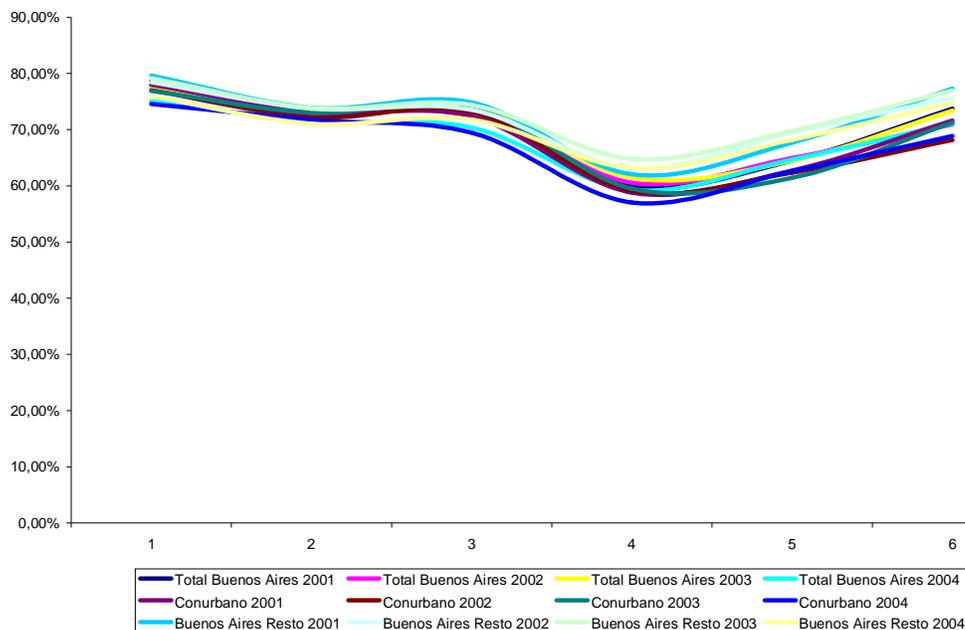
Bárbara Briscioli (2009) da cuenta de las tensiones que se generan entre la organización institucional de las escuelas y el derecho a la educación y sostiene que el problema está en la organización institucional de la escuela. En este sentido los datos que analizamos en este trabajo dan cuenta de que, independientemente del año calendario en que los estudiantes se encuentren cursando, se observan puntos críticos regulares en el tiempo que corresponden con la organización institucional de la escuela. En las trayectorias escolares de las cohortes de total de la provincia de Buenos Aires, Conurbano y Resto de los Partidos observamos la persistencia de dos puntos críticos¹³ y en las trayectorias de las cohortes escolares de la Ciudad de Buenos Aires observamos un punto crítico que se repite en la trayectoria de cada una de las cohortes.

6.2 Los puntos críticos en provincia de Buenos Aires:

- En la provincia de Buenos Aires, Conurbano y Resto de los Partidos observamos que en el paso del tercer al cuarto grado/año de estudio la proporción de los reinscriptos en relación con la matrícula total aumenta considerablemente. Al mismo tiempo disminuye la proporción de los estudiantes de la cohorte en relación con la matrícula total. En el paso de cuarto a quinto grado/año de estudio observamos que, disminuye el porcentaje de la matrícula de los reinscriptos respecto al año anterior (pero si lo comparamos con el tercer grado/año de estudio este valor continúa siendo alto).

¹³ Tomamos la idea de persistencia de puntos críticos de Flavia Terigi (2009), quien hace referencia a Almandoz (2000).

Gráfico 7: Puntos críticos Buenos Aires, Conurbano y Resto de los Partidos. Porcentaje de la cohorte sobre el resto de la matrícula en cada grado/año de estudio.



Fuente: Elaboración propia en base a los datos del DINIECE.

Para realizar el gráfico 7 utilizamos el porcentaje de la matrícula de las cuatro cohortes correspondientes al año 2001, 2002, 2003 y 2004 en cada año/grado de estudio, es decir durante la trayectoria que realizó cada una de las cohortes en los distritos: total de la provincia de Buenos Aires, Conurbano y Resto de los Partidos. En este gráfico combinamos las trayectorias de 12 cohortes y lo que podemos observar es que todas ellas se comportan de la misma manera con variaciones que responden a la cantidad de la matrícula inicial de cada una de las cohortes. Al mismo tiempo podemos observar claramente los puntos críticos que señalábamos corresponden al paso del tercero a cuarto año de estudio, en este caso corresponde al paso de nivel EGB3 al nivel Polimodal.

Los puntos críticos son producto del marco institucional que organiza las trayectorias de los estudiantes y se relacionan con objetivos y problemas de largo alcance, a saber:

En primer lugar la relación entre escolarización y entrada al mundo del trabajo. Recordemos que con la estructura que planteaba la Ley Federal de Educación (1993) en el tercer año de estudio se estaría finalizando la escolarización obligatoria (que

alcanzaba a los 14-15 años de edad). Aquí para muchos estudiantes se generaba un dilema: entre seguir estudiando o trabajar; ya que a un adolescente se lo consideraba como parte de la población económicamente activa a partir de los 13 años de edad. En este sentido consideramos que la Ley Nacional de Educación (2006) intenta mitigar el efecto del abandono escolar a los 14-15 años adelantando el comienzo del nivel medio a los 11-12 años y ampliando la obligatoriedad hasta la finalización de este nivel. Conjuntamente en el año 2008 se modificaron las leyes N° 20.774; 22.248; 23.551; 25.013 y el decreto de ley N° 326/56 que prohíbe el trabajo infantil y protege al trabajo adolescente. Esta modificación que entro en vigencia a partir del año 2010 establece que la edad mínima de admisión al empleo en 15 años y prohíbe el trabajo de personas menores de 15 años, comenzando a regir la edad mínima de admisión al empleo en 16 años, quedando prohibido el trabajo a menores de 16 años. Debemos señalar aquí, que las intenciones con las que se producen las reformas legales pueden entrar en tensión con los usos que durante larga data han sido aceptados socialmente.

En segundo lugar, la Ley Nacional de Educación (2006) genera que el paso del nivel primario al secundario tenga una continuidad signada por la menor cantidad de años. Muchos estudiantes culminan con éxito el ciclo escolar y se ven obligados a cambiar de institución al matricularse ya que muchas escuelas sólo tenían hasta la EGB3. Mariano Herrera (2009) denomina “ruptura física” a este fenómeno. Esta situación genera, en muchos casos que el estudiante interrumpa sus estudios. Un estudio del DINIECE en conjunto con UNICEF (2004) señala que faltan establecimientos educativos especialmente en el caso del tercer ciclo de la EGB y el nivel Polimodal.

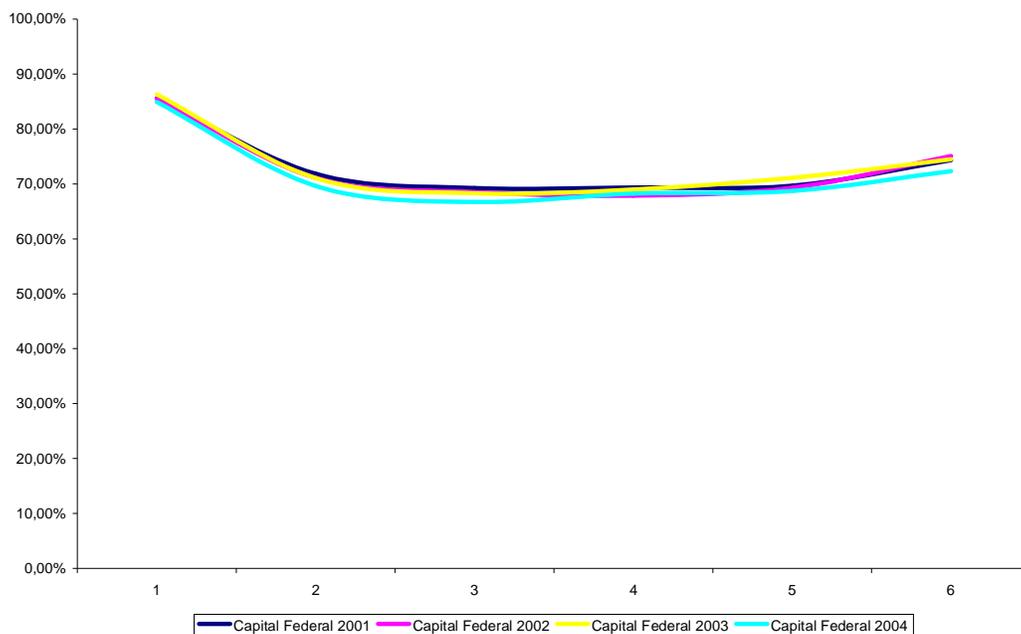
Además el pasaje de un ciclo a otro representa fuertes dificultades de adaptación para los niños que ingresan a instituciones en las cuales hay “criterios difusos” (DINIECE, 2004) en relación al sentido de la actividad escolar. Al mismo tiempo Maddoni y Sipes (2010) sostienen que *“dentro del trayecto que recorren los niños, los pasajes entre niveles son cruciales y es donde se producen las mayores repeticiones y abandonos”* (Maddoni y Sipes, 2010:54). Esta situación también la ha registrado Alejandra Rossano (2006) quién ha estudiado el pasaje del nivel primario al secundario. La autora sostiene que en esta transición los estudiantes pierden visibilidad en el sistema educativo, ya que *“nadie los espera ni los busca pues ya han egresado de la escuela primaria pero*

todavía no pertenecen a ninguna otra institución educativa” (Rossano, 2006:300, citado en: Terigi, 2009:40).

6.3 El punto crítico de Ciudad de Buenos Aires:

- En la Ciudad de Buenos Aires observamos un punto crítico en la trayectoria de cada una de las cohortes. En el paso del primer al segundo grado/año de estudio la proporción de los reinscriptos en relación con la matrícula total aumenta el doble. Aquí se observa también que el problema está en el paso de nivel, de primario a secundario.

Gráfico 8: Puntos críticos de Capital Federal. Porcentaje de la cohorte sobre el resto de la matrícula en cada grado/año de estudio.



Fuente: Elaboración propia en base a los datos del DINIECE.

Para realizar el gráfico 8 utilizamos los datos de Capital Federal que corresponden a cada una de las cohortes (2001-2002-2003 y 2004) a lo largo de su trayectoria, es decir por cada grado/año de estudio. Esta decisión se basó en que los puntos críticos de total de la provincia de Buenos Aires (en conjunto con Conurbano y Resto de los Partidos) son distintos a los de Capital Federal. En Capital Federal se observa que las cuatro trayectorias de cada una de las cohortes se comportan de la misma manera y al mismo tiempo nos permite mostrar el punto crítico que señalamos anteriormente en el paso de

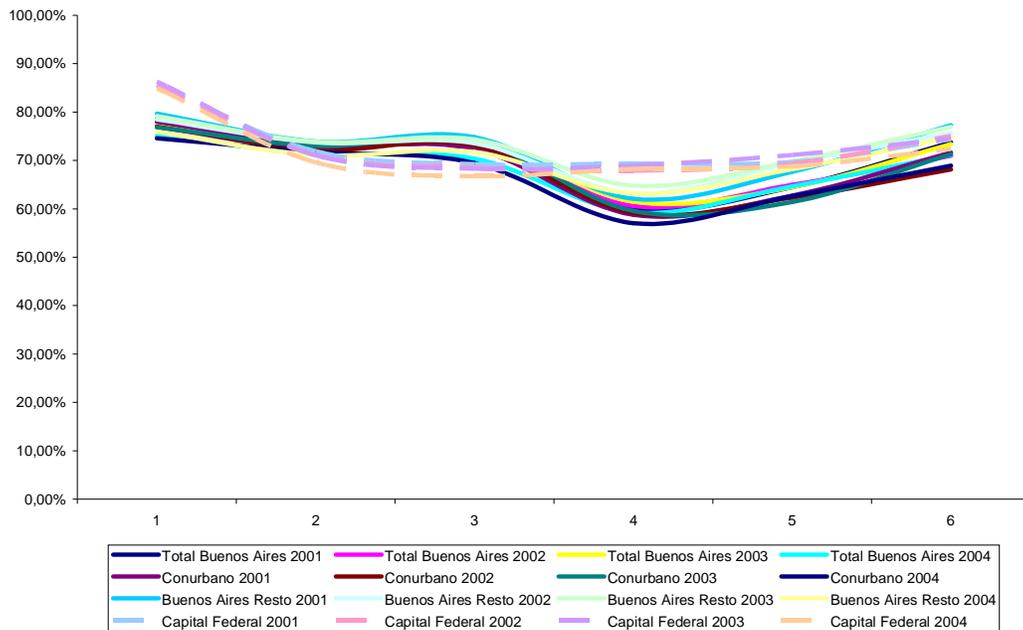
primero a segundo grado/año. El punto crítico se observa en el cambio del nivel, es decir en el paso del primario al secundario.

Nos surgen algunos interrogantes: ¿Se puede pensar que las trayectorias que analizamos van a ser similares luego de la reforma educativa? ¿Cómo pensó la Ley Nacional de Educación este problema? ¿La Ley Nacional de Educación (2006) generará cambios en este sentido?

Flavia Terigi (2009) sostiene que en términos de trayectorias escolares *“muchos de quienes egresan de la escuela primaria o sus equivalentes no se incorporan al nivel secundario. En términos generales, las transiciones entre niveles son puntos críticos de las trayectorias reales de los alumnos en nuestros sistemas”*. (Terigi, 2009: 23).

El gráfico 9, que presentamos a continuación, intenta mostrar las diferencias en los puntos críticos entre Buenos Aires, Conurbano, Resto de los Partidos y Capital Federal. En este gráfico se puede observar claramente la persistencia de los dos puntos críticos en la provincia de Buenos Aires (conjuntamente con Conurbano y Resto de los Partidos) que mencionábamos anteriormente. Recordemos que esta situación se generaba en el paso de tercero a cuarto grado/año de estudio en las trayectorias de los estudiantes y que persistía también en el paso de cuarto a quinto grado/año de estudio. Y en Capital Federal se observa que el punto crítico en la trayectoria de los estudiantes ocurre en el paso de primero a segundo año/grado de estudio.

Gráfico 9: Puntos críticos Buenos Aires, Conurbano, Resto de los Partidos y Capital Federal. Porcentaje de la cohorte sobre el resto de la matrícula en cada grado/año de estudio.



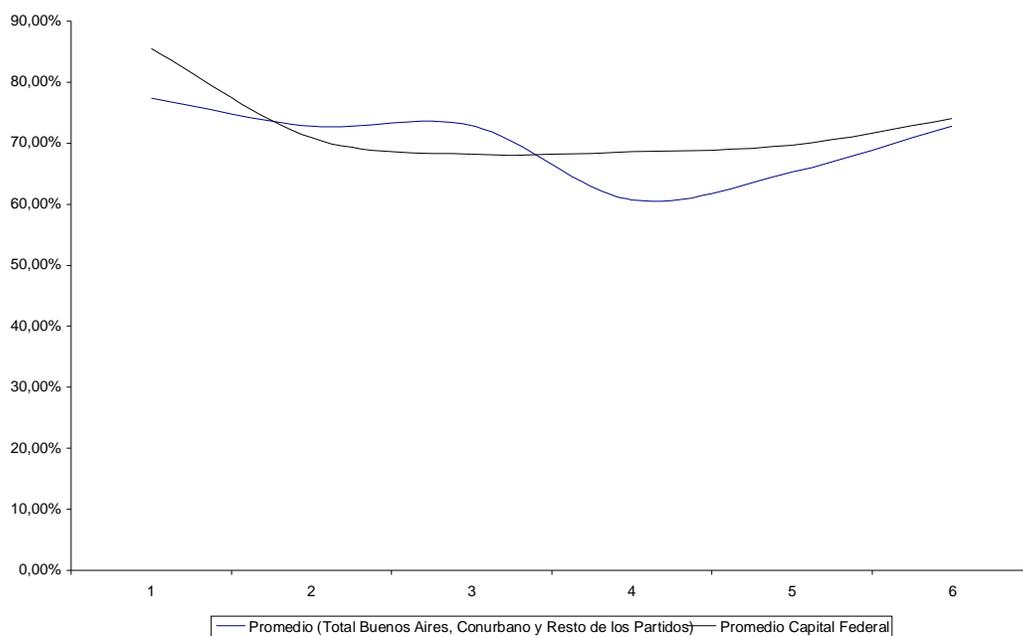
Fuente: Elaboración propia en base a los datos del DINIECE.

Es importante remarcar que aunque los puntos críticos en ambos distritos (Buenos Aires en su conjunto y Capital Federal) ocurran en momentos de la trayectoria escolar diferentes, esto se debe a la organización institucional del sistema educativo ya que en ambos distritos es diferente. Pero lo interesante es que aunque estas situaciones críticas se den en momentos cronológicos diferentes ocurren siempre en el paso del nivel primario al secundario o polimodal dependiendo del caso.

En sintonía con lo anterior realizamos un gráfico de más simple lectura. Este gráfico lo realizamos con el promedio de la matrícula de las cuatro cohortes correspondientes a los años 2001, 2002, 2003 y 2004 de total Buenos Aires, Conurbano y Resto de los Partidos a lo largo de la trayectoria, es decir por año/grado de estudio y luego realizamos el promedio del promedio que habíamos obtenido anteriormente. El mismo procedimiento empleamos para Capital Federal, pero en este caso al ser un solo distrito sólo sacamos el promedio de la matrícula de las cuatro cohortes a lo largo de la trayectoria, es decir por año/grado de estudio.

Este gráfico intenta mostrar los puntos críticos de las trayectorias escolares de los estudiantes de total de la provincia de Buenos Aires (en conjunto con Conurbano y Resto de los Partidos) y hacer aún más visible la diferencia que hay en las trayectorias escolares de los estudiantes de Capital Federal.

Gráfico 10: Puntos críticos Buenos Aires, Conurbano, Resto de los Partidos y Capital Federal. Porcentaje de la cohorte sobre el resto de la matrícula en cada grado/año de estudio.



Fuente: Elaboración propia en base a los datos del DINIECE.

6.4 La huella de las trayectorias reales en las trayectorias teóricas.

Bárbara Briscioli (2009) señala que el régimen de promoción y la gradualidad del curriculum combinada con la anualización de los años de instrucción producen la repitencia. La investigadora genera una serie de críticas al régimen académico de la escuela porque por ejemplo: si un estudiante adeuda una determinada cantidad de materias este debe rehacer el año escolar, es decir, repetir el año independientemente de las materias aprobadas durante el ciclo lectivo o en las mesas de final. Esto significa que los estudiantes deberán re-cursar aún las materias aprobadas porque en la escuela secundaria tradicional no existe la posibilidad de cursar sólo las materias que no hayan sido acreditadas. Y otra de las críticas que la autora realiza es al régimen de asistencia

que entra en tensión con la obligatoriedad de que todos los jóvenes asistan a la escuela; ya que un estudiante que no asista a la escuela una determinada cantidad de días “queda libre” dejando al estudiante fuera de la escuela –al menos por ese año. Estas situaciones generan un obstáculo para las trayectorias de los jóvenes poniendo en peligro el cumplimiento del derecho a la educación.

Al inicio de la cohorte 2001 no pudimos desagregar la categoría reinscriptos en “repitentes del año anterior” y “otros” ya que no disponíamos de los datos correspondientes al año 2000, para ninguno de los distritos analizados, a saber: total Buenos Aires, Conurbano, Buenos Aires Resto y Capital Federal. Para todo el periodo analizado la proporción de los “repitentes del año anterior”, respecto a la categoría “otros”, es menor a la mitad. El porcentaje de repitentes para el último grado/año de estudio es el menor porcentaje registrado durante todo el periodo para cada una de las cohortes. Y Para todas las cohortes analizadas la composición de la categoría “otros” en relación a los reinscriptos alcanza valores de más del doble en comparación con los “repitentes del año anterior” durante toda la trayectoria de la cohorte.

La categoría “otros” es entonces muy significativa en la composición de los reinscriptos. Sin embargo, nos encontramos con un problema ya que esta categoría, que hemos decidido denominar así, no permite discriminar, a partir de los datos disponibles, que ocurre al interior de la misma. Como observamos en el capítulo anterior no sabemos que proporción de los mismos habían abandonado sus estudios previamente y que proporción son estudiantes que repitieron más de una vez o ingresaron tardíamente a la escuela; tampoco se sabe en que grado/año de estudio repitieron. Al desconocer las proporciones de la composición de esta categoría es difícil que se generen políticas educativas efectivas que atiendan a cada uno de los casos particulares, ya que las mismas deben atender a problemáticas distintas. Se desconocen así las dimensiones del problema y los subgrupos que se podrían identificar. No es lo mismo generar políticas educativas ante el problema de la repetición que ante el problema del abandono. Aunque se sabe que en muchos casos la antesala del abandono es la repetición reiterada (María Ester Mancebo et. all: 2011). Por otro lado, dejar de asistir al nivel secundario no implica necesariamente el abandono escolar. Muchas veces los jóvenes dejan de asistir a la escuela temporalmente pero luego se reintegran a su curso; y por otro lado a veces un estudiante tiene un número muy elevado de

inasistencias a lo largo del año lectivo pero en ningún momento interrumpe su concurrencia (María Ester Mancebo et. all: 2011). Cuando hablamos de abandono ¿se trata del alumno que deja de ir a la escuela en la que estaba matriculado o a la escuela en general? ¿Ha dejado esa escuela y se ha matriculado en otra? ¿Es el estudiante que se ha mudado de localidad? ¿Es el extranjero que deja de asistir a la escuela porque vuelve a su país?

La investigación de Inés Cappellacci y Ana Miranda (2007) sostiene la hipótesis de que a partir del año 2003 las mayores posibilidades ocupacionales podrían estar compitiendo con la escolarización de los jóvenes; y en este sentido una significativa proporción de ellos habrían optado por continuar sus estudios en el espacio de la educación de adultos. Las autoras comparan la evolución de los jóvenes que asisten al nivel medio entre los años 2002 y 2006 en función del tipo de oferta –educación común o educación de adultos- y arriban a la conclusión de que *“un poco más del 70%, de la disminución de la matrícula de la educación común podría explicarse por el incremento de jóvenes en la educación de adultos”*. (Cappellacci y Miranda, 2007:10). Otro estudio que afirma las hipótesis que plantean Inés Cappellacci y Ana Miranda (2007) es el que realizado posteriormente por Daniel Filmus y Fabiola Carcar (2010) que da cuenta de este fenómeno: a partir del año 2003 en donde el país empieza a recuperarse económicamente, los jóvenes tienen mayores posibilidades de acceder a un empleo y *“tienden en mayor proporción a optar por concurrir a las escuelas secundarias de adultos, en su mayoría nocturnas”* (Filmus y Carcar, 2010:130). Esto ocurre por que las escuelas secundarias para adultos son más flexibles y les permite a los jóvenes combinar el estudio con el trabajo. Los autores sostienen que aproximadamente la mitad de los jóvenes de entre 15 a 19 años que ingresaron al mercado laboral se dedicaron a combinar el estudio con el trabajo y la otra mitad sólo se dedicó a trabajar. Sólo muy pocos, en este rango etario, no estudian ni trabajan.

7. Consideraciones finales.

En este trabajo desarrollamos una metodología que nos ha permitido conocer las variaciones en la composición de la matrícula escolar desagregada en la matrícula de la cohorte, la matrícula de los reinscriptos divididos en dos categorías: repitentes del año anterior y “otros”, a lo largo de las trayectorias de las cohortes. Lo que permite ampliar este trabajo incorporando al análisis otras divisiones políticos-territoriales del país y también, si se disponen de los datos que hemos utilizado, generar este mismo procedimiento con los datos de otros países. Esta información es de gran relevancia para realizar estudios comparados al interior del país y con países de otras regiones.

Entre las limitaciones con las que nos encontramos en este estudio queremos hacer hincapié en la información estadística referida al sistema educativo en Argentina. En un principio deseábamos reconstruir una serie histórica más amplia, desde el año 1996 (año en que el DINIECE a través del Relevamiento Anual comenzó a recoger información referida a los principales componentes del sistema de educación formal y no formal) hasta el año 2009 (última información disponible). Es de remarcar que la oferta de información estadística no presenta un criterio único consolidado y esta situación es aún más notoria con los cambios de gestión pública. En líneas generales los anuarios estadísticos proporcionan información acerca de los planes y titulaciones; la matrícula; los cargos; las características de los establecimientos (características educativas-pedagógicas, equipamiento y tecnología); pero el grado de detalle y especificidad de los datos ha sido variable en la historia de los relevamientos anuales.

En primer lugar, para reconstruir la trayectoria de los estudiantes es necesario contar con los datos de la matrícula desagregados por división político-territorial y por grado/año de estudio. En principio estos datos sólo se encontraban disponibles a partir del año 2001, con lo cual nos encontramos ante una limitación y tuvimos que reconstruir la serie histórica a partir de ese año. Además como conocemos el cuestionario de donde se recoge la información, solicitamos los datos de la matrícula desagregados por división político-territorial, por grado/año de estudio y tipo de gestión (estatal o privado) para conocer la diferencia entre las trayectorias escolares según tipo de gestión.

Para nosotros la clave está en la posibilidad de una integridad de los datos estadísticos combinando las diversas fuentes de información estadística que genera el DINIECE. Entre ellos encontramos: los anuarios estadísticos con los que trabajamos en este estudio, los Operativos Nacionales de Educación (ONE)¹⁴, los censos docentes¹⁵ y los censos de infraestructura¹⁶. La integridad no sólo debería ser entre las diferentes fuentes de información sino también al interior de cada una de ellas. Al mismo tiempo consideramos que el DINIECE genera estadísticas de gran relevancia que aún no han sido explotadas en su totalidad, debido a la manera en que construyen los datos, nos encontramos con serias limitaciones cuando se quieren ver relaciones más complejas entre variables. También pensamos que estadísticas más integrales nos permitirían conocer en su diversidad y complejidad las diferentes situaciones por las que atraviesan los jóvenes en sus trayectorias escolares. Las estadísticas que imaginamos debieran poder seguir y acompañar a los estudiantes a lo largo de la trayectoria escolar, conociendo al mismo tiempo su situación socio-económica. Sabemos que el sistema estadístico en Argentina cuenta con encuestas (como por ejemplo la Encuesta Permanente de Hogares -EPH-) y Censos Nacionales de Población, Hogar y Vivienda (realizados en el país cada diez años) que permiten conocer la composición socio-económica y demográfica de la población argentina que combinándolos nos brindan la posibilidad de realizar un marco contextual. Pero así y todo quedan truncadas las posibilidades de ver cómo estas condiciones socio-económicas influyen en los recorridos de los estudiantes por el sistema educativo. Entendemos que es necesario complejizar las estadísticas educativas incorporando información sobre la situación socio-económica de las familias de los estudiantes y demográfica de los distritos analizados.

Otro problema que apareció cuando pretendíamos conocer la cobertura del sistema educativo y su expansión en el periodo estudiado. Nos preguntamos: ¿Cuántos jóvenes

¹⁴ Los Operativos Nacionales de Educación (ONE) brindan información sobre qué y cuánto aprenden los alumnos durante su paso por el sistema educativo, así como en qué medida adquieren las capacidades y los contenidos que su propio desarrollo, los diseños curriculares y la sociedad misma requieren.

¹⁵ Los Censos Docentes se llevan a cabo cada 10 años en las 24 jurisdicciones del país desde el año 1994. Relevan información sobre personas que tienen designaciones docentes y trabajan en establecimientos de gestión estatal y de gestión privada de todos los niveles educativos (excepto el universitario) y tipos de educación.

¹⁶ El Censo Nacional de Infraestructura Escolar (CENIE) fue llevado a cabo por la Dirección General Red Federal de Información Educativa durante el mes de Noviembre de 1998 con el objeto de conocer las características más importantes de la infraestructura del sistema de educación formal argentino.

deberían estar cursando determinado año de estudio? Sabíamos que para responder a nuestra inquietud debíamos utilizar las tasas de escolarización.

La tasa bruta de escolarización es el porcentaje de población escolarizada en el sistema educativo de determinada edad, respecto del total de la población de cada uno de ellos. Esta tasa nos permite conocer qué porcentaje de la población de determinada edad efectivamente está dentro del sistema educativo, cualquiera sea el tipo de educación o nivel de enseñanza en el cual estén matriculados. Es decir, consideran la totalidad de los inscriptos en un nivel con la edad agregada en intervalos (13-18), esto genera una distorsión en la interpretación ya que con esta forma de medición no se puede discriminar la tasa de escolarización de la cohorte¹⁷. Así puede encubrirse el fenómeno de la deserción en mayor medida cuanto más frecuente sea el fenómeno de la repetición. Por lo tanto, a los fines de este estudio buscábamos conocer la tasa neta de escolarización (es el porcentaje de población escolarizada en cada nivel de enseñanza y cuya edad coincida con la edad teórica del nivel que cursan, respecto del total de la población de ese grupo de edad), con ello pretendíamos dar cuenta del porcentaje de estudiantes que siguen la “trayectoria teórica”. Es decir nuestras cuatro cohortes reconstruidas, en comparación con el total de jóvenes que deberían estar escolarizados y no lo están y con aquellos que siguen “trayectorias reales”. En este sentido ambas tasas tienen limitaciones, porque la tasa neta de escolarización no se encuentra desagregada entre el total de jóvenes que deberían estar escolarizados.

Ambas tasas las suministra el INDEC a partir de la información proporcionada por los Censos Nacionales de Población, Hogar y Vivienda, esto significa que la información sólo se conoce en largos periodos de tiempo y desconocemos lo que ocurre en los años

¹⁷ Para conocer la tasa de escolarización de la cohorte se debe conocer la composición poblacional de cada uno de los distritos que se pretenden analizar, por edades simples, es decir de 13 a 18 años durante el periodo 2001-2009. Esta información no se encuentra disponible para los años intercensales. Conseguimos los datos en años simples para el total todos los distritos del censo 2001 (año en que comienzan las cohortes reconstruidas en este estudio) mediante la página del Instituto Nacional De Estadísticas y Censos (INDEC) ya que en la misma se encuentra disponible el uso del programa Redatam+SP. Programa que ha sido desarrollado por el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), que es la División de Población de la CEPAL. Procedimos buscando las proyecciones poblacionales para los años intercensales por edad abierta o grupos quinquenales de edad porque la profesora Ana Núñez nos sugirió que el método Sprague nos permitiría abrir las edades en años simples. Sólo conseguimos las proyecciones poblacionales en intervalos de edad para Capital Federal a través de una solicitud realizada al Sistema Estadístico de la Ciudad (SEC), y del total de la provincia de Buenos Aires mediante el pedido de los datos a la Dirección Provincial de Estadística, pero nos faltaba la información para Conurbano y Resto de los Partidos ya que sólo conseguimos las proyecciones para el total de la población y no por intervalos de edad ni por edades simples. Como no conseguimos las proyecciones poblacionales para todos los distritos, el profesor Alberto Vujosevich, nos recomendó un procedimiento para realizar una estimación a partir de los datos censales 2001-2010 bajo el supuesto de equidistribución. Pero este procedimiento no lo pudimos emplear ya que nos faltaban los datos del censo 2010.

intercensales. Aquí emprendimos la búsqueda de estimaciones o proyecciones sin resultados efectivos. También probamos ponderando (con el programa estadístico SPSS) los resultados de la EPH, pero este procedimiento no fue efectivo. Aquí nos encontramos con el problema del solapamiento de las bases de datos. En primer lugar: porque la EPH fue diseñada con el objetivo de conocer las condiciones socio-económicas de la población, y en segundo lugar: la muestra es diferente y no todas las localidades de Resto de los Partidos están incluidas ya que el relevamiento se efectúa en 28 aglomerados urbanos del país, presentándose información con carácter trimestral por regiones y por aglomerados con población con 500 mil habitantes o superior y semestral en la que se agregan los aglomerados con menos de 500 mil habitantes. Por lo tanto un dato que desconocemos es en qué medida se cumple el derecho a la educación porque los datos estadísticos no nos permiten conocer la cobertura del sistema educativo y su expansión en el periodo estudiado. Ya que las cohortes que reconstruimos dan cuenta de los estudiantes que, a pesar de las dificultades que se le presentan durante su escolarización, siguen asistiendo al sistema educativo.

Por otro lado, al comenzar este trabajo nos preguntamos sobre las diferencias que se podrían encontrar entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales de los estudiantes de la escuela media de la provincia de Buenos Aires y Capital Federal. Pudimos dar cuenta de que el sistema educativo argentino está pensado con una organización institucional que pauta las “trayectorias teóricas” de los estudiantes y al mismo tiempo observamos que las trayectorias de los estudiantes de los distritos analizados no siempre responden a estas “trayectorias teóricas” esperadas; sino que estas están signadas por diversas situaciones como por ejemplo: los ingresos tardíos, los abandonos temporarios, los repitentes (entre los que podemos distinguir “repitentes del año anterior” y “repitentes de otros años”), todas estas posibilidades se engloban en el concepto de “reinscriptos” y son generados no sólo por la organización propia del sistema educativo sino también por factores exógenos.

Consideramos necesario para investigaciones futuras conocer cuáles son las condiciones que producen estas situaciones, es decir: ¿Por qué ocurre la repitencia? ¿Por qué ingresan tarde al sistema educativo? ¿Por qué se producen abandonos temporarios? ¿Por qué ocurren los abandonos definitivos? ¿Qué ocurre con las inasistencias?

Al mismo tiempo nos preguntamos cuándo es significativa la divergencia observada entre las trayectorias teóricas y reales de los estudiantes: ¿cuándo se considera que dicha distancia entre las trayectorias teóricas y reales es importante y cuando esta diferencia puede ser considerada menor? Esta pregunta es difícil de cuantificar ya que al trabajar con valores relativos no pudimos dar cuenta de la magnitud de la diferencia que hay entre las trayectorias de las cohortes analizadas. Para dar cuenta de la magnitud de esta diferencia deberíamos poder comparar, es decir, cuantificar la diferencia en relación a otro conjunto de datos.

También debemos tener en cuenta que las diferencias entre las trayectorias teóricas y reales “hablan” de las dificultades por las que atraviesan los jóvenes para transitar por el sistema educativo. Una pregunta del orden moral es inevitable en este momento ¿cuál es la diferencia entre las trayectorias teóricas y reales que podemos tolerar? Deseamos, si se quiere utópicamente, que estas diferencias no existan ya que detrás de los números y procesos matemáticos que hemos elaborado hay miles de jóvenes que transitan el sistema educativo con dificultades.

Otra dimensión que deseábamos conocer al comienzo de este trabajo corresponde a la pregunta acerca de ¿cómo varían las trayectorias escolares de los jóvenes de la escuela media de la provincia de Buenos Aires y Capital Federal a lo largo del periodo analizado? En este estudio nos dedicamos a observar únicamente como la organización institucional pautada por las reformas educativas genera “puntos críticos” en el sistema educativo. Nos interrogamos sobre ¿cómo la organización propia del sistema educativo genera variaciones en las trayectorias escolares de los estudiantes? Aunque no desconocemos que los “puntos críticos” también responden a factores endógenos diferentes a la organización institucional, como por ejemplo los recursos con los que cuenta la escuela, las variaciones en el currículum, las condiciones en que los procesos de enseñanza y aprendizaje se insertan, entre otros y también los factores exógenos al sistema educativo.

A lo largo de este trabajo hemos demostrado, a partir de los datos estadísticos y en base a la re-construcción de 16 cohortes teóricas que las hipótesis que guiaban nuestro estudio eran correctas: en primer lugar porque encontramos variaciones significativas entre las trayectorias de los estudiantes del distrito total Buenos Aires (en conjunto con

Conurbano y Resto de los Partidos) y el distrito Capital Federal y en segundo lugar, porque no encontramos variaciones significativas entre las trayectorias de los estudiantes dentro de un mismo distrito.

En este trabajo también pudimos dar cuenta de que las variaciones en las trayectorias escolares de los estudiantes se dan con más notoriedad en el paso del nivel primario al secundario, (como en Capital Federal), o en el paso del nivel EGB3 al polimodal, (como en total de la provincia de Buenos Aires, Conurbano y Resto de los Partidos). Aquí nos surge la inquietud acerca de ¿qué es lo que ocurre cuando los estudiantes cambian de nivel? Es necesario profundizar este análisis, porque no es posible dar cuenta de la complejidad del problema con los datos estadísticos que disponemos. En este sentido, consideramos deseable que entre los niveles, del paso del primario al secundario, haya mayor “comunicabilidad”.

CONTINUARÁ...

8. Bibliografía.

Documentos Oficiales.

Ley de Educación Nacional Nro. 26.206. (2006). Ministerio de Cultura y Educación. Disponible en: [http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf] (Última consulta: Febrero de 2012)

Ley Federal de Educación Nro. 24.195. (1993). Ministerio de Cultura y Educación. Disponible en: [<http://www.bnm.mcye.gov.ar/demo2/document/leyes/leyf/leyf.htm>] (Última consulta: Febrero de 2012)

Ministerio de Educación de la Nación. [<http://portal.educacion.gov.ar/>] (Última consulta Marzo de 2012).

DINIECE (2007) La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos. Serie la educación en debate. Documentos de la DINIECE N°4. Agosto de 2007. Disponible en: [<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96787/EL000990.pdf?sequence=1>] (Última consulta: Octubre de 2012).

Centro de implementación de Políticas Públicas Para la Equidad y el Crecimiento - CIPPEC- (2004). Los estados provinciales frente a las brechas socio-educativas. Una sociología política de las desigualdades educativas en las provincias argentinas. Fondo de investigaciones educativas PREAL. Informe final Julio de 2004.

UNICEF (2011). La educación en cifras. Indicadores seleccionados para la caracterización del sistema educativo. Disponible en: [http://www.unicef.org/argentina/spanish/estadisticas_educacion_Argentina_2011.pdf]. (Última consulta: Noviembre de 2012).

Bibliografía citada.

ABDALA, Félix (2003). Tendencias recientes en la escolarización y la terminalidad del nivel medio de enseñanza. Serie la educación en debate. En: Documentos de la DINIECE. N°1. Disponible en: [<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/55384/EL000983.pdf?sequence=1>]. (Última consulta: Abril de 2012).

AGUERRONDO, Inés (1993). La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. En: Organización de los estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. Disponible en: [<http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm>] (Última consulta: Abril de 2012).

BINSTOCK, Georgina y CERRUTTI, Marcela (2005). Carreras truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina. Buenos Aires: UNICEF.

BOURDIEU y PASSERON (1979). La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza. Barcelona: Laia S.A.

BRASLAVSKY, Cecilia y COSSE, Gustavo (2006). Las actuales reformas educativas en América latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. En: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE). Vol. 4, No. 2e. (pp. 1-26) Disponible en: [<http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art1.htm>] (Última consulta: Marzo de 2012).

BRISCIOLI, Bárbara (2008). Reconstrucción de las trayectorias escolares de alumnos de escuela media en situación de vulnerabilidad. Reflexiones en torno a la categoría trayectorias escolares. Disponible en: [<http://www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos/Eje%201/41%20-briscioli.pdf>] (Última consulta: Abril de 2012).

BRISCIOLI, Bárbara (2009). Tensiones que plantea la extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria. Ponencia presentada en: Congreso Internacional de Filosofía y

Educación en Nuestra América. Políticas, Escuelas e Infancias. ISBN: 978-987-9441-38-1

CARCAR, Fabiola y FILMUS, Daniel (2010). Educación y trabajo en América Latina. Y Argentina en las dos últimas décadas. En: FILMUS, Daniel (comp.) Crisis, transformación y crecimiento: América Latina (2000-20010). Buenos Aires: Eudeba.

CEA D' ANCONA, María Ángeles (1996). Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social. Madrid: Síntesis.

CORAGGIO, José Luís (1995). Las propuestas del banco mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción? En: ponencia presentada en el Seminario "O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil", organizado por Ação Educativa, Sao Paulo, 28-30 junio.

DIKER, Gabriela y FEENEY, Silvina (1998). La evaluación de la calidad un análisis del discurso oficial. En: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año VII, N° 12, Agosto de 1998.

DUSSEL, Inés (1997). Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media. (1863-1920). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

ENRIQUEZ, Eugene (2000). La institución y las instituciones. Buenos Aires: Eudeba.

FAINSOD, Paula. (2006). Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media. Buenos Aires: Miño y Dávila.

FILMUS, Daniel (1996). Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: Proceso y desafíos. Buenos Aires: Troquel.

FILMUS, Daniel (2008). El contexto de la política educativa. En: FANFANI TENTI, Emilio (comp.) Nuevos temas en la agenda política educativa. Buenos Aires: Siglo XXI.

GALLART, María Antonia (2006). La construcción social de la escuela media: una aproximación institucional. Buenos Aires: La Crujía.

HERRERA, Mariano (2009). El valor de la escuela y el fracaso escolar. En: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE). Volumen 7, N° 4. Monográfico: Abandono y deserción en la educación iberoamericana. (pp. 253-263.) Disponible en: [<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art12.pdf>]. (Última consulta: Diciembre de 2012).

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

LÓPEZ, Néstor et. all. (2002). Estrategias sistémicas de atención a la deserción. La repitencia y la sobreedad en las escuelas de contextos desfavorecidos. Un balance de los años 90 en la Argentina. Organización de los Estados Americanos y Ministerio de educación ciencia y tecnología. Disponible en: [<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/93138/132270s.pdf?sequence=1>] (Última consulta: Octubre de 2012).

LÓPEZ, Néstor (2007). Las nuevas leyes de educación en América Latina: una lectura a la luz del panorama social de la región. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

LUS, María Angélica (1996). De la integración escolar a la escuela integradora. Buenos Aires: Paidós.

MANCEBO, María Ester et. all (2011). La exclusión educativa en los países del Cono Sur. Ponencia presentada en: X Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la Republica de Montevideo.

MADDONI, Patricia et. all (2010). El trabajo del director y el cuidado de las trayectorias educativas. Buenos Aires: Ministerio de educación de la Nación. [Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar>] (Última consulta: Octubre de 2012).

MARCHESI, Álvaro (2003). El fracaso escolar en España. Documento de trabajo. Madrid: Fundación alternativa. Disponible en: [<http://es.scribd.com/doc/97436510/Fracas-Oes-Col-Are-Span-A>] (Última consulta: Octubre de 2012).

OIBERMAN, Irene (2005). Sistema Nacional de Indicadores Educativos. Documento elaborado por la Red Federal de Información Educativa. Disponible en: [<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001408.pdf>] (Última consulta: Abril de 2012).

OIBERMAN, Irene (2010). La producción y el uso de los datos para la investigación educativa. En: WAINERMAN, Catalina y DI VIRGILIO, María Mercedes (comps.). El quehacer de la investigación en educación. Buenos Aires: Manantial.

OIBERMAN, Irene y ARRIETA, María Ester (2003). Los cambios producidos en el sistema educativo argentino entre 1990 – 2000. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), Red Federal de Información Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: [<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000688.pdf>] (Última consulta: Abril de 2012).

PUIGGRÓS, Adriana (2002). ¿Qué pasó en la educación Argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires: Galerna.

ROBLES, Héctor et. all. (2009). La eficacia y eficiencia del sistema educativo mexicano para garantizar el derecho a la escolaridad básica. En: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación (REICE). Volumen 7, Nº 4. Monográfico: Abandono y deserción en la educación iberoamericana. (pp. 48-77.) Disponible en: [<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art3.pdf>]. (Última consulta: Diciembre de 2012).

TACCARI, Daniel (S/F). Indicadores de eficiencia Interna del Sistema Educativo. Tasa de repitencia: Una mirada analítica. Informe metodológico Nº 1. IDECE (Instituto para el Desarrollo de la Calidad Educativa). Disponible en:

[<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001018.pdf>]. (Última consulta: Octubre de 2012).

TAPIA, Guillermo (2009). El acceso y el abandono de la educación básica obligatoria en México, 1990-2005. Balance demográfico de las oportunidades educativas de los jóvenes de 15 a 19 años. En: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación (REICE). Volumen 7, N° 4 Monográfico: Abandono y deserción en la educación iberoamericana. (pp. 219-252.) Disponible en: [<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art11.pdf>]. (Última consulta: Octubre de 2012).

TEDESCO, Juan Carlos (2009). Educación y sociedad en la Argentina. (1880-1945). Buenos Aires: Siglo XXI.

TERIGI, Flavia (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007. Disponible en: [www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf] (Última consulta: abril de 2012).

TERIGI, Flavia (2008). Detrás, está la gente. En: Organización de Estados Americanos Proyecto Hemisférico. Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar. Seminario Virtual de Formación. Lecturas acerca de las políticas educativas de inclusión e igualdad. Disponible en: [http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/seminario2008/clase1_titulo1.html] (Última consulta: Octubre de 2012).

TERIGI, Flavia (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. En: Revista Iberoamericana de Educación N° 50. (pp. 23-39).

TERIGI, Flavia (2010a). La asistencia escolar en la actualidad. Trayectorias educativas en 8 países de América Latina. En: En la perspectiva de las trayectorias escolares. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL).

Disponible en: [http://atlas.siteal.org/node/7/lecturas_posibles] (Última consulta: Octubre de 2012).

THONSTAND, Tore (1987). Análisis y proyecciones de la matrícula escolar en los países en desarrollo: Manual metodológico. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO -Unidad de Proyecciones de educación. División de Estadísticas de Educación. Oficina Estadística).

TORRES, Carlos Alberto (2002). Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte. En: TORRES, Carlos Alberto (comp.) Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI. Buenos Aires: CLACSO.

WAINERMAN, Catalina (2010). Problemas que enfrenta la producción de investigación científica en educación en la Argentina. En: WAINERMAN, Catalina y DI VIRGILIO, María Mercedes (comps.). El quehacer de la investigación en educación. Buenos Aires: Manantial.