



El nivel secundario en Córdoba

Análisis de sus tendencias y transformaciones: 2003-2013

Colección **LA PRODUCCIÓN DE LA (DES)IGUALDAD EDUCATIVA EN LA PROVINCIA DE CÓRDOBA.**
ANÁLISIS DE SUS TENDENCIAS Y TRANSFORMACIONES (2003-2013)



**Unión de
Educadores
de la Provincia
de Córdoba**

**Hacia
un Movimiento
Pedagógico
Latinoamericano**



Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba - UEPC

Director: Gonzalo Gutierrez

Área de Capacitación: Coordinación: Susana La Rocca

Área de Educación y Tic: Coordinación: Mercedes Arrieta

Área de Investigación: Coordinación: Gonzalo Gutierrez

Programa de Consulta Pedagógica: Coordinación: Andrea Martino

Equipo de Trabajo Pedagógico: Lucía Beltramino - Micaela Pérez Rojas - Ivana Viano - Romina Clavero

El nivel secundario en Córdoba : análisis de sus tendencias y transformaciones: 2003-2013

Gonzalo Martín Gutierrez ... [et.al.]. - 1a ed. - Córdoba : Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba UEPC; Alaya Servicio Editorial, 2014.

E-Book. - (La producción de la (des)igualdad educativa en la provincia de Córdoba / Gonzalo Martín Gutierrez)

ISBN 978-987-29328-7-9

1. Educación. 2. Investigación 3. Gestión Educativa. I. Gutierrez, Gonzalo Martín
CDD 379

© 2013 - Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba - UEPC

Todos los derechos reservados

Colección **LA PRODUCCIÓN DE LA (DES)IGUALDAD EDUCATIVA EN LA PROVINCIA DE CÓRDOBA.
ANÁLISIS DE SUS TENDENCIAS Y TRANSFORMACIONES (2003-2013)**

Director: **Gonzalo M. Gutierrez**

Edición: **álaya Editorial** – kentlizabeth@gmail.com

Diseño y maquetación: **ZETA comunicación y diseño** – zetacomunicacion@gmail.com

Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba - UEPC

Calle Salta 144, 1º Piso, Córdoba (5000) - Tel.: 4101400 int. 1551. / <http://www.uepc.org.ar/conectate>

El nivel secundario en Córdoba

Análisis de sus tendencias y transformaciones: 2003-2013

**Gonzalo Gutierrez; Lucía Beltramino;
Enrique Castro González;
Eduardo González Olguín; Mariana Tosolini**

“Cada cambio importante de la composición social de la población de los alumnos trae aparejado un cambio de la realidad y de la representación de la escuela, y viceversa.” (Bourdieu, 1989)

Presentación

En septiembre de 2013 presentamos los primeros resultados de la investigación **“La producción de la (des)igualdad educativa en la provincia de Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones en el período 2003-2013”**. La misma se propone conocer y describir los grados de avance que el Estado provincial obtuvo en la atención al “derecho social a la educación”, así como los obstáculos para su logro. Entendemos que ambas cuestiones se vuelven relevantes al momento de considerar las políticas educativas necesarias de sostener, así como los cambios que deben producirse para garantizar mayor inclusión, mejores aprendizajes y adecuadas condiciones de enseñanza que son, simultáneamente, condiciones adecuadas de trabajo docente.

En este trabajo nos interesa analizar las tendencias producidas en el nivel secundario de la provincia de Córdoba en la construcción de mayor igualdad educativa y describir algunas **condiciones de escolarización** que tienden a intensificar el trabajo docente, sin renunciar a dar cuenta de algunos logros escolares invisibilizados en las actuales estadísticas educativas. Para ello, se presenta información vinculada con el funcionamiento del nivel y se analizan cambios en su matrícula, cargos docentes, **unidades educativas** (UE), **repitencia**, **necesidades básicas insatisfechas NBI**, **(sobre) edad** y **desgranamiento**, atendiendo su a distribución por **ámbito**, **sector** y departamento de la provincia.

En el nivel secundario se encuentra actualmente la mayor complejidad educativa para que, además de acceder, todos los niños y jóvenes concluyan sus estudios con aprendizajes de calidad sin intensificar y sobrecargar el trabajo docente. Parte de esta situación se deriva del efecto que han tenido en las dinámicas de escolarización, tres cuestiones: la redefinición de su mandato social con el establecimiento de su obligatoriedad (Ley Nacional de Educación Nacional); el aumento en la demanda educativa por parte de las familias que cada vez, en mayor número, apuestan a que sus hijos asistan a la escuela y las aún insuficientes transformaciones organizacionales, laborales y pedagógicas necesarias para atender plenamente el derecho a la educación.

En este estudio, se ha trabajado con información publicada por la Dirección de Planeamiento e Información Educativa, de la Subsecretaría de Igualdad y Calidad, dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, el Censo de Población de la Provincia de Córdoba 2008 y el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. También se utilizó información publi-

cada por el Ministerio de Finanzas de la Provincia y la Dirección General de Estadísticas y Censos, perteneciente al Ministerio de Planificación, Inversión y Financiamiento de Córdoba y datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC).

Es importante mencionar que los datos del Ministerio de Educación de la Provincia presentan diferencias en la periodicidad de su publicación¹ y en el grado de desagregación; esto ha impedido la construcción de series completas para todas las variables analizadas.

La falta de uniformidad de la información sobre la que se estructuró la presente investigación no impide la reconstrucción de algunas tendencias producidas en las condiciones de escolarización del sistema educativo provincial para el secundario. Sin embargo, creemos necesario realizar las siguientes aclaraciones metodológicas:

1. Se ha optado por explicitar los períodos y subperíodos estudiados, con el fin de generar interpretaciones válidas para los datos disponibles. Ello ha permitido apreciar algunas tendencias educativas en términos de sistema, que contribuyen al análisis de los avances y obstáculos que se han producido en la atención al derecho social a la educación en la provincia de Córdoba.
2. Nuestra mirada se centra, especialmente, en lo ocurrido en las escuelas de gestión estatal con los docentes y los estudiantes. En ellas, el Estado (nacional y provincial) ha volcado gran parte de sus esfuerzos (vía programas ministeriales, bibliotecas, recursos para la enseñanza e infraestructura), para atender a aquellos estudiantes que forman parte actualmente, de los núcleos más duros de pobreza y sus docentes, son los que han asumido el desafío de sostener las apuestas por la ampliación de sus derechos educativos.
3. El análisis de los datos publicados permite suponer que la ausencia de adecuadas condiciones de escolarización intensifica el trabajo docente en el sector estatal. Sostener esto no implica desconocer que en las escuelas de gestión privada también se producen procesos de intensificación laboral, muchas veces invisibilizados. Está pendiente, en este sentido, avanzar en estudios más específicos sobre la relación entre condiciones de escolarización y trabajo docente en este sector.
4. Por último, los datos trabajados permiten hablar sobre dos circuitos de escolarización: estatal y privado. Sin embargo, no desconocemos la presencia de otros sub-circuitos al interior de cada uno de ellos, sobre los cuales es necesario generar nuevos estudios.

A continuación, presentamos los principales resultados del análisis de datos correspondientes a este nivel. El trabajo realizado nos ha permitido construir algunas hipótesis explicativas sobre parte de los procesos de escolarización. Se presentan algunas tendencias para el nivel, sobre los avances y obstáculos presentados en la construcción de mayor igualdad educativa en la última década y se proponen líneas de acción para sostener y profundizar las políticas de inclusión desarrolladas entre los años 2003 y 2013.

Finalmente, queremos agradecer los aportes realizados por numerosos compañeros para enriquecer el presente documento. En especial, a Juan Monserrat, Zulema Miretti, Aurorita Cavallero, Daniel Zalar, Adriana Rojas, Hilda Coria, Liliana Vanella, Silvia Kravetz, Mónica Uanini y Andrea Martino.

1 La última publicación del indicador cargos docentes es del año 2010, el de Unidades Educativas de 2011 y el de matrícula de 2013, discriminado solo por sector (estatal y privado) y no por ámbito, como en 2011.

Principales resultados ²

Desde hace sesenta años se viene produciendo una expansión del nivel secundario, mediante la incorporación constante de niños y jóvenes provenientes de los sectores más postergados socialmente, en el marco de profundas disputas entre diferentes modos de entender el derecho a la educación. En la última década, se ha producido una intensificación de estos esfuerzos, como resultante del despliegue de un conjunto de políticas y dispositivos orientados a asegurar el derecho social a la educación, y de las mayores posibilidades materiales de las familias para sostener la escolaridad de sus hijos. En este sentido, la mayor inversión educativa, la construcción de más escuelas, las becas estudiantiles, los cambios curriculares, las propuestas de nuevas figuras institucionales -como tutores y/o coordinadores de curso-, la distribución de netbooks a estudiantes y profesores, la creación de más cargos docentes y el desarrollo de programas de formación continua de carácter gratuito, son un reflejo de la preocupación estatal (a nivel nacional y provincial) por construir mejores oportunidades escolares para todos los niños/jóvenes.

A pesar de ello, la escuela secundaria continúa siendo el tramo de escolarización más controvertido en la actualidad, por la persistencia y profundización de problemas vinculados a su matriz selectiva. En comparación con el nivel primario, donde la cobertura se encuentra universalizada, en el secundario, el crecimiento de la matrícula se produjo sin revertir los problemas históricos de permanencia de aquellos sectores que presentan mayores índices de pobreza, en parte, por no haberse producido cambios en la organización del trabajo escolar necesarios para que, además de acceder, todos los estudiantes puedan construir aprendizajes/experiencias significativas.

Si bien desde diversas tradiciones políticas y pedagógicas surgen una variedad de interpretaciones sobre lo que ocurre en la escuela secundaria, la insuficiencia de datos oficiales disponibles sobre los diferentes aspectos que inciden con fuerza en los procesos de escolarización y su tratamiento fragmentado, dificultan comprender la articulación entre problemas tradicionalmente abordados en forma independiente y la construcción de alternativas para ellos.

En este documento, analizamos los procesos de escolarización en una perspectiva relacional, donde lo histórico, político y pedagógico se articulan y dan sentido a los avances y obstáculos que se producen simultáneamente en la atención al derecho social a la educación. De este modo, lo político, lo pedagógico y lo laboral dejan de estar en compartimientos estancos y pasan a constituirse en factores necesarios de analizar articuladamente, ya que afectan en forma diferencial las oportunidades educativas de los niños/jóvenes. Es allí donde radica, a nuestro criterio, la posibilidad de promover propuestas y alternativas viables y pertinentes para profundizar los procesos de inclusión.

El análisis de las tendencias educativas permite apreciar, entre 2003 y 2013, una continuidad en el proceso de la masificación de la secundaria³, que permitió la escolarización de niños y jóvenes pertenecientes a los sectores más postergados económica y socialmente y que en muchos casos, constituyen la primera o segunda generación familiar en acceder ha dicho nivel. De esta forma, se dio continuidad al incremento de la cobertura producido desde la obligatoriedad del Ciclo Básico Unificado, en el año 1993 (con la Ley Federal de Educación). Dichos estudiantes se encuentran interpelados actualmente, por un dispositivo escolar

Analizamos los procesos de escolarización en una perspectiva relacional, donde lo histórico, político y pedagógico se articulan y dan sentido a los avances y obstáculos que se producen simultáneamente en la atención al derecho social a la educación.

2 En esta sección se presentan interpretaciones correspondientes al conjunto de datos analizados en esta investigación. La misma ha privilegiado la construcción de una serie de argumentos descriptivos y explicativos sobre algunas tendencias que se visualizan en los procesos de escolarización de la última década. Hemos optado por omitir referencias puntuales a cifras y datos. Sin embargo, queremos señalar que cada una de las afirmaciones realizadas se encuentran respaldadas en los datos que, en forma exhaustiva, se presentan en las siguientes secciones, así como en el Anexo estadístico.

3 Sostenemos que el nivel secundario ha intensificado el ritmo de su masificación, porque como bien han mostrado Capellacci y Miranda (2007: pág. 11), "... la expansión de este nivel fue superior al crecimiento demográfico de la población en edad teórica correspondiente. Durante el período 1960-2001 la matrícula total crece 1,7 veces más que la población correspondiente al nivel. Mientras que en 1960, por cada alumno dentro del sistema había 2,2 afuera del él; tal relación se había reducido en 2001, a 0,2 jóvenes no cubiertos por la organización escolar". Las autoras sostienen que: "El seguimiento de las tendencias de escolarización permite observar que desde mediados del siglo veinte se incrementó sustantivamente la población escolarizada de jóvenes de 13 a 17 años (...). En efecto, la tasa neta de escolarización en el nivel medio en 1980, era del 42,2% y de 59,3% en 1991 y alcanza a 71,5% en 2001". Este porcentaje disminuyó levemente en 2002, producto de la crisis económica del año anterior y entre 2003-2013 experimentó un nuevo crecimiento, de modo tal que la tasa neta de escolarización llegó al 81,36% en el 2011.

que ha variado escasamente en sus formas tradicionales de organización, enseñanza y valoración de saberes, de modo tal que las mayores oportunidades educativas de acceso no están implicando, necesariamente, mayores posibilidades de culminar dichos estudios ni de construir aprendizajes de calidad para todos. La incorporación de nuevos sectores durante los últimos treinta años, transformó las dinámicas de escolarización sin producir cambios profundos en la organización del trabajo escolar, ni desarrollar dispositivos estatales para acompañar en forma adecuada los dilemas producidos en la enseñanza. En este sentido, se vuelve pertinente el planteo de Broccolichi (1999) para el caso francés, quien sostiene que “... Mantener en esta (la escuela) a quienes antaño habrían sido excluidos, sin crear al mismo tiempo las condiciones de una acción eficaz, dirigida a alumnos que dependen más de la escuela para adquirir todo lo que ella exige, implica hacer surgir dificultades de todo orden, capaces de deteriorar las condiciones de trabajo de los docentes, sin mejorar realmente la suerte de los alumnos” (p.396).

En Argentina, las transformaciones en las dinámicas de escolarización han sido trabajadas en numerosos estudios, desde la perspectiva de los procesos de diferenciación sistémicos e institucionales y sus consecuencias en la construcción de oportunidades educativas para todos los niños y jóvenes. Así, por ejemplo, Braslavsky (1985) mostraba en la década del ochenta, cómo la presencia de circuitos diferenciados de calidad en función de los sectores sociales que asistían a las escuelas, producían una segmentación educativa donde las distancias entre grupos, al remitir a un todo integrado (valores, expectativas y sentidos), podían medirse en términos de grado. Posteriormente, como parte del análisis de los efectos que tuvieron las políticas implementadas en la década del noventa, Tiramonti (2004) mostró que los circuitos diferenciados de calidad, al dejar de remitir a un todo integrado, derivaron en una “fragmentación educativa”. En ella, las instituciones escolares comenzaron a definir, autónomamente, patrones de normalidad para seleccionar la población estudiantil, naturalizando y profundizando las diferencias entre sectores sociales, que pasaron a ser interpretadas como parte de realidades distintas, que nada tienen en común entre sí. De este modo, los procesos de fragmentación educativa tendieron a formar parte de una fragmentación social más amplia, experimentada en el país a fines de los noventa. Más recientemente, Veleda (2012) ha mostrado la presencia de “mecanismos de segregación”, entendidos como una dimensión de las desigualdades educativas vinculada “... con los procesos y mecanismos de reparto de los propios alumnos entre las escuelas, pero también de los recursos y ofertas en las que los alumnos serían recibidos en cada una de las escuelas” (p.27).

Actualmente, coexisten (a nivel nacional y provincial) rasgos de los procesos de segmentación, fragmentación y segregación educativa articulados con otro conjunto de problemáticas político-educativas, que configuran profundas dificultades para atender adecuadamente el derecho social a la educación⁴. Entre ellos, queremos destacar cuatro:

- **La insuficiencia de políticas integrales para la niñez y la juventud** tiende a transferir hacia la escuela la responsabilidad de todos los cuidados sociales e intergeneracionales, así como lo relativo con los procesos de formación y construcción de ciudadanía. De este modo, se coloca al trabajo escolar frente a una demanda que en soledad no puede alcanzar, pero que a la vez, lo aleja de aquello que es lo mejor que tiene para ofrecer: variadas formas de relación con el saber, así como de “ver” y “pensar” el mundo. Por ello, sostenemos que se requieren propuestas que, habilitando espacios sociales, culturales y recreativos, acompañen el desarrollo de experiencias que fortalezcan y complementen indirectamente el trabajo escolar⁵. La insuficiencia de políticas de este tipo genera que quienes poseen un capital cultural más alejado de los modos de relación y principios de actuación promovidos por la escuela, dependan solo de ella para poder construirlos, pero que a la vez, los tiempos de escolarización les son siempre insuficientes para construir los aprendizajes/experiencias esperados⁶.

4 Parte de ellas han sido abordadas en anteriores producciones del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores, como por ejemplo: “Escuela, Políticas y Formación Docente” y la Colección “La producción de la (des) igualdad educativa en la provincia de Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones en el período 2003-2013.” Disponibles en : <http://www.uepc.org.ar/conectate/?cat=121>

5 En este sentido, son relevantes -aunque insuficientes y discontinuos- programas como los Centros de Actividades Juveniles, que constituyen la línea de acción para el Nivel Secundario del Programa Nacional de Extensión Educativa, dependiente de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Tienen como objetivo crear nuevas formas de estar y aprender en la escuela, creando espacios de participación diferentes en tiempos y complementarios a la jornada escolar.

6 En un planteo similar, Flavia Terigi (2010) ha sostenido la necesidad de avanzar en políticas intersectoriales para “... dar respuesta a situaciones no específicamente escolares que afectan la escolaridad”. Respuestas que tienen que ser locales, oportunas y rápidas.

- **La organización del trabajo docente** no ha logrado transformarse en forma significativa. La designación de docentes en la escuela, que continúa siendo por horas cátedra, debilita las posibilidades de construir modos colaborativos de trabajo y los sobre-exige laboralmente, en tanto los tiempos de trabajo colectivo se encuentran por fuera del encuadre laboral establecido. Ello afecta los procesos de escolarización en tanto debilita las posibilidades de avanzar hacia formas colectivas de trabajo pedagógico. Las nuevas figuras institucionales (coordinadores de curso, tutores, etc.) buscan en forma insuficiente paliar los efectos del modo de organización laboral de la escuela secundaria. Sin embargo, al no poder sortear las limitaciones del encuadre laboral, estas nuevas figuras tienden a generar modos paralelos de trabajo, débilmente articulados con el resto de actividades escolares.
- **La permanencia de una gramática escolar asentada en una matriz selectiva** profundiza los problemas educativos de aquellos sectores que, constituyendo la primera o segunda generación en acceder a dicho nivel, la desconocen. Refuerzan estos problemas la fragmentación curricular y la relación con el conocimiento promovida por la escuela, derivada del modo enciclopédico de organización curricular, así como los criterios de evaluación y promoción⁷ asentados en lo que Terigi (2010) ha denominado la lógica del “cronosistema”⁸. Subyace aquí un supuesto de base difícil aún de desmontar, según el cual, son los estudiantes quienes se deben acomodar al formato escolar, desconociendo que el acceso a los bienes culturales propuestos por la escuela son su derecho y que es en función de su atención, que deberían pensarse nuevos modos de trabajo pedagógico⁹.
- **El insuficiente y débil sistema de información para la toma de decisiones** dificulta construir políticas adecuadas según problemas y ámbitos en que se presentan. En este sentido, no existe información disponible públicamente sobre la discontinuidad en la asistencia de los estudiantes, el rendimiento académico por disciplinas, su tránsito por diferentes modalidades del sistema, ni de los tiempos de cobertura de cargos docentes según departamentos, localidades y zonas de inspección y la (in)suficiencia de docentes para atender el crecimiento de la matrícula registrado en los últimos años. La información sobre repitencia, (sobre) edad, desgranamiento, etc., se publica con un importante retraso en algunos casos y sin una desagregación adecuada para su abordaje¹⁰. A su vez, no se han producido informes sobre el impacto que han tenido propuestas como la promoción con tres materias implementadas en el año 2010, o los modos de trabajo desarrollado por los docentes con los diferentes formatos curriculares propuestos por los nuevos diseños. Estas son solo algunas de las cuestiones necesarias para avanzar en el diseño de políticas estratégicas y situadas, que sin perder de vista la mirada del sistema en su conjunto, puedan abordar los diferentes problemas que en él se presentan.

En este escenario, creemos que apostar por la inclusión educativa requiere avanzar en las transformaciones vinculadas con la construcción de políticas para la infancia/juventud; los modos de trabajo escolar (construyendo tiempos institucionales para el encuentro y diálogo entre docentes sobre sus proyectos educativos); el desarrollo de un sistema de información que permita construir políticas orientadas a fortalecer los dispositivos de seguimiento a las trayectorias estudiantiles, desburocratizar la gestión escolar y acompañar el trabajo de enseñar, mediante políticas de formación docente en servicio¹¹ y dispositivos de seguimiento a las propuestas pedagógicas¹².

7 Algunos ejemplos dan cuenta de la escasa razonabilidad del actual formato escolar: un estudiante que cursa anualmente 10 materias y al finalizar el ciclo escolar es desaprobado en cuatro, al repetir de año, debe también recurrir a las seis materias anteriormente aprobadas. Cada espacio curricular propone anualmente entre cuatro y seis instancias evaluativas, los estudiantes en ocho meses de clases tienen por lo general más de 60 instancias evaluativas. Dominaría la lógica del control de los contenidos aprendidos, sobre la lógica de relación con el saber que la escuela propone.

8 Terigi (2010:pág 1) define al “cronosistema” como: “Un sistema de ordenamiento del tiempo que establece etapas de la vida para ir a ciertos niveles escolares, ritmos de adquisición de los aprendizajes, duración de las jornadas escolares, duración de la hora, módulo o bloque escolar”.

9 Terigi (2010) ha planteado como reguladoras de la gramática escolar cuatro reglas implícitas: la simultaneidad de la enseñanza, las mismas cosas a todos, al mismo tiempo; la presencialidad de los estudiantes en la relación pedagógica; la descontextualización de los saberes enseñados, que explicaría las posteriores dificultades para su uso en la vida cotidiana y el cronosistema, según el cual, a cada edad teórica, corresponde determinado año de cursado y otros tantos saberes supuestamente adquiridos.

10 Así, por ejemplo, si los indicadores de repitencia, (sobre) edad y desgranamiento de la secundaria discriminaran a quienes asisten al Programa de Inclusión / Terminalidad (PIT), seguramente serían muy diferentes los índices alcanzados en la escolaridad común. En este sentido, habría que diferenciar la condición de cursado (todos son estudiantes de la escuela secundaria, más allá del programa en que estén insertos), de los modos en que se organiza la información, pues en este programa se concentran todos los alumnos que ya tienen (sobre) edad, repitencia y experiencias de haber dejado de asistir a la escuela.

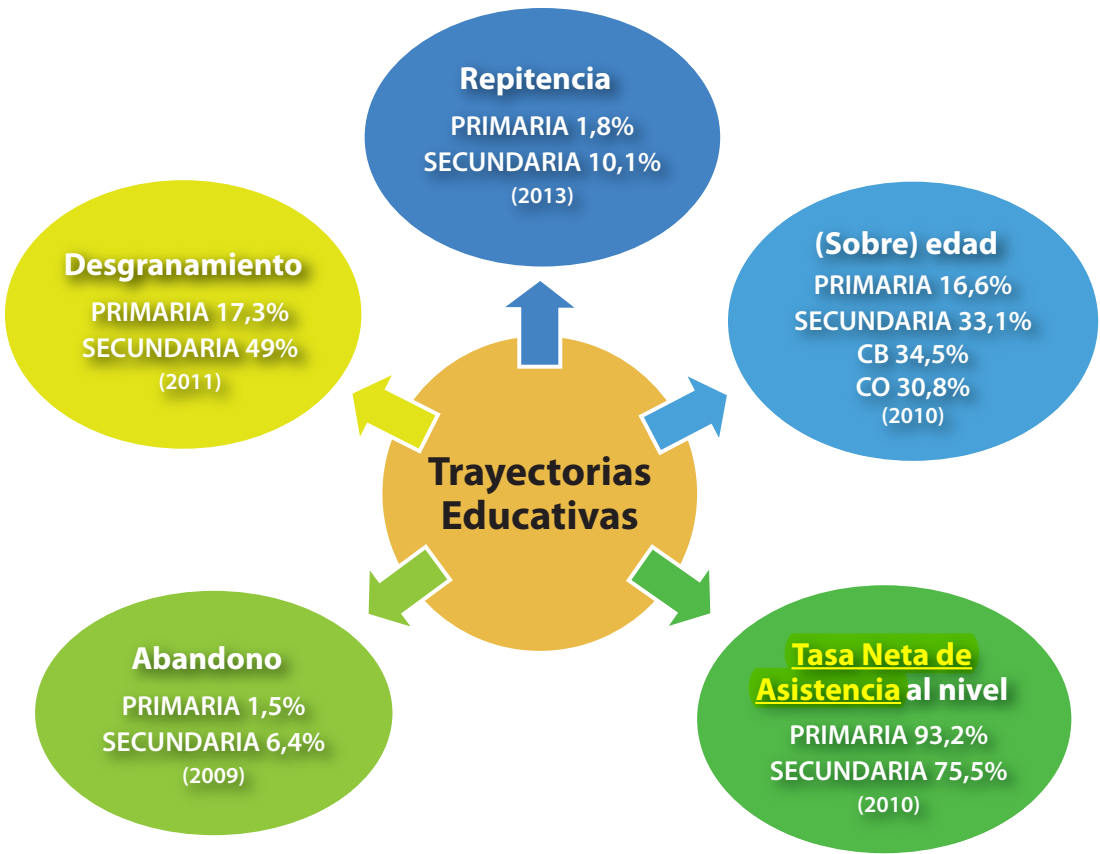
11 El Plan Nacional de Formación Docente representa una oportunidad en tal sentido. Pero mucho de sus logros dependerán de cómo resuelva la tensión entre volver por inercia a modos tradicionales de capacitación, claramente insuficientes para enriquecer el trabajo escolar, o avanzar en la construcción de genuinos espacios de diálogo e intercambio de experiencias y modos de trabajo docente.

12 Estos aspectos han sido trabajados detenidamente por Gutierrez, G. (2011) “Dispositivos pedagógicos. Escuela y Enseñanza. Notas para el análisis de una relación compleja”, Escuela, Políticas y Formación Docente. Piezas en juego para una estrategia de transformación (pp. 22-52). Córdoba: UEPC.

Principales tendencias en los procesos de escolarización

En Córdoba, entre los años 2003 y 2013, la matrícula de la escuela secundaria -al igual que a nivel nacional-, mostró un crecimiento mayor al poblacional, que redundó en la incorporación de más de 15.000 niños y jóvenes que antes, por diferentes motivos, no podían acceder a este tramo escolar. Este logro en la democratización del acceso, se ha visto opacado por la persistencia y agudización de otro tipo de problemas educativos. Según datos publicados por el INDEC para el año 2010, subsisten problemas en el acceso y permanencia escolar, ya que el 26%¹³ de la franja etaria de 12 a 14 años y el 23% de quienes tenían entre 15 y 17 años no concurría a un establecimiento del nivel secundario. Junto a esta situación, se observa una extensión en los tiempos teóricos de finalización de estudios, así como un incremento en la cantidad de estudiantes que dejan de asistir temporalmente a la escuela y un descenso en los desempeños académicos medidos por los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE). La gravedad de algunos problemas educativos se aprecia claramente al comparar ciertos indicadores con el nivel primario (Gráfico 1): Los datos señalados nos muestran que el avance en la construcción de mayores oportunidades educa-

Gráfico 1. Comparación de trayectorias educativas entre nivel primario y secundario según datos disponibles (2009, 2010, 2011, 2013). Provincia de Córdoba



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

13 Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010. Disponible en línea.

tivas es paralela al desarrollo de otras desigualdades al interior del propio sistema. Por ello, insistimos en la necesidad de construir una mirada contextualizada sobre los procesos de escolarización en la escuela secundaria, que no pierda de vista su historicidad, ni la relación con lo sucedido en otros niveles educativos y su propia especificidad.

Entre los logros alcanzados en Córdoba para el nivel secundario, junto con el incremento de la matrícula se destaca una disminución en las desigualdades de acceso vinculada al ámbito donde residen los estudiantes, ya que en el interior provincial se crearon más cargos docentes y se amplió la oferta educativa. Como contracara de estos logros, es posible sostener que, al descansar gran parte de esta política en la creación de “Anexos”, se ha sobrecargado la tarea de los equipos directivos, disminuyéndose las posibilidades de encuentro, trabajo y reflexión entre docentes para resolver los desafíos didácticos que al interior del aula se presentan cotidianamente, así como para desarrollar propuestas pedagógicas que atiendan las particularidades de cada escuela. Además, de acuerdo a la información disponible, en el período 2003-2011, ha disminuido muy levemente la relación alumnos por Unidad Educativa, manteniendo una masividad en las escuelas urbanas, en especial en el primer ciclo, que en muchas situaciones impide poder mejorar las oportunidades educativas de los estudiantes¹⁴.

De esta forma, es posible sostener que una parte importante de la democratización del acceso a la escuela secundaria se produce por el papel activo del Estado que, ante la menor participación relativa del sector privado, brinda una cobertura territorial que posibilita que cada vez más jóvenes de la provincia puedan asistir a la escuela. Pero, nuevamente, aquí se produce una situación controversial con profundos efectos sobre los procesos de escolarización. Las posibilidades del sector privado para seleccionar la matrícula -a través del pago de cuotas y la no aceptación de alumnos repitentes o con comportamientos que no consideran adecuados-, su concentración en sectores

Una parte importante de la democratización del acceso a la escuela secundaria se produce por el papel activo del Estado, que brinda una cobertura territorial que posibilita que cada vez más jóvenes de la provincia puedan asistir a la escuela.

urbanos y el hecho de trabajar con una menor relación alumnos por UE, genera diferencias marcadas en las condiciones de escolarización con respecto a quienes asisten a establecimientos de gestión estatal. Estos últimos son los que sostienen los procesos de inclusión educativa construyendo respuestas pedagógicas a los dilemas que surgen del trabajo con estudiantes que presentan mayores NBI, repitencia y (sobre) edad. Estas diferencias se profundizan por los criterios de **Asignación de recursos por alumno** (ARPA) que realiza el Estado en ambos sectores, favoreciendo al privado, sin contemplarse que las necesidades educativas derivadas de las condiciones socioeconómicas son muy diferentes.

La incorporación de más de 15.000 estudiantes en los últimos 10 años no logró que todos permanezcan más tiempo en la escuela, ni que terminen sus estudios en los tiempos teóricos. Esta situación ha generado dinámicas y condiciones de escolarización que varían fuertemente según los ciclos. En el primero de ellos, se ha producido la mayor inclusión educativa, pero también los desafíos pedagógicos más complejos, derivados de concentrar más del 70% de repitencia y (sobre) edad del nivel, además de poseer los desempeños escolares más bajos y el mayor desgranamiento. Es en este ciclo donde se presentan una parte considerable de los conflictos escolares para construir un sentido compartido entre profesores, estudiantes y familias, sobre los modos de vinculación con los saberes y entre los sujetos que la escuela propone. Por esta razón, los niños y jóvenes que son parte de la primera o segunda generación familiar en la secundaria, deben construir allí, rápidamente, su oficio de alumno y gran parte del trabajo escolar tiende a concentrarse intensamente sobre pautas de socialización institucional y académica necesarias para que, además de permanecer en la escuela, logren mejores desempeños. En el segundo ciclo, donde la matrícula desciende con fuerza, se presentan según los ONE, los mejores desempeños académicos y las menores

14 Aunque sabemos que son variadas las situaciones que se presentan: escuelas con numerosas secciones por año (en algunos casos con muchos estudiantes y en otros, con pocos), escuelas con secciones únicas por año (con muchos estudiantes en algunos casos y pocos en otros), la ausencia de datos relativos a la cantidad de estudiantes por sección imposibilita conocer la magnitud de esta situación en el conjunto del sistema educativo.

tasas de repitencia y (sobre) edad del nivel. Se presentan aquí otro tipo de conflictos, vinculados con el grado de legitimidad que los estudiantes otorgan a las formas y dinámicas de trabajo pedagógico e institucional. Es decir, solo quienes poseen el oficio de alumno y reconocen el sentido del orden escolar, pueden discutirlo e impugnarlo y tienden a demandar más firme y explícitamente, una argumentación sobre las decisiones didácticas pedagógicas construidas por los docentes¹⁵.

En ambos ciclos se producen desafíos para lograr una mayor permanencia y mejores desempeños académicos, por ello, si se quiere enriquecer las experiencias formativas y los aprendizajes estudiantiles, es necesario avanzar en el desarrollo de formas cada vez más democráticas y colaborativas de trabajo escolar. En este sentido, es posible sostener que la apuesta por una escuela donde los estudiantes puedan acceder, permanecer y apropiarse de lo propuesto requiere de la atención a las condiciones materiales y simbólicas necesarias para legitimar su proyecto pedagógico.

El análisis aquí presentado da fuerza a planteos realizados en trabajos anteriores, según los cuales, en la actualidad, el nivel secundario requiere una transformación profunda en la organización del trabajo escolar para promover experiencias y aprendizajes significativos para todos los niños y jóvenes. Dar estatus a la enseñanza para atender el “derecho a aprender”, implica asumir que esta requiere de tiempos institucionales, pero también de la construcción de nuevos dispositivos pedagógicos orientados a trabajar con los docentes en la resolución de dilemas generados por los procesos de inclusión al interior del aula.

Es en la escuela secundaria donde creemos que se dirime en la actualidad, uno de los mayores dilemas en las políticas de inclusión escolar: cómo superar en el menor tiempo posible, el desfase entre el reconocimiento del derecho social a la educación de los niños/jóvenes, construyendo en simultáneo, las condiciones laborales, pedagógico-institucionales y didácticas para que ello ocurra y de este modo, aportando a una mayor democratización social. En este sentido, pensamos que una de las mayores contribuciones de este estudio, es “mirar” la escuela sin rehuir al análisis de sus factores más críticos, ni renunciar a proponer alternativas situadas y posibles para avanzar en la construcción de una escuela justa. Para ello, intentaremos comprender parte de los logros y obstáculos educativos que aún persisten, con la convicción de que, incluso cuando es mucho lo que queda por hacer, la escuela puede ofrecer a los jóvenes y sus familias la confianza de que todos pueden aprender y que el acceso/permanencia en ella es su derecho, independientemente de su condición social.

Variaciones de la matrícula en el nivel secundario 2003-2013

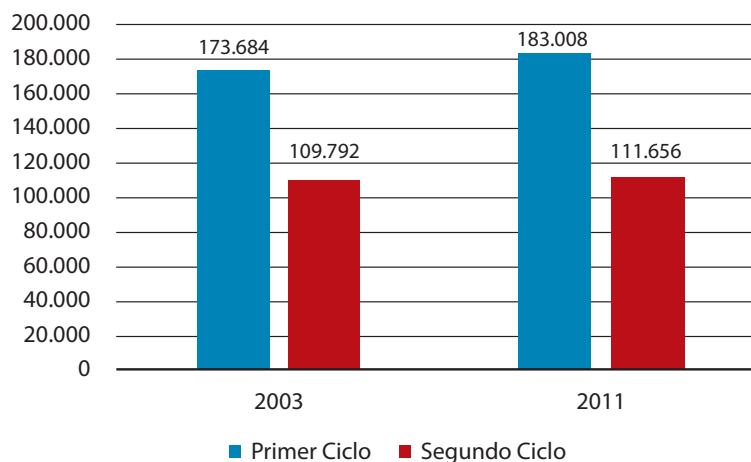
En el período 2003-2013, la matrícula del secundario creció un 5,4%. Sin embargo, dicho crecimiento no fue constante: si tomamos el subperíodo 2001-2003, podemos observar que hubo un importante crecimiento del 5,7 %; entre 2003 y 2010 fue del 4 % y por último, de 2010 a 2013 fue del 1,4 % (Anexo Cuadro 1). Su distribución por Ciclos para los años 2003 y 2011 refleja una fuerte concentración de estudiantes en el primero de ellos, que no ha variado en el tiempo. Así, podemos observar que en 2003 cursaban el Ciclo Orientado¹⁶ un 37% (109.792) menos de estudiantes que el Ciclo Básico¹⁷, y en 2011 un 39% menos (111.656) (Gráfico 2). Estos datos muestran que en los períodos de mayor crisis social y económica, fue cuando la escuela incorporó a más niños y jóvenes a la escolarización. Aunque estas variaciones no pueden ser explicadas con los datos disponibles, invitan a reflexionar sobre los motivos, condiciones y representaciones sociales sobre la escuela, los docentes y sus estudiantes, que explican dichas tendencias.

15 Estas interpretaciones sobre las dinámicas de escolarización forman parte de debates y análisis producidos en el marco del Programa Consulta Pedagógica que UEPC, a través del Instituto de Capacitación e Investigación, viene desarrollando desde el año 2010. Como parte de dicho Programa se ha trabajado en el acompañamiento a más de 60 escuelas de diferentes niveles educativos en la resolución de situaciones pedagógicas conflictivas.

16 Ex Ciclo de Especialización.

17 Ex Ciclo Básico Unificado.

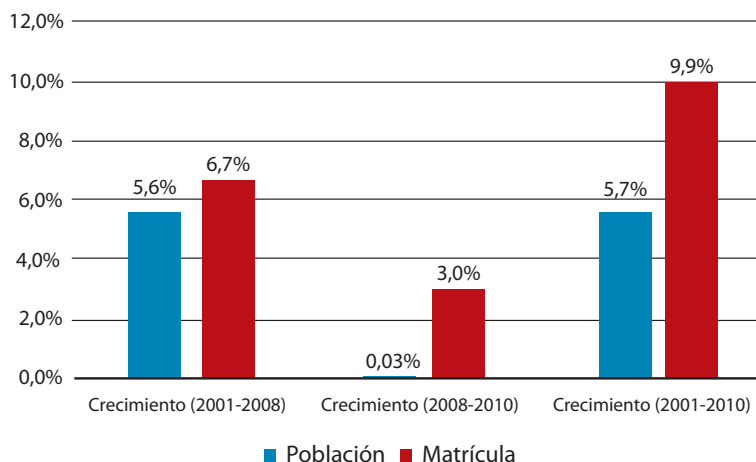
Gráfico 2. Nivel Secundario. Estudiantes por ciclo. Años 2003 y 2011



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

En la provincia de Córdoba, al igual que lo ocurrido en gran parte del país, se observa la ampliación de las oportunidades educativas para niños y jóvenes pues, en el período intercensal 2001-2010, el incremento de la matrícula para el nivel (9,9%) fue casi el doble del crecimiento poblacional para la franja etaria de 12 a 17 años (5,7%) (Gráfico 3).

Gráfico 3. Nivel Secundario. Variación de la matrícula y la población. Censo 2001, 2008 y 2010



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

El análisis de la **matrícula por departamento** muestra que más del 65% de los estudiantes de la provincia se concentraron en los departamentos Capital (con más del 40%), Punilla, Río IV, Colón y San Justo¹⁸, donde, según datos demográficos, reside el 66% la población provincial¹⁹. Cabe mencionar que lo afirmado permite contextualizar de una manera general, ya que no se cuenta con datos de la

¹⁸ En el año 2003, la matrícula se concentraba en Capital (41,69%), Punilla (4,93%), Río IV (7,58%), Colón (5,7%) San Justo (6,02%). En 2011, la matrícula se concentra en Capital (41,13%), Punilla (5,43%), Río IV (7,17%), Colón (6,98%) San Justo (5,18%).

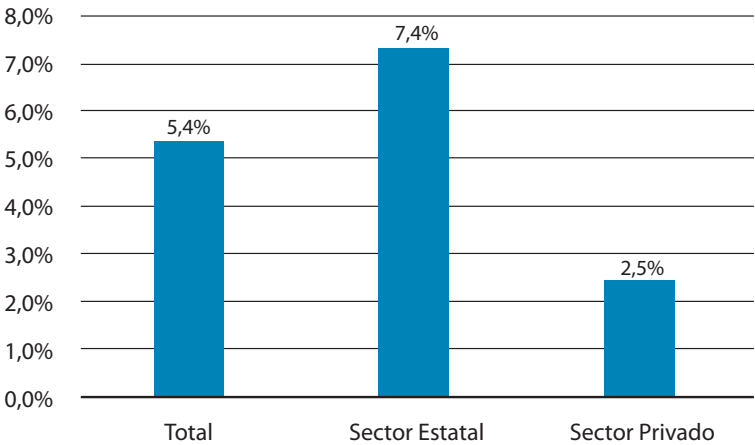
¹⁹ En el año 2003, la matrícula fue en Minas 331 alumnos 0,11%, Pocho 345 alumnos 0,12% y Sobremonte 414 alumnos 4,46%. En el año 2011, Minas 509 alumnos 0,17%, Pocho 363 alumnos 0,12% y Sobremonte 335 alumnos 0,11%.

población de esa franja etaria por departamento. Por su parte, los departamentos con menores porcentajes de matriculación son Pocho, Minas y Sobremonte, lo que corresponde con la menor concentración de población de la provincia.

El análisis **por sector** muestra (Gráfico 4) que, a diferencia de lo sucedido en el nivel Inicial y Primario donde la matrícula creció con mayor fuerza en el sector privado, en el secundario el mayor incremento se produjo en el sector estatal, 7,4% (12.517 alumnos) contra 2,5 % (2.799 alumnos). De este modo, el sector privado tiende a crecer con menor fuerza, siendo el Estado, a través de las escuelas estatales, quien ha posibilitado ampliar el derecho a la educación en un nivel donde se presenta la mayor complejidad pedagógica por la incorporación de jóvenes que antes no podían acceder y/o permanecer.

El sector privado tiende a crecer con menor fuerza en este nivel, donde se presenta la mayor complejidad pedagógica por la incorporación de jóvenes que antes no podían acceder y/o permanecer, siendo el Estado entonces el que garantiza el derecho a la educación.

Gráfico 4. Nivel Secundario. Variación de la matrícula por sector. Años 2003 y 2013



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

El estudio **por ámbito** (Gráfico 5) muestra tendencias de crecimiento diferentes entre las escuelas según sector educativo. En espacios urbanos, las escuelas de gestión privada crecieron casi 2 veces más que las de gestión estatal, es decir, un 3,6% las primeras y un 2% las segundas²⁰. Ello podría deberse a una combinación de dos factores: un desplazamiento de estudiantes que asistían a escuelas de gestión estatal hacia las privadas, y un mayor ingreso en las de gestión estatal de nuevos estudiantes, especialmente aquellos provenientes de los sectores más postergados socialmente. Un comportamiento diferente de esta variable se observa en el ámbito rural, donde las escuelas de gestión estatal registraron un incremento del 32,6%, mientras que las privadas disminuyeron su matrícula un 6,4%. Es decir, al igual que lo ocurrido en Inicial y Primario, el sector privado creció en el ámbito urbano, a la vez que disminuyó su presencia en el rural. De este modo, es posible sostener que el sector privado tiende a retirarse de los espacios más complejos en lo pedagógico y menos rentables en lo económico.

Al igual que lo ocurrido en el nivel inicial y primario, el sector privado creció en el ámbito urbano y disminuyó su presencia en el rural. Es posible sostener que dicho sector tiende a retirarse de los espacios más complejos en lo pedagógico y menos rentables en lo económico

El estudio **por ámbito** (Gráfico 5) muestra tendencias de crecimiento diferentes entre las escuelas según sector educativo. En espacios urbanos, las escuelas de gestión privada crecieron casi 2 veces más que las de gestión estatal, es decir, un 3,6% las primeras y un 2% las segundas²⁰. Ello podría deberse a una combinación de dos factores: un desplazamiento de estudiantes que asistían a escuelas de gestión estatal hacia las privadas, y un mayor ingreso en las de gestión estatal de nuevos estudiantes, especialmente aquellos provenientes de los sectores más postergados socialmente. Un comportamiento diferente de esta variable se observa en el ámbito rural, donde las escuelas de gestión estatal registraron un incremento del 32,6%, mientras que las privadas disminuyeron su matrícula un 6,4%. Es decir, al igual que lo ocurrido en Inicial y Primario, el sector privado creció en el ámbito urbano, a la vez que disminuyó su presencia en el rural. De este modo, es posible sostener que el sector privado tiende a retirarse de los espacios más complejos en lo pedagógico y menos rentables en lo económico.

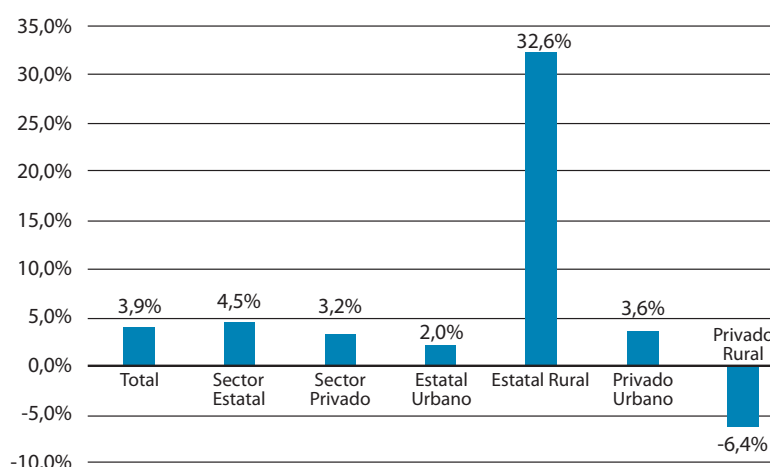
20 La tendencia de esta variable fue discontinua, pues entre los años 2003 y 2008 se produjo un descenso del 1,80%, para posteriormente recuperarse de manera significativa.

El significativo aumento de la matrícula estatal en el ámbito rural no se explica por cuestiones demográficas, ya que la población de zonas rurales en la provincia muestra una continua disminución, ni por el sostenimiento de la matrícula de primaria rural, que registra una caída en el período analizado²¹. Dicho incremento podría deberse a la incorporación de jóvenes que viven en el ámbito rural, por la ampliación de la oferta educativa mediante la creación de Anexos escolares.

Los datos analizados permiten sostener como hipótesis, que la atención de la mayor demanda por medio de la creación de anexos (Gráfico 7) en muchos casos tiende a generar -debido a las desiguales condiciones laborales y organizativas, así como a los criterios para la selección de su matrícula-, circuitos desiguales de escolaridad²². En este sentido, en muchas ocasiones los Anexos son parte de una estrategia de gestión política más flexible (organizativamente) y económica, que procura dar cobertura a aquellos estudiantes que, de otro modo, no podrían asistir y/o sostenerse en la escuela. En otras ocasiones, los Anexos se inscriben en estrategias institucionales (en especial en escuelas estatales-urbanas), dirigidas hacia quienes poseen bajos desempeños escolares, repitencia reiterada y/o (sobre) edad, así como problemas de comportamiento²³.

La presencia de condiciones de escolarización similares para trabajar con poblaciones estudiantiles muy diferentes, tienden a mantener y/o profundizar situaciones de desigualdad educativa.

Gráfico 5. Nivel Secundario. Variación de la matrícula por ámbito y sector. Años 2003 y 2011



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

21 Ver "El nivel primario en Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones: 2003-2013"

Disponible en : <http://issuu.com/capacitacion.uepc/docs/nivelprimaria-uepc-conectate?e=8954587/6762466>

22 La configuración de procesos de segmentación y segregación educativa es amplia y compleja. El primero de ellos fue abordado en estudios realizados por Daniel Filmus y Cecilia Braslavsky, entre otros, a fines de la década del ochenta. El segundo es más reciente. Un interesante trabajo al respecto se encuentra en Veleda, Cecilia (2012, p.25), quien sostiene que el concepto de segregación educativa da cuenta de la tendencia a la "separación y concentración de estudiantes según su nivel socioeconómico en circuitos educativos -grupos de instituciones, turnos o secciones- que brindan condiciones de aprendizajes, experiencias de socialización y saberes asimétricamente diferentes". En estos procesos, el Estado tendería a fortalecer los procesos de segregación mediante "... los criterios que dispone para la distribución de estudiantes, docentes, recursos materiales (el mantenimiento del edificio, el equipamiento, el de material didáctico, etc) y ofertas pedagógicas entre escuelas..." (p.51). Según la autora, en las últimas décadas se estaría produciendo un proceso complejo consistente en una diferenciación entre sectores sociales reflejado en la migración de estudiantes del sector estatal al privado y al mismo tiempo, en una reconfiguración al interior del sector estatal que promovería otras migraciones, pero en este caso, hacia el ámbito rural y/o hacia otras modalidades como, para el caso de Córdoba, el Programa de Inclusión / Terminalidad (PIT). Para tener mayores precisiones al respecto, es necesario avanzar en nuevas investigaciones donde se aborden los procesos de reconfiguración de la oferta educativa en la provincia de Córdoba.

23 Liliana Vanella y Mónica Maldonado (2013), al analizar la limitación de algunos programas estatales de inclusión por su débil articulación con la dimensión administrativa del propio sistema escolar y su falta de continuidad en el tiempo, presentan algunas estrategias construidas por las escuelas para que los jóvenes puedan continuar y/o finalizar, entre ellas presentamos la que puede visualizarse en el siguiente fragmento, ilustrativo de la hipótesis señalada en el cuerpo del texto de este trabajo: "Me tropecé primero, porque acá hay que armar toda la parte de, digamos, la parte pedagógica con la parte administrativa, o sea, todas las áreas de lo que hace a la educación, y el tema de que el chico empiece a adquirir normas, respeto, obligaciones, un montón de cosas que no las tiene porque está en la calle todo el día. Entonces había que leer todo eso. Y el plan de estudio que yo tenía era muy complicado y pesado. Pero como esta es una escuela grande, yo tenía un Anexo rural, un día estando en el anexo, viste esas cosas que vos decís... estaba mirando, corrigiendo no sé qué cosa, y digo, ¡Pero si yo tengo la solución! A estos chicos los hago alumnos a todos del CBU rural, les doy la currícula del CBU rural que es por áreas, son nueve materias y... mucho menos la carga horaria y solucioné el problema. (Director, escuela secundaria)".

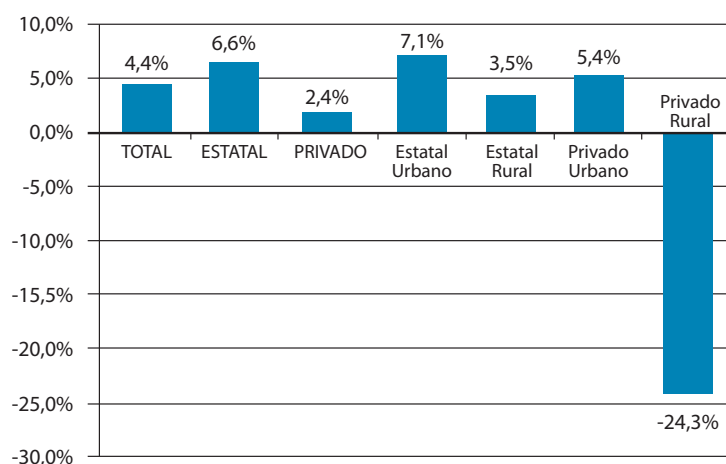
Una aproximación a las condiciones de escolarización

En este apartado se analizan las condiciones de escolarización en función de tres variables: Unidades Educativas (UE), cargos docentes y la relación alumnos por UE. En conjunto, posibilitan reconocer algunas tendencias estructurales que presenta la educación en Córdoba y son elementos que ayudan a visibilizar parte de los logros alcanzados en los últimos diez años, como también las dificultades que aún subsisten.

Estrategias de cobertura para la ampliación del nivel

Entre los años 2003 y 2011 la cantidad de Unidades Educativas creció un 4,4%. El incremento de las mismas en el sector estatal fue del 6,6%, mientras que en el privado alcanzó el 2,4 %. En el ámbito urbano, el sector estatal presentó un crecimiento mayor que el sector privado y en el rural, el derecho social a la educación fue claramente sostenido por el Estado, pues el sector privado disminuyó sus UE en un 24% (Gráfico 6).

Gráfico 6. Nivel Secundario. Variación de Unidades Educativas por sector y ámbito. Años 2003 y 2011



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad educativa. Dirección de planeamiento e información educativa. Córdoba.

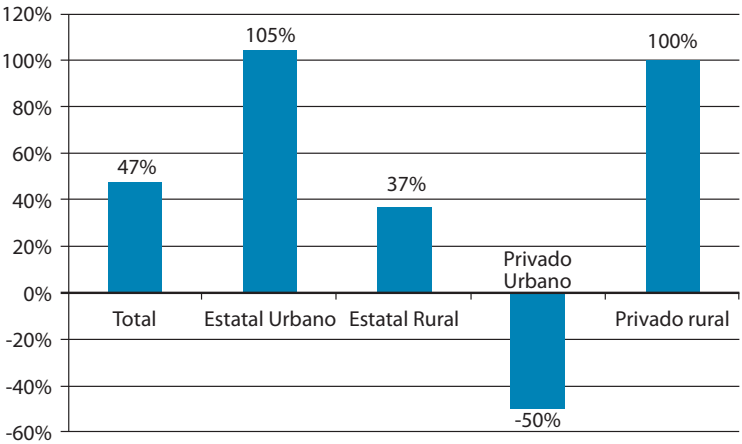
Durante el subperíodo analizado, la demanda educativa fue atendida mediante la creación de nuevas UE, pero especialmente, a través de un significativo incremento de Anexos, que pasaron de 135 en 2003 a 199 en 2011 (47%), lo que representó en ese año el 21% del total de servicios educativos. Dos cuestiones cobran relevancia: por un lado, que el sector estatal concentró el 97% de anexos; por el otro, la mayor parte de ellos eran rurales (75%). El análisis por departamento permite ver, por ejemplo, que en Río Seco, Ischilín, Marcos Juárez y Sobremonte la ampliación oferta se dio solo a través Anexos (Gráfico 7).

La creación de Anexos da cuenta de una política que le ha permitido al Estado ampliar la oferta del nivel como modo de garantizar la escolaridad obligatoria. Esta estrategia de ampliación del sistema es flexible y económica al evitar la creación de nuevos cargos de gestión, administrativos e incluso de infraestructura, pues en general funcionan en instalaciones que corresponde a otras UE.

La creación de Anexos le ha permitido al Estado ampliar la oferta del nivel como modo de garantizar la escolaridad obligatoria. Esta estrategia es flexible y económica, pero genera efectos que obstaculizan lograr la plena inclusión educativa.

Esta política de ampliación de la cobertura transforma parte de la organización del trabajo escolar y genera dos efectos no deseados que obstaculizan lograr la plena inclusión educativa. Por un lado, producen una sobrecarga y precarización laboral en los equipos de gestión con mayores tareas administrativas; por el otro, complejizan las condiciones para acompañar el trabajo pedagógico de los profesores, al disminuir las posibilidades en los equipos directivos de desarrollar estrategias de documentación de las trayectorias educativas de sus estudiantes, así como de promover formas colegiadas de trabajo y reflexión sobre la enseñanza entre los docentes. Por ello, consideramos necesario analizar en qué medida la creación de anexos resulta una estrategia válida para atender el derecho social a la educación.

Gráfico 7. Nivel Secundario. Variación de Anexos por sector y ámbito.
Años 2003 y 2011



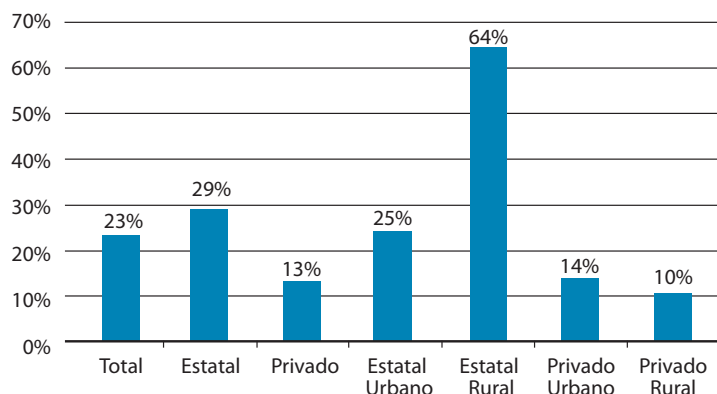
Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

En cuanto al personal docente, su análisis es complejo, por el modo en que son relevados los datos por parte del Ministerio de Educación provincial. En la categoría “cargos docentes” se incluye en forma indiscriminada a personal directivo, administrativos, preceptores y docentes con horas cátedra que, al relevarse por UE, hacen que una misma persona sea contabilizada en cada unidad en la que se desempeña. En este sentido, solo es posible analizar en términos generales, algunas tendencias producidas en esta variable para el período del cual se han publicado datos.

El subperíodo 2003-2010 muestra un incremento del 23% de cargos docentes (9.398), reflejado en un crecimiento del 29% en el sector estatal y un 13% en el privado (Gráfico 8). En el sector estatal, el mayor crecimiento se produjo en la ruralidad, que es donde más se incrementó la matrícula, las UE y los anexos. El modo en que la creación de cargos acompañó las variaciones de la matrícula ha tenido como efecto una situación paradójica, consistente en una complejización, intensificación y precarización del trabajo de enseñar, afectando las oportunidades educativas de los estudiantes en lo vinculado con las posibilidades genuinas de los docentes para elaborar propuestas pedagógicas, que puedan atender la particularidad de cada contexto institucional. Sostenemos esto en la medida en que muchos de los cargos docentes se han creado en el marco de la implementación de nuevos diseños curriculares y otros dispositivos pedagógicos de gran importancia, como el Programa de Inclusión / Terminalidad (PIT 14-17)²⁴, o en algunos casos, de horas institucionales. Es decir, todo lleva a pensar que la relación estudiantes por sección no habría disminuido en este período, sino que por el contrario, en muchas situaciones pudo haberse incrementado. Sin embargo, a falta de datos desagregados sobre esta variable, este planteo solo puede quedar en el terreno de las hipótesis.

24 El Programa de Inclusión / Terminalidad de la Educación Secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años atiende a personas que han dejado de asistir a la escuela o no la iniciaron. En este sentido, funciona en lógica de otros programas de reingreso, pero también de finalización de estudios.

Gráfico 8. Nivel Secundario. Variación de Cargos Docentes por sector y ámbito.
Años 2003 y 2010



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

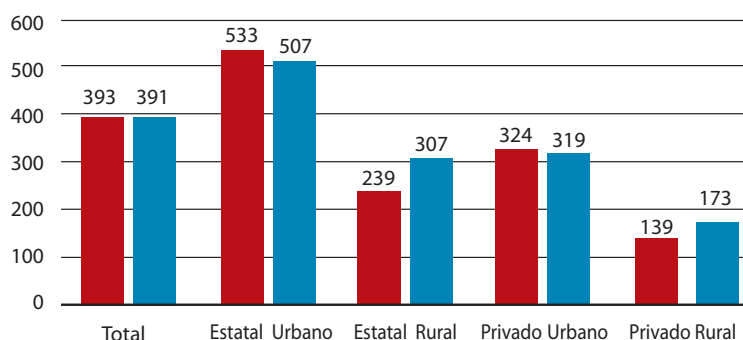
Tensiones en los procesos de escolarización

Como ya se mencionó, la “relación alumnos por docente” en la escuela secundaria es compleja de medir, por la cantidad de espacios curriculares que coexisten en un mismo curso/división y por la manera en que son relevados los cargos docentes. Por este motivo, se ha optado por analizar la relación alumnos por UE, ya que este indicador nos aproxima indirectamente a conocer algunas condiciones de escolarización.

En el período analizado, la relación alumnos/UE en el total provincial no tuvo variación. Mientras que en el año 2003 había 393 alumnos por UE, en el año 2011 eran 391. Sin embargo, las UE estatales urbanas tuvieron en 2003 un promedio de 533 alumnos y 507 en 2011²⁵ y las privadas urbanas, 324 en 2003 y 319 en 2011. Por su parte, en el ámbito rural se observa que la relación alumno/UE en el sector estatal (307) es un 77% mayor a la del sector privado (173). En este sentido, es posible sostener que las condiciones de enseñanza que varían en función del ámbito y tipo de gestión (Gráfico 9). Las estatales poseen una relación alumnos/UE 54% superior a las privadas y atienden a los sectores más pobres de la sociedad, por lo que deben enfrentar una mayor complejidad para sostener los procesos de escolarización. Como veremos más adelante con mayor detenimiento, se encuentra aquí una de las posibles explicaciones de las diferencias en los porcentajes de repitencia entre sectores educativos.

El análisis de la relación alumnos/UE por tipo de gestión y ámbito muestra diferencias significativas y constantes en las condiciones de escolarización entre el sector estatal y el privado.

Gráfico 9. Nivel Secundario. Relación alumnos por Unidades Educativas, por sector y ámbito. Años 2003 y 2011



■ 2003 ■ 2011

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

²⁵ La relación expresada en el sector estatal se encuentra sesgada, ya que no se están desagregados los estudiantes que asisten a los anexos.

Las variaciones de las UE, los cargos docentes y la relación alumnos/UE podrían indicar que el trabajo de enseñar se está intensificando con fuerza en el sector estatal. En este sentido, es posible apreciar que el aumento de la demanda educativa se atendió por el sector estatal rural (que posee una alta dispersión geográfica), mediante la creación de más cargos docentes y anexos, mientras que en el ámbito urbano los nuevos cargos docentes -si bien permitieron acompañar las variaciones de la matrícula- no lograron mejorar la ratio alumnos/UE para el subperíodo considerado.

En el ámbito rural, la creación de cargos docentes en el marco de Anexos escolares, si bien posibilitó una mejor relación docente/alumno, también fortaleció la soledad con que muchos docentes deben enfrentar sus dilemas de enseñanza en procesos de inclusión educativa.

Por su parte, en el ámbito urbano²⁶ puede apreciarse que subsisten dificultades para avanzar hacia un modelo educativo más personalizado, ya que la designación de docentes por horas cátedra obstaculiza el trabajo colectivo y la masividad disminuye la posibilidad de seguimiento de las trayectorias escolares de cada estudiante. En conjunto, ambas cuestiones debilitan las oportunidades educativas de los estudiantes.

Como consecuencia de este escenario, el trabajo de enseñar tiende a intensificarse, en especial, en el sector estatal donde se trabaja con quienes, al formar parte de las primeras generaciones en acceder al nivel secundario, deben construir el “oficio de alumno”²⁷. Ello demanda a los docentes un tiempo adicional y nunca suficiente para la construcción de actividades de enseñanza diferenciadas en un mismo grupo de estudiantes, el desarrollo de devoluciones detalladas de sus producciones y la consulta con otros docentes sobre los interrogantes que a diario se presentan en el trabajo de enseñar²⁸.

A las mencionadas diferencias en las condiciones de escolarización según ámbito, al igual que en el nivel primario, se suman los desiguales criterios de asignación de recursos que realiza el Estado entre ambos sectores educativos. Si observamos la asignación de recursos por alumno en “Media, Especial y Superior” (ARPA)²⁹, el mismo creció en el período considerado un 146%. Sin embargo, dicha variación fue desigual si se considera el sector educativo. Mientras que en el estatal el ARPA aumentó un 102%, en el sector privado subvencionado lo hizo en un 246%³⁰. Es aquí donde se observa cómo el propio Estado provincial tiende a agudizar algunas desigualdades educativas en la atención al derecho social a la educación.

26 Incluso cuando la relación alumnos/UE se encuentra distorsionada, por contar como matrícula propia a aquellos estudiantes que asisten a anexos y por la falta de publicación de datos desagregados.

27 Afirma Perrenoud (1990) que el triunfo en la escuela requiere de la construcción del oficio de alumno. Ello involucra cuestiones muy diversas, como por ejemplo, el aprendizaje del currículum oculto (que se evidencia en situaciones donde los alumnos regulan sus prácticas, vocabularios y tonos de expresión en función de los profesores con los que estén), y de estrategias para lograr el éxito en las evaluaciones, entre otras cosas. De este modo, es posible sostener que en la escuela se aprende la disciplina, los buenos hábitos, la conformidad intelectual, el sentido común, el compromiso con el trabajo, el afán de excelencia y la habilidad táctica ante la evaluación. En definitiva se aprende el oficio de alumno.

28 Muchas de estas cuestiones son también válidas para analizar el trabajo docente en el sector privado. Sin embargo, allí existe una especificidad no homologable a lo que ocurre en el sector estatal. En este sentido, pensamos que es necesario avanzar en estudios específicos sobre el trabajo docente en el sector privado.

29 La asignación de recursos por alumnos no se encuentra desagregada por nivel. Pero la mayor incidencia se da en el secundario, ya que en 2011 el 81 % de los estudiantes pertenecían a dicho nivel.

30 Es importante recordar que el sector privado además, recibe el aporte de las cuotas realizados por cada familia y ha tenido un crecimiento menor con respecto al estatal, en lo vinculado con su matrícula y UE. Además, puede señalarse que las subvenciones varían en muchas situaciones, (entre el 75% y el 25%), creemos relevante señalar la envergadura que ha tenido el incremento de los recursos estatales en el sector privado y su incidencia en términos de justicia distributiva de recursos y oportunidades educativas, porque incluso cuando en muchos casos las cuotas puedan ser consideradas bajas, ellas dan cuenta de un excedente económico familiar que hace posible sostener dicha opción en el tiempo, a costa de disminuir los recursos y oportunidades educativas de quienes asisten a instituciones educativas de gestión estatal. Claramente este es un punto de debate social y político que debe ser profundizado en nuestra sociedad.

Aprendizajes escolares y desigualdad educativa

1820: Hemos de confesar que a veces recibimos cartas o reclamaciones de individuos poseedores de este título (el de bachiller) y cuyo estilo y ortografía brindan la prueba de una vergonzosa ignorancia (Cuvier, presidente de la Comisión de Instrucción pública).

1859: Las faltas de ortografía y la ignorancia de los elementos más simples de la lengua francesa dejan ver muy claramente que muchos se presentan a estas pruebas como un juego de azar en donde es la fortuna la que debe encargarse de todo (Le Clerx, decano de la Sorbona, 1959).

1899: Considero que las tres cuartas partes de los bachilleres no saben ortografía (Victor Bérard, encargado de curso en la Sorbona, 1899).

1929: La enseñanza secundaria se primariza... Los alumnos de los institutos no saben ortografía ni poseen un vocabulario exacto y variado, no poseen conocimientos gramaticales, ni método de exposición escrita u oral (Paul Laumonnier, 1929).

1956: La decadencia es real, no una quimera: es frecuente encontrar 20 faltas de ortografía en un mismo trabajo literario de los últimos cursos (Noel Deska, 1956).

¡Es preciso suponer la existencia de un auténtico ensañamiento contra la juventud para sostener con ese aplomo atemporal que la mejora patente de todas las ciencias y de todas las técnicas haya sido obra de hombres y mujeres cada vez más débiles! ... Aquí reside, en efecto, el segundo aspecto de la paradoja: el discurso intemporal sobre el descenso del nivel permanece sordo y ciego a las evidencias que desmienten cada día su propio fundamento.

(Baudelot-Estabet, 1990)

La repitencia es una variable que suministra información sobre los estudiantes que no han sido promovidos de un año a otro debido a sus desempeños académicos, los que suelen ser asociados en forma lineal con el conjunto de aprendizajes escolares construidos. La repitencia se ha convertido en una medida administrativa³¹ que invisibiliza, en ocasiones, múltiples criterios pedagógicos inter e intra institucionales, sobre los que se define el mínimo de aprendizajes curriculares³², a partir de los cuales los estudiantes son promovidos (o no) de un curso a otro.

Teniendo en cuenta que los aprendizajes escolares no siempre se producen en los tiempos previstos por la escuela, ni necesariamente se expresan en las formas esperadas desde las propuestas didácticas³³, se advierte en términos de sistema, que la repitencia refleja solo una tendencia circunstancial sobre parte de los desempeños estudiantiles. Por ello, ni el trabajo escolar (y su calidad), ni la actividad de los estudiantes (y sus aprendizajes) se pueden reducir al análisis de lo ocurrido con la repitencia, o abordarse esta en forma aislada. Es preciso, en todo caso, construir análisis e interpretaciones que la articulen con otras variables: trayectorias educativas de los sujetos, sus relaciones con el saber, (sobre) edad, recursos didácticos, formación docente disponible y pertinente, así como la cantidad de estudiantes por docente y UE.

Con la salvedad, entonces, de saber que la repitencia da cuenta de una tendencia general del sistema educativo, importante de conocer, pero que no expresa ni la calidad del trabajo pedagógico de los

31 En los orígenes de la escuela secundaria, la repitencia formaba parte de un modelo escolar selectivo y enciclopedista; con el correr del tiempo se fue desdibujando la relación entre procedimientos administrativos y modelos pedagógicos. En la actualidad, cuando el sistema de promoción posibilita que un estudiante pase de año, adeudando la correlativa anterior y cuando se observa que en muchos casos repetir de año implica cursar nuevamente más de la mitad de espacios curriculares ya aprobados, se observa que la relación entre promoción y pedagogía es muy débil, si no inexistente. Al respecto, Feldman (2013, p. 131) señala: "Tal como están formulados, los criterios de promoción en nuestras escuelas secundarias responden más a necesidades del sistema administrativo y a limitaciones de la organización escolar que a un criterio pedagógico identificable. En última instancia, es la división de tareas en el trabajo escolar lo que condiciona estos mecanismos de promoción".

32 Referimos a aprendizajes curriculares, porque asumimos que en la escuela se construyen también aprendizajes sociales y culturales que exceden lo curricularmente prescripto y se invisibilizan en los procesos de promoción y acreditación de estudios.

33 En este sentido, regulaciones como la Resolución 174 del Consejo Federal de Educación del Ministerio de Educación de la Nación, del año 2012, al modificar los criterios de acreditación en la escuela primaria mediante la creación de una Unidad Pedagógica para el primer ciclo, avanzan en reconocer la existencia de diferentes tiempos en la construcción de aprendizajes escolares.

docentes, ni la variedad de aprendizajes que en la escuela construyen los niños y jóvenes, a continuación presentamos un análisis de dicha variable para los años 2003 y 2013.

Es posible apreciar que la repitencia en el nivel secundario pasó de un 8,7% en 2003 a un 10,1% en 2013, lo que representa un aumento del 16%³⁴. El Ciclo Básico posee el 78% de repitentes para todo el nivel y presenta un aumento en todos sus años, siendo 2° y 3° los más críticos. En 1° año se presenta el menor incremento de esta variable (Gráfico 10). Ello podría deberse, en parte, a las siguientes cuestiones:

- Los esfuerzos realizados por los docentes para acompañar el pasaje de la escuela primaria a la secundaria a pesar de los límites que el formato posee, mediante tutorías, trabajos de articulación entre materias, etc.
- El efecto de la secundarización de séptimo grado de la escuela primaria, que reflejaría una mayor contemplación en los criterios de acreditación por parte de los profesores³⁵.
- El resultado de la modificación en las condiciones de promoción, como consecuencia de la Resolución N° 0010 del año 2010, del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, que permitió a los estudiantes ser promovidos adeudando hasta tres materias. Por ello, podría pensarse que la repitencia durante estos años habría sido mayor sin dicha resolución³⁶.

En 2011, la disminución del 55% de la repitencia en el Ciclo Orientado con respecto al Ciclo Básico, fue correlativa con la caída de la matrícula en el segundo ciclo de la escuela secundaria, que en dicho año fue del 39%. Es en 5° año donde se presenta el menor porcentaje de repitencia de todo el nivel. Ello podría deberse a que allí llegan quienes han logrado construir su oficio de alumno, pudiendo dar respuestas a las demandas, exigencias académicas y vinculares de la escuela. Por eso, aquí el mayor problema ya no giraría en torno a la repitencia y la (sobre) edad, sino a quienes abandonan y no concluyen el nivel. El descenso de la repitencia en este Ciclo podría explicarse por la presencia de estudiantes que poseen mayores referencias para construir el oficio de alumno esperado por la escuela, pero también quienes a pesar de no contar con ellas, han podido apropiarse del ritmo de escolarización propuesto por la secundaria.

La distribución de estudiantes en este nivel genera una situación paradójica. La mayor parte de la matrícula, la repitencia y el desgranamiento se concentran en el primer ciclo de la secundaria, complejizando el trabajo de enseñar. De este modo, es posible sostener que la selectividad y desigualdad educativa en el primer ciclo tiende a generar mejores condiciones de enseñanza (al separar rápidamente a los estudiantes que poseen un capital cultural más alejado de lo previsto por la escuela), en el segundo. Allí los profesores cuentan con mayores posibilidades de acompañar a los procesos de apropiación de saberes de sus estudiantes y estos, de lograr mejores desempeños académicos debido en parte, a la disminución en la relación alumno/docente y los menores índices de repitencia y (sobre) edad.

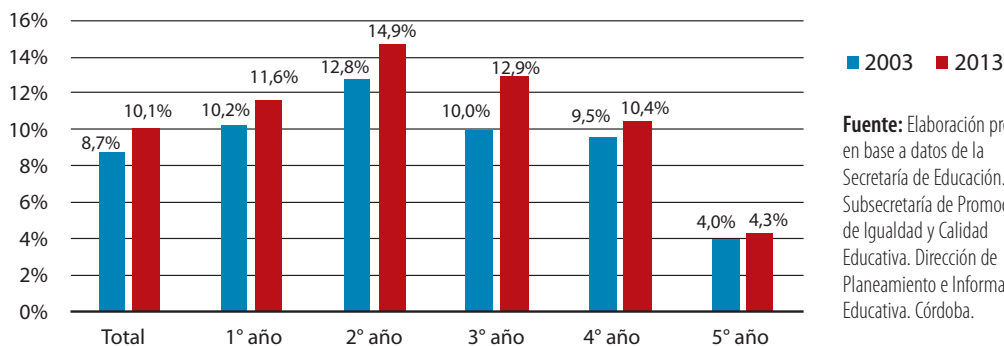
La distribución de estudiantes genera una situación paradójica: la mayor parte de la matrícula, la repitencia y el desgranamiento se concentran en el primer ciclo, complejizando el trabajo de enseñar. Paradójicamente, esta selectividad y desigualdad educativa tiende a generar mejores condiciones de enseñanza en el segundo ciclo.

34 La repitencia se incrementó con mayor fuerza entre los años 2003 y 2007; posteriormente, comenzó a descender en forma constante, aunque los valores del año 2011 son superiores a los del 2003.

35 En los últimos años se han producido algunos estudios que dan cuenta de este proceso. Entre ellos se destacan los de Andrea Martino y Octavio Falconi, entre otros.

36 Si bien esta resolución afectó a todo el nivel, el trabajo con docentes y directivos en el marco del programa Consulta Pedagógica sostenido desde UEPC, permite pensar que es en el primer año donde se encuentra la mayor cantidad de estudiantes que son promovidos con hasta tres materias. Por este motivo, sería necesario desarrollar estudios más específicos que permitan conocer los efectos de dicho cambio en los procesos de acreditación y sus efectos sobre las trayectorias estudiantiles.

Gráfico 10. Nivel Secundario. Repitencia por año de cursado. Años 2003 y 2013



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

Otra cuestión importante de señalar es que la repitencia en el nivel secundario es seis veces mayor a la registrada en el primario y que 1° año presenta porcentajes 15 veces superiores a los registrados en 6° grado. Creemos que aquí se hace necesario atender las diferencias entre niveles en las dinámicas de trabajo pedagógico y su incidencia en los desempeños escolares, en especial para aquellas franjas etarias que constituyen la primera generación familiar en asistir al nivel secundario, por lo que ni el estudiante ni la familia tendrían contruidos los *habitus*³⁷ escolares esperados. Entre las cuestiones más relevantes que reflejan algunos quiebres pedagógicos y organizativos en el pasaje entre niveles se destacan:

La repitencia en el nivel secundario es seis veces mayor a la registrada en el primario y 1° año presenta porcentajes 15 veces superiores a los registrados en 6° grado.

- Mientras en el nivel primario existe un número mínimo de espacios simultáneos para cursar, en el secundario estos se multiplican.
- La baja cantidad de espacios curriculares en el primario posibilita, un mayor tiempo compartido entre estudiantes y docentes para la construcción de vínculos sólidos, que les posibiliten reconocer el sentido de lo que se les propone como modos de actuación y relación con el conocimiento. Por su parte, en el nivel secundario, la mayor cantidad de espacios curriculares disminuye los tiempos de trabajo conjunto entre profesores y estudiantes. En este marco, tienden a ser los preceptores y/u otras figuras institucionales, como los coordinadores de curso, quienes pueden construir una relación más profunda con los estudiantes, aunque no vinculada con los saberes curriculares.
- Las formas de acreditación en la escuela primaria (escala nominal) y secundaria (escala ordinal) parecen regirse por criterios muy diferentes entre sí para acreditar los aprendizajes mínimos con que son promovidos los estudiantes. De este modo, puede suponerse que una proporción de estudiantes no determinada, debe repetir de año por la ausencia de criterios comunes de acreditación y promoción entre ambos niveles³⁸.

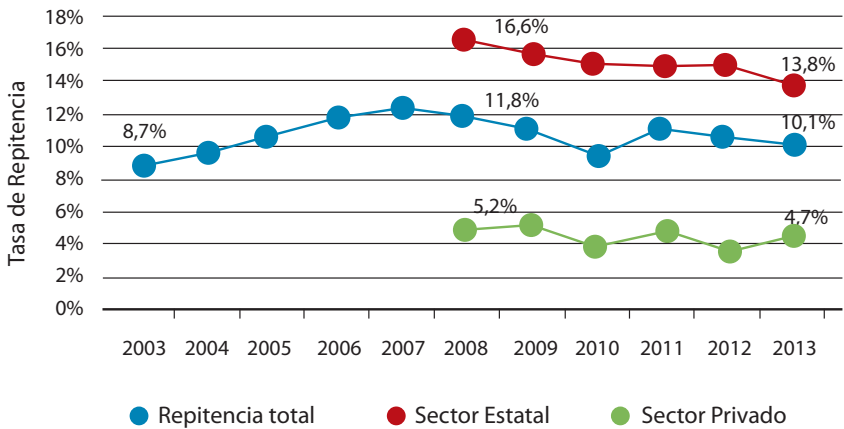
37 Esta categoría es entendida como "... el conjunto de relaciones históricas depositadas en los cuerpos individuales bajo la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción" (Bourdieu, 1995, p.23). El *habitus* remite en este sentido, al conjunto de disposiciones interiorizadas por los agentes que posibilitan actuar en cada situación social, según las reglas instituidas como legítimas en cada campo de actuación. Según Bourdieu (1995, p.95), el *habitus* da cuenta de una "... estructura estructurante o estructurada, [que] introduce en las prácticas y pensamientos los esquemas prácticos derivados de la incorporación de estructuras sociales resultantes del trabajo histórico de las generaciones sucesivas". Su fertilidad para el análisis educativo se ha reflejado en la categoría de oficio de alumno, acuñada por Perrenoud (1990). Ella permite comprender que los rendimientos escolares se asientan en un conjunto de saberes y prácticas no reducible a los saberes curriculares. Los modos de expresión y comunicación de las reglas explícitas e implícitas, de funcionamiento en la escuela, de la organización del tiempo, de los juegos de especulación y negociación posibles de desarrollar para cada una de estas cuestiones y de relación con los saberes escolares, forman parte de aprendizajes sociales que los sujetos construyen en sus procesos de escolarización.

38 Aunque la legislación no es clara en lo que refiere a la conversión de escalas, en entrevistas realizadas, docentes y directores sostienen que un "satisfactorio" es una aprobación con nota mínima, equivalente a un cuatro.

- Mientras en la escuela primaria los docentes encuentran, a partir de los márgenes que otorga una designación laboral por cargos, espacios para trabajar colectivamente sus propuestas de enseñanza y el seguimiento a las trayectorias de escolarización, en el secundario, donde la designación es por horas cátedra, los tiempos para el trabajo colectivo entre docentes son insuficientes y en muchos casos, inexistentes. De este modo, disminuyen las posibilidades de repensar colegiadamente los modos de trabajo didáctico.

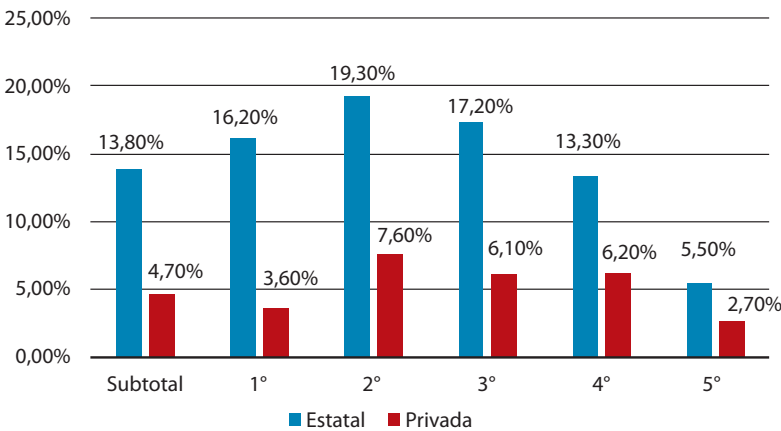
En conjunto, los aspectos antes señalados tienden a dificultar la escolarización de quienes más alejados se encuentran del modelo de estudiantes, proyectado por la matriz tradicional de la escuela secundaria. Ello se produce con más fuerza en el sector estatal, donde entre 2008 y 2013 la repitencia fue entre 3 y 4 veces más elevada (en cada uno de los cursos) con respecto a la presentada en el sector privado que, con su política de selección de la matrícula, no suele admitir alumnos repitentes. Así, por ejemplo, en el año 2013 en primer año del sector estatal esta llegó al 16,2%, mientras que en el privado fue del 3,6% (Gráfico 11).

Gráfico 11. Nivel Secundario. Repitencia por sectores. Período 2003-2013



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

Gráfico 12. Nivel Secundario. Repitencia por sector y año de cursado. Año 2013



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

La escuela pública en contexto

Algunas interpretaciones de los datos de rendimiento escolar, al abstraer las condiciones sociales e históricas donde se desarrollan los procesos educativos, descontextualizan el funcionamiento de la escuela de gestión pública estatal. Estos planteos se caracterizan por articular el preconceito según el cual, todo lo estatal es deficitario y la sospecha sobre el poco compromiso docente con los procesos de inclusión escolar. En la base de estas posiciones se asientan lecturas ingenuas, superficiales y lineales, sobre los procesos de ampliación de derechos educativos, según la cual a mayor cantidad de programas de formación docente y acompañamiento a las trayectorias estudiantiles, así como de recursos didácticos, debería producirse una disminución drástica de la repitencia. Sin embargo, estos planteos pierden de vista que la ampliación de derechos educativos se inscribe en un proceso histórico de disputas sobre los sentidos, representaciones y prácticas de enseñanza en este nivel. En este marco, creemos importante señalar que una parte de los obstáculos en las políticas de inclusión se derivan, justamente, de las tensiones que surgen de poner en cuestión la matriz elitista de la escuela secundaria tradicional. Por ello, explicar los desafíos educativos pendientes requiere articular analíticamente un conjunto de factores entre las diferentes escalas del sistema educativo, que tienden a estructurar los procesos de escolarización y cuyos efectos se dan en el mediano y largo plazo en forma no siempre previsible. Entre estos factores, los más relevantes son las políticas de financiamiento y formación docente, las formas de organización del trabajo escolar, los dispositivos para acompañar y fortalecer las trayectorias de escolarización de los niños y jóvenes, así como las prácticas de enseñanza.

Desde la perspectiva asumida en este estudio, sostenemos que la mejora en los desempeños escolares se ve obstaculizada por las siguientes cuestiones:

1. Parte de las políticas públicas parecen asentarse sobre el supuesto según el cual, la escuela podría responder al desafío de la inclusión educativa en forma solitaria, sin advertir que junto a la transformación de las condiciones materiales de vida, reflejadas en el descenso de la pobreza extrema (aunque aún subsisten importantes sectores en dicha situación) y el reconocimiento de la educación como un derecho, es necesario sostener en simultáneo, por un lado, una profundización en la inversión educativa, generando mejores salarios, más cargos docentes, mayores recursos didácticos en las instituciones y construyendo más escuelas. Por otro lado, es necesario desarrollar políticas sociales dirigidas a los jóvenes y sus familias como estrategia para fortalecer indirectamente el trabajo escolar³⁹. El desarrollo de actividades recreativas y culturales diversas en cada comunidad contribuirían a la construcción de lazos sociales más profundos entre los jóvenes, su contexto y la escuela. Ello podría generar condiciones para que el trabajo escolar no deba centrar sus esfuerzos en la construcción de dichos lazos y del sentido del orden escolar entre los jóvenes, como condición para promover el vínculo con el conocimiento. Es decir, contribuiría a iniciar un proceso donde lo central en la relación entre los sujetos y la escuela sea la relación con el saber.
2. La escuela pública estatal trabaja sin un acompañamiento pedagógico didáctico sistemático, con una gran heterogeneidad de trayectorias educativas por parte de sus estudiantes, edades, formas de relación con el saber y demandas que complejizan el trabajo pedagógico, instalando profundos desafíos para que todos los jóvenes puedan apropiarse, en los tiempos esperados por el cronosistema, de los saberes culturales vehiculizados por ella.
3. Son insuficientes los dispositivos estatales orientados a fortalecer y enriquecer las propuestas de enseñanza, en especial en el Ciclo Básico. Existen sí, otras medidas destinadas a construir mayores oportunidades de acceso y permanencia en la escuela⁴⁰. Pero en ellos se diluye la

39 Programas como el Plan Progresar, recientemente generado desde la Nación y otros similares de la provincia, son necesarios, pero insuficientes.

40 Nos referimos, por ejemplo, al Boleto Educativo Gratuito, las becas a estudiantes, nuevas figuras institucionales como los coordinadores de curso y/o la modificación de las condiciones de promoción, entre otros.

especificidad del trabajo de enseñar, las orientaciones para atender situaciones áulicas marcadas por grupos de estudiantes dispares en edad, en trayectorias educativas y en muchos casos, superpobladas.

4. La alta inasistencia a clases dificultaría en algunos casos y/o agudizaría en otros, los desafíos para disminuir la brecha entre el estudiante ideal, supuesto por la escuela, y el estudiante real que a ella asiste.
5. La escuela secundaria actual cuenta con una proporción importante de docentes que combinan una fuerte formación disciplinar con una débil formación pedagógica y por ende, con mayores dificultades para responder a los desafíos didácticos que al interior del aula se presentan cotidianamente⁴¹. El Estado no ha logrado aún ofrecer trayectos pedagógicos en cantidad suficiente para todos los profesores que, siendo profesionales, no poseen título docente.
6. La actual organización escolar, asentada en la designación docente por hora cátedra, tiende a obstaculizar fuertemente el trabajo colectivo entre docentes, así como la construcción de políticas escolares de seguimiento a las trayectorias de escolarización. ¿Qué posibilidades genuinas existen de construir una mirada integral sobre los estudiantes? Actualmente, son los preceptores quienes pasan durante el año un mayor tiempo con ellos, y más recientemente (aunque no todos los casos), los coordinadores de curso. Sin embargo, el tiempo de la escolarización transcurre en mayor medida al interior de las aulas, donde los estudiantes se encuentran con más de una decena de profesores por año, quienes a su vez, en muchos casos, al dar clases en numerosos cursos, tienen pocas posibilidades objetivas para conocer a sus estudiantes, así como para construir propuestas didácticas ajustadas a las características y necesidades de cada grupo clase. Pero, simultáneamente, todo el trabajo en el marco de programas y proyectos de los profesores que continúan siendo designados por horas cátedras, se realiza por fuera de su encuadre laboral, por lo que es posible sostener que esta organización escolar, a la vez que obstaculiza el trabajo de enseñar y la adecuada atención a los estudiantes, intensifica el trabajo docente, colocándolos en una situación de “falta” permanente, al trasladarles la responsabilidad principal sobre la construcción de condiciones adecuadas de escolarización.

En conjunto, los obstáculos antes señalados permiten comprender parte de la persistencia en el tiempo de algunos indicadores educativos, como la elevada tasa de repitencia y su distancia entre sectores. A su vez, reflejan los límites que poseen aquellos análisis lineales asentados en la sospecha sobre los sujetos, ya sean docentes, directores, estudiantes o padres.

Para mejorar las oportunidades educativas de los niños y jóvenes es necesario trabajar, en todos los niveles educativos, en la construcción de políticas activas e integrales para su participación social y cultural; en la transformación de la organización del trabajo escolar y el desarrollo de dispositivos orientados a fortalecer la enseñanza, mediante el asesoramiento sistemático a propuestas didácticas y/o institucionales; la formación en servicio y el desarrollo de trayectos pedagógicos, etc. Los mismos serán retomados más adelante.

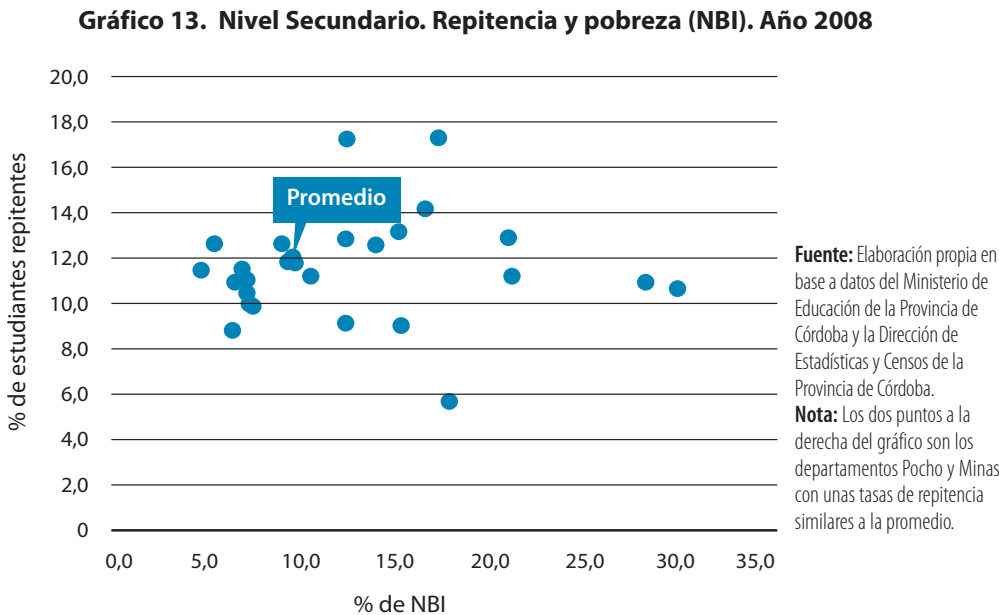
Para mejorar las oportunidades educativas de los niños y jóvenes es necesario trabajar en la construcción de políticas activas e integrales para su participación social y cultural.

41 El 10 de junio de 2013, en un artículo publicado en La Voz del Interior, se señaló lo siguiente: “... si se analizan los títulos de más de 93 mil anotados en la Junta de Clasificación hasta septiembre de 2012, se observa que el 25,2 por ciento corresponde a docentes (maestros y profesores). El restante 74,8 por ciento tiene otras certificaciones, que van desde títulos de diversas profesiones hasta bachilleres”.

Condiciones de escolarización, desempeños escolares y trayectorias educativas

Los desempeños escolares pueden explicarse por el interjuego de múltiples variables, como hemos mostrado en el apartado anterior. Un aspecto aún no abordado, pero de gran relevancia también, se refiere a la relación entre trayectorias educativas de los estudiantes y su situación socioeconómica. En este documento, con la finalidad de profundizar el análisis de la repitencia, hemos procurado ver cómo se relaciona un indicador de pobreza⁴² y uno de rendimiento educativo en los departamentos de la provincia de Córdoba.

Para el año 2008, el análisis de la relación entre la tasa de repitencia (11,8%) en el nivel secundario y las NBI (9,6%) para los departamentos de la provincia de Córdoba, muestra una ausencia de correspondencia entre ambas variables (Gráfico 13). Este comportamiento es muy diferente al observado en el nivel primario, donde ambas variables están relacionadas de modo tal, que cuando disminuye la pobreza disminuye la tasa de repitencia. Por otra parte, entre 2001 y 2008 las NBI disminuyeron (26%) y la tasa de repitencia aumentó (39%).



La interpretación de la ausencia de relación entre la disminución de NBI e incremento de la repitencia presenta gran complejidad debido a los diferentes factores que intervienen. Esto podría explicarse parcialmente por las siguientes razones:

- Las mejoras en las condiciones socio económicas de la población posibilitaron el ingreso a la secundaria de sectores que antes no lo hacían. Este proceso se produjo en el marco de un conjunto de políticas públicas nacionales⁴³, que reconocieron a la educación como derecho, extendiendo su obligatoriedad, sin haber logrado construir en simultáneo, condiciones de escolarización adecuadas para que el acceso se complemente con la construcción de genuinas oportunidades de aprendizaje escolar.

42 La pobreza no es el único factor que podría estar afectando el rendimiento escolar a nivel departamental. Reconocemos que otros factores también influyen en el rendimiento, entre ellos: la inversión en las escuelas, las prácticas pedagógicas, la situación socioeconómica de los padres, el estándar educativo de las familias, etc. Con el objetivo de mantener una exposición sencilla, y teniendo en cuenta la disponibilidad de información desagregada, se ha elegido una única variable, que creemos es de suma importancia, como es la pobreza.

43 Ley de Educación Técnico Profesional, Ley de Educación Nacional, Ley de Financiamiento Educativo, Asignación Universal por hijo, entre otras.

- Consideramos que el descenso de la pobreza medido por NBI, junto con las mayores oportunidades de acceso a la escuela secundaria no resuelve los efectos de trayectorias educativas discontinuas (por elevadas inasistencias a clase, abandonos, repitencia de algún grado en el nivel primario, etc.), que suelen reflejarse en una distancia importante con los saberes y modos de vinculación que este nivel presupone como punto de inicio.

En este marco, las políticas de inclusión educativa que garantizan el acceso de la población al secundario, han generado cambios aún insuficientes en el formato escolar del nivel, que históricamente se pensó para una élite social⁴⁴. Como sostiene Falconi (2004):

El ingreso masivo a la escolaridad media produce escuelas para pobres que sin embargo, conservan los objetivos y códigos de origen propios de clase media. La ajenidad que experimentan los jóvenes de sectores desfavorecidos en ese tipo de escuelas se hace sentir por medio de diferentes prácticas de resistencia que llegan a situaciones de deserción escolar. No obstante, en términos generales, esas prácticas aparecen en cualquiera de los sectores sociales que se aborde y expresarian la dificultad por la que transita la escuela para convocar en las representaciones de los jóvenes aquel alumno ideal.

Por ello, como venimos sosteniendo en este documento, adquiere relevancia profundizar los cambios orientados a generar modos de organización del trabajo escolar que habiliten tiempos de encuentro entre docentes, para construir un sentido compartido con los estudiantes sobre la importancia de la escuela y el conocimiento, así como para desarrollar estrategias pedagógicas situadas.

Otra variable vinculada con el desempeño escolar importante de considerar, son los resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) 2007 y 2010 en Córdoba.

Los mismos son relevantes, en tanto posibilitan conocer en qué medida, se avanza (o no) en la construcción de mayor justicia educativa, de modo tal que todos los estudiantes puedan acceder a un conjunto de saberes comunes, independientemente de sus condiciones socioeconómicas y/o posición geográfica. Son además, un insumo relevante para la construcción de políticas orientadas a revertir problemas educativos. Sin embargo, es necesario señalar que los ONE no pueden constituirse en la única referencia para valorar los logros alcanzados por los estudiantes, ni del trabajo de enseñar, pues existen además, otro conjunto de aprendizajes y experiencias que los jóvenes construyen en la escuela. El trabajo de Uanini M. y Martino A. (2011) muestra cómo ciertas claves de organización en los tiempos, espacios y modos de vinculación invisibilizados por los dispositivos de evaluación estandarizados, no deben darse por supuestos. Así, por ejemplo, las autoras muestran al analizar parte de las actividades realizadas por los Coordinadores de curso⁴⁵, la relevancia que posee el trabajo sobre el calendario áulico con los estudiantes, en tanto el mismo “promueve aprendizajes que no están directamente vinculados con la transmisión de determinados contenidos curriculares, pero en tanto organizan y gestionan el estudio, se constituyen en soportes de peso para su apropiación” (Uanini, M y Martino, A, 2011, pág. 71).

De este modo, es posible sostener que la profundización de las políticas de inclusión e igualdad escolar requiere considerar y atender la distancia existente entre el estudiante idealizado por la escuela secundaria y el real; entre lo prescripto por el currículum desde cierta racionalidad necesaria, pero instrumental y aquello que los estudiantes efectivamente

La profundización de las políticas de inclusión e igualdad escolar requiere considerar y atender la distancia existente entre el estudiante idealizado por la escuela secundaria y el real.

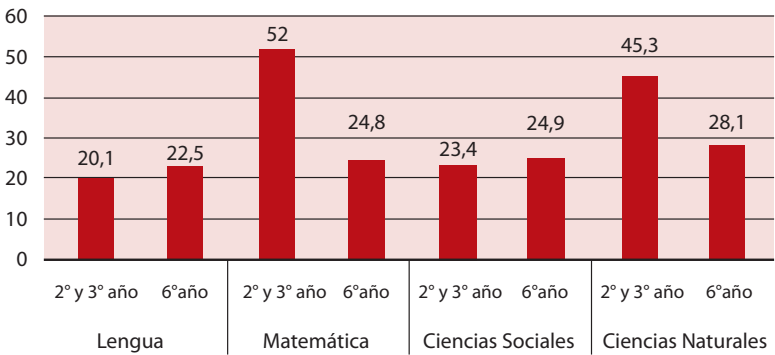
44 La escuela secundaria se consolidó en nuestro país a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, sosteniendo una lógica selectiva, dirigida a hijos de la élite y de sectores medios emergentes. Dicho modelo escolar -hacia mediados de la década del cincuenta- comenzó a recibir a hijos de otros sectores sociales, mediante ofertas educativas superpuestas que configuraron circuitos paralelos de escolarización y tendieron en el tiempo, a la segmentación del sistema educativo argentino (Filmus, 1996), manteniendo además, su estructura organizativa original, caracterizada por la fragmentación de su relación con el saber, mediante el sostenimiento de un currículum colección (Bernstein, 1996).

45 Su propósito es (como citan Uanini, M. y Martino A, 2011, p.63) el de “promover y desarrollar acciones que contribuyan a producir; potenciar y mejorar los procesos de aprendizaje y socialización de los estudiantes apelando para ello al trabajo con el colectivo de estudiantes de cada curso y a diversos procesos de articulación con las funciones y el trabajo de directivos, docentes y preceptores”.

construyen como aprendizajes y experiencias vitales. Por ello, sostenemos que los ONE (Gráfico 14) muestran, en términos de tendencia, la distancia entre lo esperado por el sistema educativo y los desempeños académicos alcanzados en determinado momento, pero que a la vez, invisibilizan otra serie de aprendizajes y experiencias construidas por los niños y jóvenes a partir del trabajo docente. Una comparación de los ONE 2007 y 2010 permite apreciar algunas cuestiones:

- Los resultados de 2° y 3° año, en relación con los de 6°, reflejan desde otro ángulo, el modo en que aún opera la selectividad escolar, pues sistemáticamente los mejores desempeños académicos tienden a obtenerse en la finalización de este nivel.
- En 2° y 3° se localiza, claramente, la matriz selectiva que subsiste en el nivel, pues es donde junto al mayor porcentaje de bajo desempeño se presenta la mayor cantidad de estudiantes repitentes y con (sobre) edad, y que abandonan la escuela. Es decir, donde se presentan los mayores obstáculos para la plena inclusión educativa.
- Para 6° año se observa que en algunas áreas, el desempeño “bajo” de los estudiantes disminuyó (Matemáticas, Sociales y Naturales), mientras que en otra (Lengua) se incrementó en forma significativa.
- Se redujo el porcentaje de quienes obtuvieron desempeño “alto” en Lengua, Ciencias Naturales (2° y 3° año) y Matemática (6° año).

Gráfico 14. Nivel Secundario. Nivel de Desempeño Bajo en Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Naturales. Para “2° y 3° año” y “6° año” de cursado. ONE 2010. Provincia de Córdoba



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.

Los ONE, pruebas estandarizadas y descontextualizadas de los procesos locales y situados, poseen en su construcción técnica algunos aspectos que han sido objeto de críticas desde diferentes sectores académicos, políticos y gremiales; sin embargo, muestran como tendencia, válida en términos de sistema, la presencia de una distancia considerable entre los desempeños esperados y los alcanzados por los estudiantes e instala como interrogante los motivos que explicarían dicha diferencia. Creemos que uno de ellos radica en la complejidad de enseñar en la escuela secundaria, por la conjunción de factores muy diversos que ya hemos mencionado. Otro de los motivos se deriva de las tensiones pedagógicas producidas en el proceso de implementación de un nuevo diseño curricular (en 2011), que con la intención de flexibilizar la estructura tradicional de este nivel, introdujo nuevos formatos curriculares⁴⁶, mante-

46 Materia/asignatura, seminario, taller, proyecto, laboratorio, observatorio, ateneo, trabajo de campo, módulo. Diseño Curricular Encuadre General. Versión Definitiva 2011-2015. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

niendo el mismo esquema organizativo y laboral, sin una política de formación docente sistemática sobre las implicancias didácticas que los mismos suponen.

De este modo, es posible sostener como hipótesis, que la persistencia de desempeños escolares bajos en el nivel secundario se debe, por una parte, a la incorporación de un conjunto de jóvenes que anteriormente no asistían a la secundaria, sin haberse construido simultáneamente las condiciones pedagógico-didácticas necesarias para que la heterogeneidad social al interior de las aulas no implique un aumento de desempeños bajos. Por otra parte, a la ausencia histórica en este nivel de políticas públicas que focalicen sus esfuerzos en el trabajo de enseñar. En conjunto, ambas cuestiones tienden a intensificar el trabajo docente, al trasladársele la responsabilidad de construir respuestas didácticas para sostener los procesos de inclusión en forma individual, con escaso o nulo acompañamiento estatal. Esta afirmación no desconoce la presencia de importantes políticas de capacitación docente, la llegada a las escuelas de más recursos tecnológicos para enriquecer el trabajo didáctico, sino que hace hincapié en la ausencia de dispositivos situados, que acompañen en el tiempo los interrogantes y dilemas que en torno a la enseñanza les surgen a los docentes, que asuman con ellos la reflexión sobre cómo enseñar en escenarios complejos, en aulas compuestas por alumnos que poseen diferentes edades y que en muchas ocasiones, requieren de la presentación de actividades y explicaciones diferenciadas. Es aquí donde parece evidenciarse con mayor fuerza el efecto de las insuficientes condiciones de escolarización construidas por el Estado en esta década, para atender la ampliación de derechos, así como la necesidad de avanzar en la construcción de nuevos dispositivos pedagógicos orientados a fortalecer la enseñanza en la escuela secundaria y acompañar las trayectorias de escolarización de los estudiantes.

Los núcleos duros de la matriz selectiva de la escuela secundaria

Como ya señalamos, el nivel secundario asiste a una democratización reflejo de la obligatoriedad establecida por la Ley de Educación Nacional y el incremento sustantivo y constante de su matrícula. Este avance es un nuevo marco de referencia para pensar la agenda de la igualdad y la justicia educativa, pues da cuenta del reconocimiento del Estado a la educación como un derecho social y una responsabilidad estatal de primer orden. No obstante, los valiosos logros educativos producidos en este decenio, tienden a ser opacados por las limitaciones que aún se presentan para la plena inclusión educativa. De este modo, desde algunos sectores políticos y académicos, los elevados porcentajes de repitencia, (sobre) edad, desgranamiento escolar, junto con los resultados de evaluaciones estandarizadas, tienden a ser considerados en forma descontextualizada como reflejo de una crisis escolar que, por momentos, parece permanente. Se pierde de vista, por un lado, el análisis de las implicancias pedagógicas, organizacionales, administrativas y laborales que posee la masificación del nivel, así como el hecho de que la experiencia escolar, al dar cuenta del proceso integral de formación de los estudiantes, no puede reducirse solo a una cuestión estrictamente curricular. Por otra parte, no se considera que, en tanto la escuela secundaria comienza a trabajar con estudiantes que provienen de sectores sociales que antes eran excluidos, aumentan las probabilidades de que su permanencia sea paralela al incremento de la repitencia, (sobre) edad y el desgranamiento. Ello se debe a que los cambios en la composición social del estudiantado transforman e intensifican los modos de trabajo pedagógico, demandando reconocer que los aprendizajes escolares se construyen en diferentes tiempos y de modos alternativos al formato tradicional de la enseñanza del nivel. Por este motivo, es posible sostener que los esfuerzos por transformar la organización escolar y construir nuevas figuras que acompañen las trayectorias de los estudiantes, pueden resultar momentáneamente insuficientes para hacer que, junto al acceso, todos tengan las mismas oportunidades de permanecer y aprender en

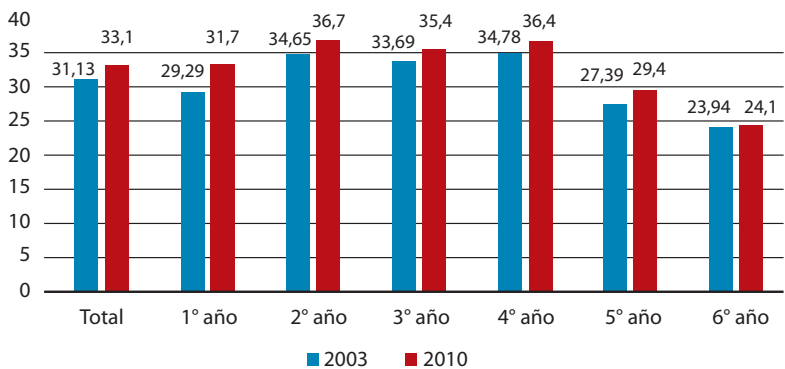
Los esfuerzos por transformar la organización escolar y construir nuevas figuras que acompañen las trayectorias de los estudiantes resultan momentáneamente insuficientes para hacer que junto al acceso, todos tengan las mismas oportunidades de permanecer y aprender en la escuela secundaria.

la escuela secundaria. Por ello, es necesario reconocer cuáles son los obstáculos aún existentes y los nuevos modos de intervención estatal necesarios de construir para los actuales problemas educativos. Se hace necesario de este modo, contar con información sistemática sobre la magnitud de las desigualdades educativas vinculadas con las trayectorias de escolarización que aún persisten.

Desigualdad social y trayectorias escolares

Considerar la (sobre) edad adquiere relevancia en tanto da cuenta de la distancia entre la edad teórica prevista por el sistema educativo para los niños/jóvenes y la situación real en que ellos se encuentran, producto de recorridos muy variados entre sí: ingreso tardío a la escuela, repitencia; abandono temporal de estudios, etc. El análisis de la (sobre) edad no permite conocer la calidad educativa brindada, los aprendizajes logrados, ni las experiencias escolares construidas por los estudiantes. Sin embargo, se transforma en un indicador importante para comprender parte de sus trayectorias educativas en términos de sistema. La (sobre) edad en el nivel secundario es mayor al 30% y se incrementó un 6,3% entre el 2003 y 2010 (Gráfico 15). La media provincial en el año 2010 fue de 33,10%, es decir, el doble de la registrada en el nivel primario (16,6%); sin embargo, no podemos dar cuenta de cuál es la cantidad de estudiantes que ingresan a la secundaria con (sobre) edad. Para el subperíodo analizado, esta variable presenta dos tendencias diferentes: entre el año 2003 y 2006 se advierte un descenso sostenido de la misma, que crece nuevamente desde 2007 a 2010⁴⁷. Por ciclo, se observa que en el Básico se concentra el 62% de los estudiantes con (sobre) edad, siendo 2º año donde se registran los mayores porcentajes. Por otra parte, en el Segundo Ciclo, el mayor valor de la variable se concentra en 4º año, disminuyendo significativamente en 5º y 6º año. Es interesante señalar aquí que la repitencia en 5º año muestra el mismo comportamiento, lo cual podría explicarse por el abandono de los estudiantes; sin embargo, no podemos afirmar si estos finalizan o no la escolaridad obligatoria, ya que podrían hacerlo en una modalidad diferente, como es por ejemplo la de adultos.

Gráfico 15. Nivel Secundario. (Sobre) edad por año de cursado. Años 2003 y 2010



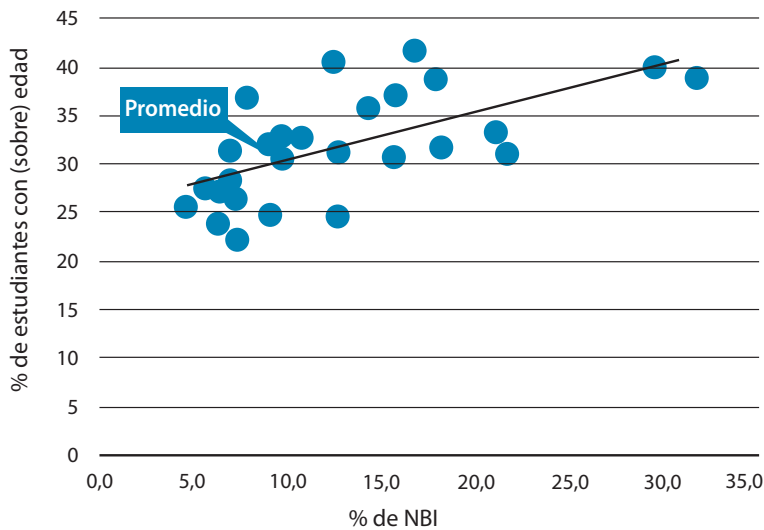
Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

Existe coincidencia en sostener que las trayectorias escolares discontinuas, producto de abandonos temporales o alta inasistencia, tienden a reflejarse en bajos desempeños académicos, y guardan una correlación positiva con la situación socioeconómica de los estudiantes. Por ello, en función de los datos disponibles para la provincia de Córdoba, nos propusimos reconocer la forma en que se expresa la relación entre (sobre) edad y NBI en sus diferentes departamentos.

⁴⁷ Algo similar ocurrió en el nivel primario. Para mayores detalles consultar: El nivel primario en Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones: 2003-2013. Disponible en: <http://issuu.com/capacitacion.uepc/docs/nivelprimaria-uepc-conectate?e=8954587/6762466>

A diferencia de lo ocurrido con la tasa de repitencia, en este caso se encuentra relación entre la tasa de (sobre) edad y las NBI, observándose para los años 2001 y 2008 una relación positiva entre ambas variables, pues el descenso de la pobreza medida por NBI, se encuentra asociada a una disminución en la tasa de (sobre) edad. Sin embargo, es posible apreciar que mientras la pobreza registró un descenso del 26%, la (sobre) edad disminuyó el 5,8%, es decir que disminuye un punto cada cinco de descenso de las NBI⁴⁸. Tanto en el año 2001 como en el 2008, se observa que los departamentos más pobres medidos por las NBI son los que poseen mayores tasas de (sobre) edad. En este sentido, como hemos señalado en otros trabajos⁴⁹, los datos presentados muestran que las mejoras económicas no se traducen en mejoras automáticas en los indicadores de rendimiento del sistema educativo.

Gráfico 16. Nivel Secundario, (sobre) edad y pobreza (NBI). Año 2008



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y la Dirección de Estadísticas y Censos de la Provincia de Córdoba.

El análisis comparativo de la (sobre) edad según departamento muestra que en los años 2003 y 2010, incluso cuando la (sobre) edad disminuye, los departamentos que estaban por encima y/o por debajo de la media provincial continúan en la misma situación (Ver Anexo, Cuadro N° 9). Para apreciar con mayor detalle lo sostenido, hemos clasificado los departamentos de la provincia de Córdoba en cuatro grupos (Gráfico 17):

- El grupo I (color rojo ■) muestra los que tienen más (sobre) edad, localizados en la sección noroeste de Córdoba (incluye Córdoba Capital).
- El grupo II (color celeste ■) corresponde a los departamentos que mejoraron su rendimiento.
- El grupo III (color amarillo ■) muestra los departamentos con menor (sobre) edad, que ocupan la región centro, sur y este de la provincia, y;
- El grupo IV (color verde ■) corresponde a los departamentos que empeoraron su rendimiento.

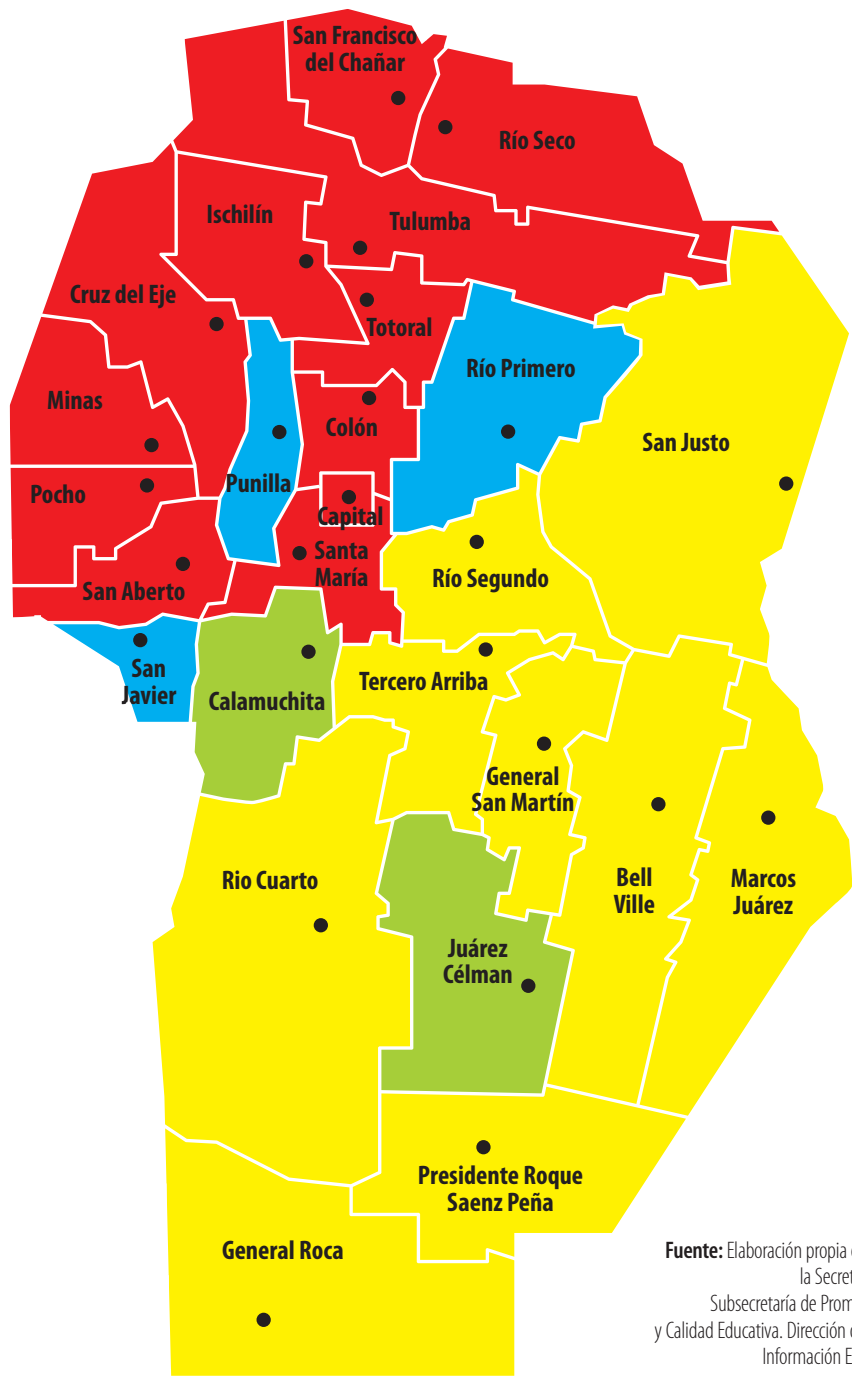
48 El comportamiento de ambas variables en el nivel primario presenta la misma tendencia, aunque la (sobre) edad disminuyó casi un punto cada 2% de la caída la pobreza medida por NBI.

49 Consultar: El nivel primario en Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones: 2003-2013.

Disponible en: <http://issuu.com/capacitacion.uepc/docs/nivelprimaria-uepc-conectate?e=8954587/6762466>

De esta forma, es posible sostener tres cuestiones: que los departamentos donde se presentaron porcentajes más altos y bajos de (sobre) edad en 2003, mantuvieron la misma situación en 2010; que los índices más altos de (sobre) edad coinciden con aquellos que poseen mayores NBI⁵⁰; y que donde se presentan índices más bajos de (sobre) edad son aquellos que tienen menores NBI.

Gráfico 17. Clasificación de departamentos en grupos en relación a su tasa de (sobre) edad provincial. Años 2003 y 2010

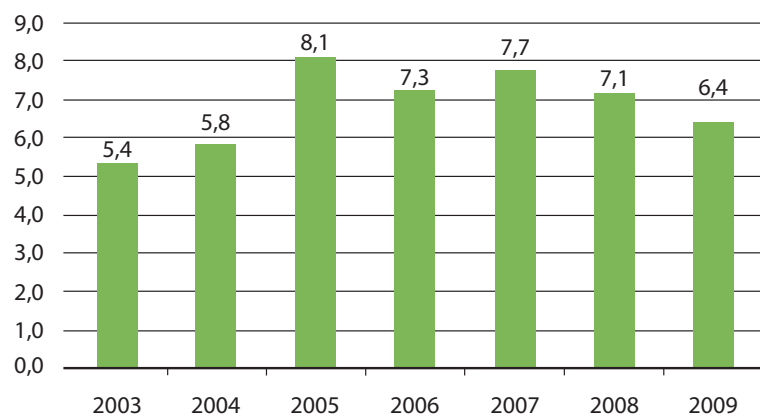


50 En el grupo 1, donde se concentra la mayor (sobre) edad, están los departamentos con mayores índices de NBI, como por ejemplo: Minas, Pocho, Cruz del Eje, Río Seco y Tulumba. Los mismos se localizan en el noroeste.

Trayectorias escolares discontinuas, un abordaje desde la deserción y el desgranamiento

La **deserción**⁵¹ varió en el subperíodo analizado de modo tal que en 2003 era del 5,4%, en 2005 se incrementó hasta el 8,1%, para luego descender en 2009 al 6,4% (Gráfico 18). De esta forma, se aprecia que el mayor acceso de jóvenes a este nivel no implica necesariamente, mayores posibilidades de permanecer a lo largo de la escuela secundaria. Aunque no se han publicado datos desagregados sobre esta variable, todo hace suponer que es en el sector estatal donde se produce la mayor deserción, en tanto, como hemos señalado anteriormente, es dicho sector el que atiende a quienes se encuentran más desfavorecidos en términos de capital cultural y condiciones materiales de vida, para dar respuesta a las demandas académicas de la escuela, así como para sostenerse regularmente en ella.

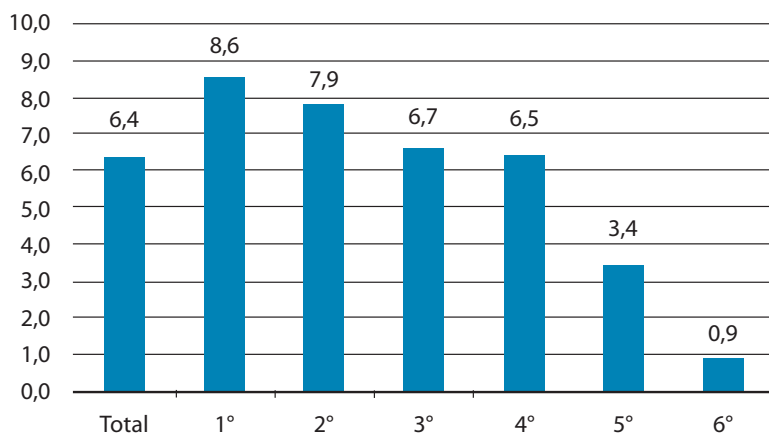
Gráfico 18. Nivel Secundario. Tasa de deserción. Período 2003-2009



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

La deserción se concentra en el primer ciclo, lo cual coincide con el comportamiento de la repitencia y la (sobre) edad. Es decir, todos los indicadores sistémicos llevan a sostener que es el ciclo básico en la actualidad, el núcleo duro del nivel que concentra los mayores impedimentos para la plena inclusión educativa⁵² (Gráfico 19).

Gráfico 19. Nivel Secundario. Tasa de deserción por año de cursado. Año 2009



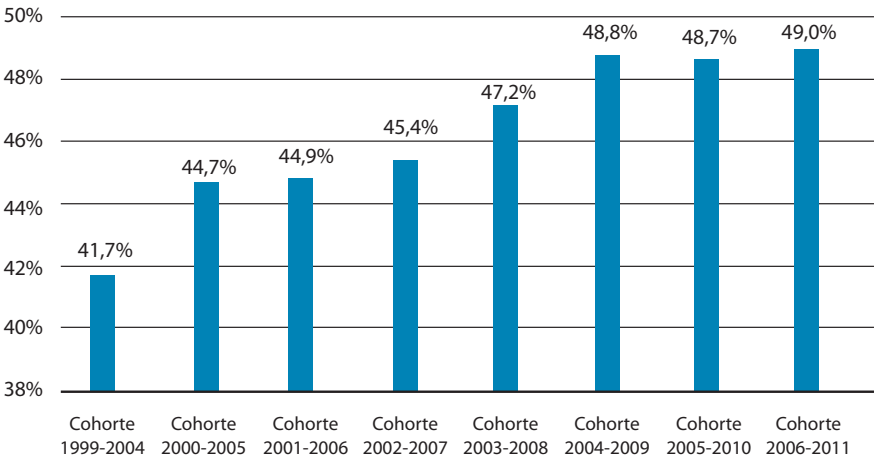
Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

51 La fluctuación de esta variable puede considerarse solo para el subperíodo 2003-2009, pues no existen aún datos oficiales más actualizados. Pero además, debe señalarse que tampoco se ha publicado información desagregada según sector y ámbito educativo.

52 Otros estudios en curso desde el Instituto de Capacitación e Investigación de UEPC, como la sistematización del trabajo realizado en el marco del programa Consulta Pedagógica muestran, en un abordaje de carácter cualitativo sobre los procesos de escolarización, resultados similares a los aquí presentados.

El análisis de la tasa de desgranamiento en la provincia de Córdoba para las cohortes que iniciaron entre los años 1999 y 2006 fue del 46,3%, con una tendencia a su incremento. Así, para el año 1999 de los 40.350 estudiantes que tenían la edad para empezar el secundario, lo terminaron 23.514 en el tiempo teórico previsto y un 41,7% se desgranó. Por su parte, en la cohorte comprendida entre 2006 y 2011 el desgranamiento llegó a un 49% (Gráfico 20).

Gráfico 20. Nivel Secundario. Desgranamiento de cohortes teóricas que inician entre los años 1999 y 2006



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

Por otra parte, si tomamos una cohorte completa (nivel primario y secundario), observamos que los estudiantes que empezaron la primaria (con la edad teórica) en 1999 fueron 68.899 y terminaron, en los tiempos previstos en el año 2010, el 52,3% de ellos. Para la cohorte del año 2000 terminaron en el tiempo previsto un 49,2%. Estos porcentajes son muy críticos al momento de considerar la construcción de igualdad en este nivel educativo. Probablemente, como ya se mencionó, muchos de los estudiantes que no concluyen el secundario en los tiempos previstos, se encuentran en la modalidad de jóvenes y adultos⁵³.

53 Incluso cuando la normativa prevé que para acceder a esta modalidad educativa es necesario ser mayor de edad, existen casos en que algunos estudiantes son autorizados a cursar sin dicho requisito.

Consideraciones finales

Diría que los países occidentales, al democratizar el acceso a la escuela, no han sabido simultáneamente democratizar el éxito escolar. Simplemente han abierto las puertas, pero, una vez que los niños que estaban excluidos de la escuela han entrado en ella, no se ha comprendido que quizás hacía falta modificarla para darles los medios para prosperar. Esto ha desembocado en una paradoja: aquellos que tradicionalmente eran víctimas de la exclusión escolar se han vuelto culpables de su propio fracaso. Y esto ha engendrado en los niños y sus familias una forma de rencor social mezclada con el sentimiento de haberse equivocado, porque se les ha dicho “venid”, “entrad”, pero no se ha procurado que en el interior encuentren su sitio y prosperen. (Meirieu, 2012)

Los avances producidos en la construcción de mayor igualdad educativa entre los años 2003 y 2013 han sido simultáneos a la permanencia de obstáculos pertenecientes a la secundaria tradicional y la emergencia de problemas vinculados, en parte, con la presencia y permanencia de nuevos sectores sociales en la escuela, pero también, con dificultades de la gestión política para anticipar la complejidad de democratizar el acceso a la educación, construyendo adecuadas condiciones de escolarización. Es así como muchos análisis tienden a centrarse en aquello que no se logra, mediante una lectura parcial de los procesos de escolarización que, al detenerse solo en los indicadores de repitencia, (sobre) edad y desgranamiento, pierden de vista las complejidades, contradicciones y tiempos que moviliza la profunda transformación en curso, así como los esfuerzos y logros que en paralelo van alcanzado la escuela, los docentes, los estudiantes y las familias. Es decir, se invisibiliza que en términos políticos, el reconocimiento por parte del Estado de la educación como un derecho social que debe universalizarse, forma parte de luchas históricas de sectores comprometidos con una sociedad más justa.

Las políticas educativas desarrolladas entre 2003 y 2013 a nivel nacional han marcado la agenda de cambios realizados en las provincias, al construir nuevos marcos normativos, acuerdos generales sobre la asignación de recursos en relación al PBI, programas socioeducativos para fortalecer las trayectorias estudiantiles y cambios curriculares para todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Para el caso del secundario, es posible sostener que estamos frente a políticas comprometidas con una transformación cultural en la forma de entender a los jóvenes, sus relaciones con el saber y el trabajo pedagógico, que tensionan las representaciones y sentidos históricamente construidos por la sociedad y los docentes sobre sus funciones y los modos de pensar la escuela secundaria.

La profundidad de las transformaciones promovidas en el nivel está en la base de una alta inestabilidad en los modos de organizar el trabajo escolar. Ello se debe a que los cambios en la composición socio-cultural de la población estudiantil, los modos de articulación entre Estado y escuela y la insuficiencia de saber para dar respuesta a múltiples interrogantes pedagógicos, han desestabilizado modos tradicionales de trabajo escolar. Su combinación con desigualdades en las condiciones de escolarización (según sector y ámbito educativo), sumado a los lentos y escasos cambios en la organización escolar y laboral, intensifican las demandas hacia los docentes, generando un límite profundo para hacer del mayor acceso a la escuela, una oportunidad genuina de construir aprendizajes y experiencias alternativas a lo previsto por la matriz elitista de la tradicional escuela secundaria.

En este marco, establecer que la educación secundaria es un derecho que forma parte de la escolarización obligatoria, superando una concepción clásica y genérica de la inclusión (que la reducía solo al acceso), para sostener que ella se produce cuando los estudiantes además, construyen experiencias y aprendizajes significativos que el Estado debe garantizar a todos los niños y jóvenes, es un modo de reconocer y asumir que con anterioridad, todo eso, estaba débilmente construido o ausente. De este modo, si enunciar la educación como un “derecho” y una responsabilidad principal del Estado da cuenta de una ausencia, la pregunta luego de 10 años de políticas educativas inclusivas es: cuánto se ha avanzado, qué obstáculos aún subsisten, cuáles son los desafíos aún pendientes y las propuestas posibles para avanzar en una educación cada vez más justa e inclusiva.

A continuación presentamos tres ejes de análisis para valorar las políticas de inclusión desarrolladas entre el 2003 y 2013: ampliación de oportunidades educativas y políticas de escolarización; estrategias para fortalecer las oportunidades de permanencia y finalización de estudios y, políticas de enseñanza y desempeños escolares. Luego de ello, presentamos un conjunto de propuestas que entendemos, contribuirán al debate sobre los mejores modos de avanzar en la democratización de la escuela secundaria.

► *Ampliación de oportunidades educativas y políticas de escolarización*

La democratización educativa producida durante el período 2003-2013 posibilitó que asistieran a la escuela y permanecieran en ella, sectores que tradicionalmente no habían podido hacerlo. De este modo, la composición social del estudiantado se modificó fuertemente, en especial en las escuelas de gestión estatal, que debieron trabajar con una heterogeneidad mayor que hasta entonces, revisando y repensando modos clásicos de enseñar y funcionar institucionalmente. En este sentido, es posible sostener que la preocupación por la mayor heterogeneidad de la población estudiantil se produce en simultáneo con el reconocimiento de la educación como un derecho social, que pone en crisis a un modelo pedagógico que, en su pretensión homogeneizadora, tendía a excluir de la escuela secundaria a todos aquellos que no se adaptaran a ella.

Es importante señalar que la ampliación de derechos educativos se ha dado tanto por el papel activo del Estado (nacional y provincial), como por el compromiso de los docentes, incluso cuando no cuentan aún con condiciones laborales adecuadas para atender los desafíos que plantean las políticas de inclusión. Ello explica que muchos estudiantes puedan concluir la escuela secundaria, incluso cuando posean condiciones materiales de vida similares a la de muchos de sus compañeros que no logran hacerlo, o no lo cumplen en los tiempos previstos por el cronosistema⁵⁴. En este marco, es posible sostener que, al menos una parte de los problemas actuales de este nivel se derivan de considerar la educación como un derecho y de haber avanzado en una mayor inclusión, sin construir las condiciones laborales adecuadas (Cuadro I).

Cuadro I. Ampliación de oportunidades educativas y políticas de escolarización

Dimensión	Avances	Obstáculos
Acceso a la escuela y sus bienes culturales	Creció la matrícula por encima del crecimiento demográfico. Esto se produjo tanto en el sector privado, como en el estatal y en especial, en el ámbito rural. Es decir, entre 2003 y 2013 hay más jóvenes en la escuela. Muchos de ellos son primera o segunda generación familiar en acceder a este nivel educativo.	Aumentó la desigualdad en las condiciones de escolarización entre estudiantes según asistan a escuelas de gestión estatal o privada, debido a que en las primeras se trabaja con sectores sociales anteriormente expulsados de la escuela secundaria, sin las condiciones organizativas y pedagógicas adecuadas. Por otro lado, se incrementó la repitencia, (sobre) edad y desgranamiento de forma constante, y con más fuerza en el ciclo básico de escuelas estatales. En casi la mitad de los departamentos de la provincia (y en particular, en el noroeste) los índices de (sobre) edad son superiores al 35% y casi la mitad de los estudiantes no logran terminar sus estudios en los tiempos teóricos previstos por el cronosistema escolar.
	Entre 2003y 2013 se observa una mejora real en la asignación de recursos por alumnos.	La recomposición producida muestra que el Estado mejoró la asignación con más fuerza, en el sector privado.
Atención al aumento de la población estudiantil	Se crearon más cargos docentes. En gran parte, debido a las transformaciones curriculares del nivel, pero también a la atención de la mayor matrícula registrada.	La forma en que se publican los datos al no discriminar el promedio de estudiantes por sección, dificulta conocer si se ha mejorado el trabajo en las aulas, disminuyendo la ratio alumnos por docentes. Todo hace pensar que no ha sido así, o que se presentan situaciones muy heterogéneas: aulas con pocos estudiantes y otras superpobladas, en especial en el primer ciclo. Esto se agudiza si se considera que los cargos docentes remiten a horas cátedra y no a personas físicas.
	Se amplió la oferta educativa para atender el aumento de la matrícula, en especial en ámbitos rurales.	La ampliación de la oferta educativa al producirse mediante la creación de Anexos, intensificó y precarizó el trabajo de los equipos de gestión escolar.

54 Entre los años 2012 y 2013, desde UEPC se realizaron Concursos de Experiencias Pedagógicas donde participaron más de 100 escuelas, contando y mostrando experiencias asentadas en un fuerte compromiso con los niños/jóvenes. Allí se reflejaron saberes y prácticas usualmente no contempladas en los análisis educativos, o relegados al plano de anécdotas. Por ello, para UEPC adquiere relevancia ensayar modos alternativos y diversos de visibilizar modos de trabajo escolar comprometidos con el futuro de sus estudiantes, que dan testimonio de lo que la escuela puede.

Los avances producidos en el acceso y permanencia en la secundaria, adquieren relevancia si se considera que la escuela era exaltada por su excelencia, sin criticársele su selectividad cuando muchos estudiantes no lograban ingresar en ella, ni existía la pregunta pública/política por el destino de quienes la abandonaban, ni era necesario trabajar pedagógicamente con la diferencia. Ello se reflejó, por ejemplo, en que hasta fines de los ochenta, no existía en la agenda pública un relevamiento de cómo, año a año, variaban los indicadores de repitencia, (sobre) edad, desgranamiento, etc.

► *Estrategias para fortalecer las oportunidades de permanencia y finalización de estudios*

El Estado ha realizado importantes esfuerzos por construir genuinas oportunidades de acceso y permanencia en la escuela. Ello se refleja en la variedad de dispositivos construidos para atender problemáticas muy diversas, como la discontinuidad de las trayectorias estudiantiles (por elevado número de inasistencias, abandonos temporales de la escuela, etc.), los problemas de rendimiento escolar asociados al incremento de las tasas de repitencia y (sobre) edad y el acceso a recursos didácticos muy variados, que enriquecen en modos diversos los procesos de aprendizaje de los estudiantes y sus experiencias formativas. Sin embargo, como muestra el Cuadro II, estas propuestas se han visto limitadas en su potencialidad por modos de gestión política que han generado, por momentos, una gran soledad para las escuelas, pero en otros, profundas desarticulaciones internas que, conjugadas con el mantenimiento de los tradicionales modos de organización pedagógico y laboral, tienden a producir nuevos impedimentos en la democratización del nivel. En este sentido, es posible sostener que la ampliación de derechos educativos y su consecuente aumento en la tasa de escolaridad se produjo sin lograr construir en simultáneo, el conjunto de condiciones organizativas, pedagógicas y laborales necesarias de atender. Esta afirmación podremos verla con más detalle a continuación.

Cuadro II. Estrategias para fortalecer la escolaridad

Dimensión	Avances	Obstáculos
Políticas socio pedagógicas	Se crearon nuevos dispositivos y figuras docentes con el propósito de acompañar y enriquecer las trayectorias estudiantiles, construir mejores condiciones de escolarización y de ese modo, mejorar sus oportunidades educativas. Ello se observa con programas como el Plan Fines, el Programa de Inclusión / Terminalidad (PIT), coordinadores de curso, horas institucionales y proyectos de tutoría, entre otros.	Los nuevos dispositivos creados no logran aún, en muchos casos, tener una cobertura plena de los problemas que procuran atender. Por ejemplo, no existe la cantidad de sedes del PIT suficientes para todos los jóvenes que han dejado la escuela, ni los coordinadores de curso que se precisarían para cumplir con los propósitos del mismo programa. Además, al ensamblarse dichos dispositivos en la estructura escolar preexistente, construyen líneas paralelas de trabajo pedagógico, débilmente articuladas entre sí, que generan nuevos problemas o soluciones parciales a las preocupaciones que les dieron lugar. De este modo, la persistencia en intervenir sobre los problemas educativos mediante programas focalizados tiende a incrementar la fragmentación interna del sistema educativo, configurando poco a poco, circuitos de escolarización paralelos, de calidad desigual.
	Se dotó a las escuelas (en especial estatales) de mayores recursos didácticos, bibliotecas y computadoras, en el marco de programas nacionales y provinciales, así como, en muchos casos, de mejor infraestructura.	El formato capacitación docente y los dispositivos de formación previstos en los diferentes programas ministeriales, no llegaron del mismo modo a los docentes de las diferentes modalidades y especialidades del nivel secundario. Además, tampoco han logrado transformarse en dispositivos que acompañen el trabajo de enseñar que los docentes realizan. En este sentido, la actualización docente es un piso sobre el que deben montarse nuevos dispositivos de formación docente, que contribuyan a pensar los interrogantes que en la cotidianeidad del trabajo de enseñar se presentan. más fuerza, en el sector privado.
	Se produjeron importantes políticas de capacitación docente en temáticas institucionales y disciplinares.	
	Se generaron mejores condiciones materiales para el acceso y la permanencia a la escuela, mediante fondos nacionales y provinciales que dieron lugar a la continuidad de programas de becas estudiantiles, la creación de la Asignación Universal por Hijo y más recientemente, el Boleto Estudiantil.	Resulta insuficiente y desarticulada la relación entre políticas sociales y educativas. Ello ha generado que la atención y el cuidado de la infancia/juventud dependan en gran medida de la escuela. No se vislumbran políticas sociales orientadas a construir entornos culturales que refuercen los sentidos propuestos por la escuela, de solidaridad, compromiso y participación social. Es decir, de aquellas condiciones necesarias para la construcción de disposiciones vinculadas con el oficio de alumno.

El cuadro II muestra también que, por un lado, las políticas de inclusión educativa han construido lazos débiles y aún insuficientes con políticas sociales, generando una sobre-exigencia hacia la escuela y sus posibilidades de garantizar el cuidado de la infancia/juventud⁵⁵. Por otro lado, refleja la ausencia de dispositivos orientados a acompañar y fortalecer la enseñanza en aulas con variedad de edades, trayectorias de escolarización, ritmos y modos de relación con el saber de los estudiantes. Por eso, el cambio de sentido promovido sin tiempos institucionales para el encuentro entre docentes, tiende a fortalecer la sensación de soledad en las aulas. Esta situación se comprende, en parte, porque la escuela secundaria históricamente supuso que alcanzaba con dominar la “disciplina” para enseñar, y que el rendimiento daba cuenta de capacidades y responsabilidades de los estudiantes, sin necesidad de interrogarse sobre las formas de trabajo didáctico. Por ello, consideramos que la enseñanza -y en particular la dirigida a aquellos sectores más alejados de la escuela en términos de capital cultural-, no puede continuar siendo solo un problema de los docentes y la institución, o un asunto abordado en el marco de programas específicos y fragmentados de la escolaridad común, como por ejemplo el PIT. Es necesario en este sentido, avanzar en la construcción de políticas de enseñanza de otro orden, que acompañen codo a codo a los docentes en el análisis y la reflexión de sus prácticas, así como en el desarrollo conjunto de propuestas pedagógicas, similares a las realizadas por ejemplo, en el nivel primario con el Programa 108 Escuelas, que viene desarrollando UEPC en forma conjunta con el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

► Políticas de enseñanza y desempeños escolares

Las políticas y dispositivos anteriormente señalados forman parte de intentos por producir cambios culturales en la matriz selectiva de la escuela secundaria. Estos se han acompañado de transformaciones curriculares caracterizados por proponer otro modo de entender las relaciones con el saber, el trabajo pedagógico y el régimen académico (Cuadro III), interpelando con fuerza representaciones y sentidos históricamente contruidos para los docentes sobre el trabajo de enseñar. Sin embargo, es posible apreciar que un aspecto débilmente atendido remite a las condiciones materiales y simbólicas existentes (o no) para sostener dichas propuestas de cambio, y su relación con la temporalidad variable en la apropiación del sentido propuesto por parte de los actores.

Cuadro III. Políticas de enseñanza y desempeños escolares

Dimensión	Avances	Obstáculos
Desempeños escolares	La comparación del rendimiento escolar, según los ONE (2007-2010), muestran una mejora de los rendimientos entre quienes asisten al último año de la escuela secundaria.	En el ciclo básico, donde se concentra la mayor cantidad de estudiantes, así como quienes repiten de año y tienen (sobre) edad, aumenta el desempeño medio y bajo.
	En el marco de lineamientos curriculares nacionales, se produjeron nuevos diseños provinciales. Ellos se han caracterizado por su compromiso con la construcción de una sociedad más justa, la promoción del trabajo colectivo entre docentes y la inclusión de perspectivas históricamente ausentes, como las vinculadas con la memoria colectiva del pasado reciente, los temas de género, la incorporación de debates relativos al cuidado del medio ambiente y los derechos sociales.	A pesar de los reclamos gremiales que desde UEPC se vienen realizando desde hace años, así como de numerosos sectores académicos, no se ha avanzado en una reestructuración profunda de la organización laboral docente, que supere las limitaciones de designaciones por hora cátedra. Estas obstaculizan la construcción de modos colaborativos de trabajo y generan una sobre-exigencia laboral, en la medida en que los cambios promovidos se asientan en la negación de reconocer, que los tiempos de trabajo colectivo en la actualidad se encuentran por fuera del encuadre laboral docente.
	Se modificó el régimen de promoción que permite a los estudiantes adeudar hasta tres materias.	Quedan pendientes, además, análisis sobre nuevas formas de organización curricular posibles, una revisión profunda de la lógica de correlatividades existentes y la construcción de alternativas pedagógicas para aquellas franjas de estudiantes que poseen una asistencia discontinua a la escuela, entre otras.

55 Como hemos sostenido en otros documentos, entendemos que la enseñanza involucra un trabajo con la cultura que en sí misma, se constituye en un modo de cuidado intergeneracional. Ver Gutierrez, G. y otros (2013). El nivel primario en Córdoba (2003-2013). Historia reciente de su dinámica, obstáculos y desafíos. Colección: La producción de la (des) igualdad en la provincia de Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones en el periodo 2003-2013. Córdoba, Argentina: UEPC.
 isponible en: file:///C:/Documents%20and%20Settings/jeseculins/Escritorio/instituto-UEPC-primaria-conectate.pdf

La persistencia y agudización de algunos de los problemas planteados puede explicarse, en parte, por el desfase entre un modelo de organización escolar de carácter selectivo y meritocrático que esperaba un estudiante modelo, y el ingreso y permanencia de niños y jóvenes que en tanto constituyen primera o segunda generación familiar en acceder a dicho nivel, se encuentran lejos de cumplir las expectativas de la antigua escuela.

En este marco, es posible sostener que la variedad, simultaneidad y profundidad de cambios pedagógicos promovidos en la última década, además de no haberse logrado en su conjunto, no han podido anticipar los problemas derivados de las diferencias entre los tiempos políticos pedagógicos de las propuestas de reforma escolar, los de apropiación de los docentes e integración a sus prácticas y las restricciones de las condiciones organizativo-laborales existentes. Como sostiene Gather Thurler (2010), la consecuencia de atender débilmente esta dimensión político-pedagógica suele ser:

Que el debate en las escuelas continúa más centrado en los obstáculos que en las posibilidades que se ofrecen, en la falta de medios que en los recursos disponibles, en los problemas que en sus posibles soluciones. Los efectos a medio y largo plazo son desastrosos, tal y como demuestran los estudios sobre la salud de los maestros, que tienen mucho estrés para gestionar el estrés que las reformas les imponen: se quejan de demasiados cambios, en demasiado poco tiempo, se declaran abrumados, incapaces de controlar la cantidad de trabajo necesario para hacerlo correctamente (p.353).

Sin embargo, y es esta una de las paradojas en los actuales procesos de escolarización, solo mediante una profunda reestructuración de la organización del trabajo escolar (que implica la revisión del encuadre laboral docente), podrán construirse nuevas y originales respuestas a los desafíos de inclusión educativa en la escala del sistema. El asunto es, sin dudas, cómo acompañar a los docentes para que no se vean ni desbordados, ni solos para construir las respuestas pedagógicas que nuestros niños y jóvenes precisan.

Propuestas para el debate sobre las políticas de inclusión educativa

Superar los núcleos duros de la matriz selectiva y elitista de la escuela secundaria requiere de transformaciones profundas en las representaciones sobre las funciones y destinatarios de este nivel educativo por parte de la sociedad en su conjunto. Complementariamente, es necesario transformar la organización del trabajo escolar, de modo tal que equipos de gestión y profesores cuenten con tiempos adecuados para el encuentro y la reflexión sobre la enseñanza y los procesos de aprendizajes de sus estudiantes⁵⁶, la elaboración colectiva de propuestas pedagógicas y los modos de vinculación con las familias. Este planteo adquiere mayor fundamento si se consideran un conjunto de propuestas posibles y necesarias en los actuales procesos de escolarización:

1 Enriquecer los entornos escolares con nuevos y variados dispositivos de formación y cuidado de la juventud. Es necesario fortalecer la articulación entre políticas económicas, sociales y educativas sin sobre-exigir el trabajo docente. En este sentido, junto a la mejora en los empleos de aquellas familias que actualmente presentan NBI, como modo de generar mejores condiciones de vida en sus hijos, nuestros estudiantes, es necesario construir políticas culturales. Es sabido que el desempeño escolar depende tanto de aquello que la escuela puede ofrecer, como de las condiciones de vida de los estudiantes. Por ello, junto a un trabajo digno para sus padres, nuestros estudiantes precisan contar con múltiples opciones culturales: obras de teatro, cine-debates, ferias artesanales, talleres de pintura y escritura, encuentros con bandas de música juveniles,

⁵⁶ Estos requieren de un tiempo mayor para todos aquellos jóvenes que deben construir su oficio de estudiante en simultáneo con las respuestas al conjunto de demandas académicas de la escuela secundaria.

murgas barriales y/o zonales, campeonatos deportivos, ámbitos de reflexión sobre sus inquietudes, entre otros. Es decir, deben diseñarse dispositivos de cuidado para la infancia/juventud complementarios a la escuela que les permitan acceder a la variedad de bienes culturales disponibles en nuestra sociedad para, de este modo, disminuir la distancia en términos de capital cultural, con los bienes simbólicos ofrecidos por ella. De este modo, podrá fortalecerse la centralidad del trabajo escolar, que consiste en promover múltiples modos de relación con los saberes curriculares.

2 Mejorar las condiciones laborales docentes. Estas deberían pensarse en relación a las demandas que suponen las transformaciones pedagógicas en curso para la escuela secundaria. En un nivel caracterizado por su matriz elitista y una organización escolar asentada en una mirada disciplinar e individualista (cada profesor con su materia), es prioritario generar condiciones laborales para que los docentes puedan construir y participar en espacios y tiempos comunes de trabajo, así como en propuestas de formación situadas institucionalmente, mediante la construcción de cargos que reemplacen la designación por horas cátedra de los docentes y/o con la ampliación de las horas institucionales, de modo tal que todos los docentes puedan contar con ellas. Estos cambios harían más factible avanzar en la construcción de estrategias a problemas pedagógicos que aún no han encontrado respuestas desde el Estado o por parte de especialistas.⁵⁷

3 Sostener criterios pedagógicos estables para la creación de cargos y funciones que den respuestas a tareas educativas prioritarias. Cuando las figuras de secretarios, apoyos administrativos, preceptores, tutores, coordinadores de curso están ausentes, o son insuficientes para el trabajo adecuado en la escuela, se generan problemas pedagógicos invisibilizados en sus efectos sobre las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes y la intensificación de las demandas hacia los equipos de gestión escolar y los docentes. Por ello, además de estar presentes en todas las escuelas, debe analizarse si estos cargos existen en la cantidad adecuada. Es decir, determinada cantidad de preceptores y/o coordinadores de curso, ¿es la adecuada para la cantidad de estudiantes con los cuáles se deberá trabajar?, o ¿para la complejidad que deben atender? La respuesta a estos interrogantes debería orientar parte de los criterios de asignación y creación de cargos. Lo mismo debería pensarse para la relación alumno por docente: mientras más baja sea, mayores posibilidades de enriquecer la relación pedagógica.

4 Garantizar la continuidad de clases para todos los estudiantes. Es necesario agilizar los mecanismos actualmente existentes, para el reemplazo de profesores en casos de licencias por salud, estudios y/o formación en servicio prestada por el propio Estado. Los esfuerzos deben orientarse a disminuir la ausencia de clases por razones administrativas del propio sistema educativo.

5 Los anexos deben transformarse en escuelas. Estas deberían tener una infraestructura con espacios funcionales que permitan el desarrollo de innovaciones educativas. De este modo, a la par de superarse la precarización laboral y pedagógica que suponen los anexos, se avanzaría en el desarrollo de una mayor variedad de alternativas pedagógicas orientadas a enriquecer la formación de los estudiantes y recrear la confianza pública en la escuela.

6 Fortalecer pedagógicamente el primer ciclo del nivel secundario. Las políticas de seguimiento y orientación a los estudiantes deben sostenerse durante todo el ciclo. Es allí donde se concentran los asuntos más críticos del nivel. Los coordinadores de curso, tutores y horas institucionales son estrategias válidas para fortalecer las trayectorias estudiantiles, acompañando sus procesos de estudio o socialización y desarrollando estrategias para fortalecer la continuidad en la asistencia escolar.

⁵⁷ Este enunciado propositivo se deriva del saber acumulado en tres años de trabajo con el programa de Consulta Pedagógica, desarrollado desde UEPC. El modo de trabajo priorizó la construcción de escenarios para el diálogo entre docentes, sus saberes y experiencias. La construcción de criterios y estrategias de trabajo en dichas instancias, dieron cuenta de formas novedosas y poco anticipables de construir respuestas colectivas a problemas escolares cotidianos. En este sentido, es posible sostener que dialogando hacia el interior de la escuela sobre los jóvenes, la enseñanza y sus relaciones con el saber, pueden proponerse alternativas situadas para numerosos obstáculos que cotidianamente se presentan en los procesos de escolarización.

7 Explorar alternativas al formato escolar. La selectividad de la escuela secundaria remite a una función social que en sus orígenes se le asignó y cristalizó en un modelo pedagógico, cuyos pilares principales se asentaron en un currículum organizado por disciplinas, que estructuraron un modo de relación fragmentado con el conocimiento y de trabajo individual del docente. Estos principios formaron parte de una perspectiva enciclopedista caracterizada por la heterogeneidad y sumatoria de conocimientos a enseñar, la preocupación de que todos ellos fueran aprendidos (base del sistema de correlatividades actual), el agrupamiento de los estudiantes según el cronosistema y el supuesto de un modelo de alumno ideal, según el cual, los estudiantes debían adaptarse a las reglas básicas del modelo pedagógico, a riesgo de quedar excluidos de él. Superar la selectividad supone entonces, construir alternativas pedagógicas para cada uno de los pilares y principios que estuvieron presentes en sus orígenes. Creemos importante diseñar experiencias pilotos que permitan explorar condiciones posibles de cambio en otras escalas del sistema. En este marco, proponemos:

a) Profundizar la revisión de los formatos curriculares mediante el análisis de diferentes experiencias, como por ejemplo, cuatrimestralizar el currículum, reduciendo así las materias a cursar en simultáneo e intensificar el tiempo dedicado al trabajo con ellas. Propuestas de este tipo implicarían revisar el régimen de correlatividades y el sistema de promoción. También podría explorarse la construcción de áreas de conocimiento que agrupen distintos espacios curriculares y docentes, posibilitando de ese modo un mayor tiempo de trabajo en torno a temas y problemas sociales y epistemológicos en momentos compartidos de clases.

b) Transformar los modos de promoción y acreditación. ¿Cómo explicar que un estudiante puede ser promovido de año y por ello, cursar materias en las que adeuda la correlativa anterior que, se supone, es la “condición” para aprender los nuevos contenidos? ¿Qué justifica pedagógicamente que un estudiante, adeudando cuatro asignaturas, deba recursar más de la mitad de las materias que aprobó el año anterior? Es que, ¿no es posible pensar en criterios pedagógicos alternativos? ¿Qué cambios organizativos, administrativos y presupuestarios implicaría hacer modificaciones en el régimen de promoción? Por lo pronto, sostenemos que la promoción con tres materias muestra un camino que debería continuarse con otras propuestas de promoción que se asienten en supuestos pedagógicos más sólidos. Para revisar, repensar y reorganizar el régimen de promoción, se podrían analizar otras alternativas, como la modificación de los criterios que definen la promoción, de modo tal que ella dependa más de procesos de trabajo y no de desempeños en pruebas específicas⁵⁸; o la promoción por áreas de trabajo: ciencias sociales, ciencias naturales, etc. También, mediante la organización de consejos escolares, donde se puedan elaborar nuevos criterios institucionales en el marco de acuerdos con los estudiantes y sus familias. Es decir, los cambios a construir suponen la anticipación de sus implicancias organizativas y curriculares, así como el desarrollo de convenios con las familias que ayuden a los estudiantes en la construcción de sus responsabilidades. Feldman (2013) en un reciente trabajo, propone pensar en alternativas como cursos de verano, clases en contra turno o los días sábados para aquellos estudiantes que deban mejorar su rendimiento, de este modo, da pistas sobre cómo avanzar en acuerdos con las familias y los estudiantes que se asienten en su compromiso para mejorar los desempeños escolares.

c) Diversificar los modos de agrupamientos estudiantiles. Articulado con los dos puntos anteriores, podrían diseñarse algunos espacios curriculares de carácter optativo, donde el agrupamiento se conforme en función de la relación entre temas propuestos e intereses estudiantiles, independientemente de sus edades.

58 Es conocida la tensión en muchos docentes entre el desempeño de los estudiantes en clases y en las evaluaciones realizadas. Cuando la diferencia entre ambas instancias es amplia, debería desconfiarse en que la nota de un examen sea la mejor forma de decir sobre su promoción.

8 Reinventar los dispositivos de formación docente. Es necesario complementar el dispositivo “curso de capacitación” con otras modalidades, que en lo institucional y disciplinar procuren acompañar procesos reflexivos para la resolución de situaciones cotidianas en la escuela. Dichos dispositivos deberían combinar instancias de trabajo entre docentes de disciplinas afines, pero también del colectivo institucional, de modo tal que pueda avanzarse en la construcción de modos comunes (y no homogéneos) de pensar la escuela, los jóvenes y la enseñanza.

9 Reconocer y jerarquizar la docencia en términos laborales y formativos. El sistema educativo debe avanzar en generar condiciones que hagan deseable el trabajo de enseñar, en términos del reconocimiento social a su función. Este debe reflejarse en políticas de acompañamiento a la enseñanza, pero también de mejoras salariales y laborales. Además, deben diseñarse e implementarse en cantidad suficiente y en toda la provincia, trayectos pedagógicos para aquellos trabajadores de la educación que en la actualidad no poseen formación docente.

Las alternativas presentadas invitan a revisar modos naturalizados de pensar el trabajo escolar, los criterios de promoción y el agrupamiento de los estudiantes. Pero también las transformaciones correlativas en el sistema administrativo, laboral y salarial, junto con las políticas de acompañamiento y sistematización de los resultados obtenidos y la producción de materiales didácticos específicos que orienten el trabajo docente. Es en la combinación de experiencias piloto de cambio al formato escolar, que posibiliten su estudio y análisis para la implementación en escalas más amplias del sistema, que podrá darse un paso significativo en la superación de la matriz selectiva que aún perdura en la escuela secundaria.

En este sentido, consideramos que los resultados aquí presentados deberían complementarse con otros estudios, que describan y expliquen las dinámicas de escolarización y las mediaciones existentes entre el Estado y las escuelas, por medio de diferentes tipos de regulaciones que tienden a afectar en modos muy diversos, las oportunidades educativas de los estudiantes y las condiciones de trabajo docente.

Para finalizar, queremos señalar que incluso cuando la escuela no logra que *todos aprendan* según lo esperado -porque en muchos casos se ponen en juego factores que la exceden-, ella puede contribuir con la construcción de un sentido de la dignidad que les permita saber a todos los jóvenes que *sus dificultades*, no se debieron a que *no les da la cabeza* o a *su responsabilidad*, sino más bien, a la existencia de injusticias sociales y que ellos, como ciudadanos, pueden cambiar porque son iguales en capacidades y derechos. Es aquí donde se advierte la relevancia de la escuela. En ella deben generarse experiencias de buen trato, hospitalidad y confianza. Es decir, de reconocimiento y esperanza de que un mundo mejor es posible. Por eso, insistimos en señalar que, incluso cuando son grandes los desafíos para lograr que todos los niños y jóvenes puedan apropiarse del conjunto de bienes simbólicos propuestos por la escuela, esta continúa siendo el mejor lugar para ellos. En este sentido, los obstáculos aquí presentados no deberían impedir reconocer que entre 2003 y 2013 se han producido avances muy significativos en términos históricos, sociales y culturales en la democratización de la escuela secundaria cuyos efectos son mensurables en el mediano y largo plazo. Ser contemporáneos a ellos nos imbuye del malestar lógico de ser promotores y sujetos de un cambio cultural profundo, cuyos efectos podrán valorar con mejores elementos las próximas generaciones.

Por ello, sostenemos que en estos tiempos y como ha sido siempre, es preciso fortalecer el deseo de enseñar, así como sembrar y recuperar el de aprender. Es necesario hacer compatible una escuela que enseñe en jornadas y condiciones laborales/pedagógicas adecuadas con un salario que valore la profesión y esfuerzo de la labor docente. Esto representa un arduo y diario trabajo que requiere de la participación de todos aquellos que nos sentimos comprometidos con la defensa y el cuidado de la escuela pública, los educadores, la niñez y la juventud como aporte para la construcción de una sociedad más justa.

Bibliografía

- Barslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO Grupo Editor Latinoamericano.
- Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bourdieu P. (1989). *La nobleza del Estado. Educación de elite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu P. (1992). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la Teoría de la Acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas: por una antropología reflexiva*. España: Grijalbo.
- Broccolichi, S. y Ceuvrard, F. (1999). El Engranaje. En Bourdieu, P. *La Miseria del Mundo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Capellacci, I. y Miranda, A. (2007). La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos. Serie *La educación en debate* N° 4. Documentos de la Diniece.
Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/55184/EL000990.pdf?sequence=1>
- Falconi, O. (2004). Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo en la escuela media hoy? *KAIRÓS Revista de Temas Sociales Universidad Nacional de San Luis*. Año 8 - N° 14, octubre 2004.
Disponible en: <http://www.revistakairos.org/k14-15.htm>
- Feldman, D. (2013). La promoción de año en la escuela secundaria. En Ferreyra, H. Vidales, S (comp.) *Hacia la innovación en Educación Secundaria. Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias* (p.125-144). Córdoba: Comunicarte.
- Gutierrez, G. (2011): Dispositivos pedagógicos- Escuela y Enseñanza. Notas para el análisis de una relación compleja. En La Rocca, S. y Gutierrez, G. (Comp.) *Escuela, Políticas y Formación Docente. Piezas en juego para una estrategia de transformación*. (22-51) Córdoba: UEPC.
- Gutierrez, G. y otros (2013). *El derecho social a la educación en la provincia de Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones: 2003-2013*. Colección: La producción de la (des) igualdad en la provincia de Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones en el período 2003-2013. Córdoba, Argentina: UEPC.
Disponible en: <http://issuu.com/capacitacion.uepc/docs/instituto-uepc-color?e=8954587/4426824>
- Gutierrez, G. y otros (2013). *El nivel primario en Córdoba (2003-2013). Historia reciente de su dinámica, obstáculos y desafíos*. Colección: La producción de la (des) igualdad en la provincia de Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones en el período 2003-2013. Córdoba, Argentina: UEPC.
Disponible en: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/jesecculins/Escritorio/instituto-UEPC-primaria-conectate.pdf>
- Gutierrez, G. (en prensa): Políticas educativas, gestión escolar y enseñanza: análisis de sus articulaciones, tensiones y paradojas. En Gutierrez, G. (Comp.) *Gestión escolar e inclusión educativa: desafíos y alternativas*.
- Perrenud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las historias escolares*. Jornada de Apertura del ciclo lectivo 2010, 23 de febrero de 2010, Santa Rosa.
Disponible en: http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf (última consulta: noviembre 2013).
- Tiramonti G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Uanini, M. y Martino, A. (2011). Escuela Secundaria, trabajo pedagógico y zonas de desarrollo potencial. Aproximaciones desde la experiencia de los coordinadores de curso. En La Rocca, S y Gutierrez, G. (Comp.) *Escuela, Políticas y Formación Docente*, p.63. Córdoba, UEPC.
- Vanella, L. y Maldonado, M. 2013 (editoras). *Programa de Inclusión / Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años*. Buenos Aires: UNICEF y Universidad Nacional de Córdoba.
- Veleda, C. (2012). *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones (Colección Itinerarios-Educación).

ANEXO

Cuadro N° 1. Nivel Secundario. Matrícula por sector y ámbito. Período 2003-2013.
Provincia de Córdoba

Matrícula	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Total	283.476	286.239	287.390	286.823	286.888	286.097	287.827	294.799	294.664	297.115	298.792
Sector Estatal	170.272	170.525	170.721	170.454	170.034	169.869	172.651	178.269	177.893	s/d	182.789
Sector Privado	113.204	115.714	116.669	116.369	116.854	116.228	115.176	116.530	116.771	s/d	116.003
Estatal Urbano	156.627	156.295	155.794	155.466	154.549	153.810	154.947	159.599	159.803	s/d	s/d
Estatal Rural	13.645	14.230	14.927	14.988	15.485	16.059	17.704	18.670	18.090	s/d	s/d
Privado Urbano	108.043	110.761	111.721	111.325	111.840	111.168	110.210	111.468	111.940	s/d	s/d
Privado Rural	5.161	4.953	4.948	5.044	5.014	5.060	4.966	5.062	4.831	s/d	s/d

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

Cuadro N° 2. Nivel Secundario. Asignación de recursos por alumnos por sector.
Años 2003 y 2011. Provincia de Córdoba

ARPA en Media, Especial y Superior	2003	2011	Var. %
Estatal	\$ 3.380	\$ 6.839	102%
Privado	\$ 2.039	\$ 7.060	246%
Total	\$ 2.815	\$ 6.930	146%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Ministerio de Finanzas. Córdoba.

Cuadro N° 3. Nivel Secundario. Unidades educativas, personal docente y estudiantes por sector. Período 2003-2011. Provincia de Córdoba

Años	UE			Personal Docente			Estudiantes		
	Total	Estatal	Privado	Total	Estatal	Privado	Total	Estatal	Privado
2003	721	351	370	40.457	25.007	15.450	283.468	170.264	113.204
2004	722	351	371	41.161	25.299	15.862	286.239	170.525	115.714
2005	746	373	373	42.604	26.478	16.126	287.390	170.721	116.669
2006	746	373	373	45.867	28.832	17.035	286.823	170.454	116.369
2007	750	373	377	46.342	29.429	16.913	286.888	170.034	116.854
2008	755	373	382	47.972	30.586	17.386	286.097	169.869	116.228
2009	760	376	384	48.477	31.157	17.320	287.827	172.651	115.176
2010	762	377	385	49.855	32.332	17.523	294.799	178.269	116.530
2011*	753	374	379	S/D	S/D	S/D	294.664	177.893	116.771

* Datos provisorios / Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

Cuadro N° 4. Nivel Secundario. Anexo por sector y ámbito. Años 2003 y 2011. Provincia de Córdoba

Anexos	2003	2011	Participación 2003	Participación 2011
Total	135	199	100%	100%
Estatual Urbano	22	45	16,3%	22,6%
Estatual Rural	109	149	80,7%	74,9%
Privado Urbano	2	1	1,50%	0,5%
Privado Rural	2	4	1,50%	2%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

Cuadro N° 5. Nivel Secundario. Matrícula, anexos, unidades educativas, cargos docentes y cargos docentes con horas cátedra por departamento. Año 2010. Provincia de Córdoba

Departamento	Matrícula	Anexos	Unidades Educativas	Total Cargos docentes	Cargos docentes con horas cátedra
Total Córdoba	294.799	188	762	49.855	39.526
Calamuchita	4.344	4	17	790	637
Capital	120.846	12	265	19.329	15.314
Colón	20.053	14	42	3.017	2.473
Cruz del Eje	6.230	6	15	1.133	875
General Roca	2.823	2	13	585	442
General San Martín	11.244	4	25	1.949	1.509
Ischilín	3.004	5	4	430	329
Juárez Celman	5.629	4	19	990	775
Marcos Juárez	8.419	3	30	1.613	1.238
Minas	520	7	2	147	111
Pocho	367	3	2	97	70
Pte. Roque Sáenz Peña	3.066	3	10	615	492
Punilla	15.568	7	43	2.406	1.982
Río Cuarto	20.800	15	58	3.863	3.151
Río Primero	4.507	11	13	756	587
Río Seco	1.406	5	2	186	136
Río Segundo	9.638	11	31	1.618	1.256
San Alberto	3.244	8	9	608	457
San Javier	5.753	6	11	947	750
San Justo	17.033	25	52	3.101	2.461
Santa María	8.777	13	23	1.428	1.158
Sobremonte	363	2	1	67	41
Tercero Arriba	9.614	4	32	1.791	1.453
Totoral	1.626	3	6	336	261
Tulumba	1.154	3	4	216	165
Unión	8.771	8	33	1.837	1.403

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

**Cuadro N° 6. Nivel Secundario. Repitencia por año de cursado.
Período 2003-2013. Provincia de Córdoba**

Curso	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Total	8,7%	9,4%	10,5%	11,7%	12,3%	11,8%	11,4%	9,6%	10,9%	10,6%	10,1%
1° año	10,2%	12,4%	14,0%	15,2%	15,5%	14,0%	13,3%	12,1%	12,0%	12,0%	11,6%
2° año	12,8%	12,4%	13,9%	16,5%	17,7%	18,5%	17,1%	14,7%	17,1%	15,5%	14,9%
3° año	10,0%	10,2%	9,6%	12,8%	13,6%	12,5%	12,8%	9,7%	12,0%	12,7%	12,9%
4° año	9,5%	10,0%	10,1%	10,8%	12,9%	12,,1%	11,4%	9,6%	10,9%	11,2%	10,4%
5° año	4,0%	4,4%	4,2%	5,1%	4,7%	4,8%	4,8%	3,6%	5,2%	4,6%	4,3%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

Cuadro N° 7. Nivel Secundario. Repitencia por tipo de gestión. Período 2008-2013. Provincia de Córdoba

Año	2008		2009		2010		2011		2012		2013	
	Estatad	Privado	Estatad	Privado	Estatad	Privado	Estatad	Privado	Estatad	Privado	Estatad	Privado
1°	19,4%	4,9%	18,2%	4,8%	18,1%	4,0%	16,1%	3,6%	16,6%	3,7%	16,2%	3,6%
2°	24,7%	8,3%	22,6%	7,8%	22,0%	7,0%	22,3%	7,6%	20,6%	6,3%	19,3%	7,6%
3°	16,8%	6,5%	17,1%	6,6%	15,0%	5,0%	15,6%	6,1%	16,9%	5,6%	17,2%	6,1%
4°	16,3%	6,9%	15,2%	6,5%	14,7%	5,6%	14,2%	6,2%	15,0%	5,4%	13,3%	6,2%
5°	6,9%	2,7%	6,8%	2,6%	5,0%	2,0%	7,2%	2,7%	6,4%	2,1%	5,5%	2,7%
Subtotal	16,6%	5,2%	15,9%	5,1%	15,1%	4,2%	14,9%	4,7%	14,7%	4,2%	13,8%	4,7%
Total	11,9%		11,5%		10,7%		10,8%		10,7%		10,1%	
Matrícula	282.659		284.398		285.746		293.613		297.115		298.792	
Repitentes total	33.550		32.653		30.593		31.627		30.571		29.739	

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

Cuadro N° 8. Nivel Secundario. (Sobre) edad por año. Período 2003-2010. Provincia de Córdoba

Año	Total	1° año	2° año	3° año	4° año	5° año	6° año
2003	31,13%	29,29	34,65	33,69	34,78	27,39	23,94
2004	30,38%	31,24	30,25	35,5	33,75	27,68	23,49
2005	30,34%	32,42	33,1	29,25	32,55	26,64	22,85
2006	28,72%	30,16	32,49	30,43	28,95	24,14	19,33
2007	30,23%	31,67	34,49	32,16	32,21	23,9	19,52
2008	30,80%	30,5	36,5	33,3	33,6	25,4	18,9
2009	31,70%	30,9	36,3	34,7	34,2	26,8	21,2
2010	33,10%	31,7	36,7	35,4	36,4	29,4	24,1

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

Cuadro N° 9. Nivel Secundario. Clasificación de los departamentos en grupos, en relación a su tasa de (sobre) edad. Años 2003 y 2010. Provincia de Córdoba

Grupos	Departamentos	Interpretación	Porcentaje de Dptos.
I	Capital, Colón, Cruz del Eje, Ischilín, Minas, Pocho, Río Seco, San Alberto, Santa María, Sobremonte, Totoral y Tulumba.	Peor desempeño relativo en 2003 y 2010.	46,2%
II	Punilla, Río Primero y San Javier.	Mejor desempeño relativo en 2010 en relación a 2003.	11,5%
III	Gral. Roca, Gral. San Martín, Marcos Juárez, Pte. R.S. Peña, Río Cuarto, Río Segundo, San Justo, Tercero Arriba y Unión.	Mejor desempeño relativo en 2003 y 2010.	34,6%
IV	Calamuchita y Juarez Celman.	Peor desempeño relativo en 2010 en relación a 2003.	7,7%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

Cuadro N° 10. Nivel Secundario. Matrícula, repitencia y (sobre) edad. Año 2010. Provincia de Córdoba

Departamento	Matrícula	Estudiantes repitentes	Porcentaje de repitencia	Estudiantes con (sobre) edad	Porcentaje de (sobre) edad
Total Córdoba	294.799	28.288	9,6	97.576	33,1
Calamuchita	4.344	336	7,7	1.476	34
Capital	120.846	11.644	9,6	43.095	35,7
Colón	20.053	1.990	9,9	6.629	33,1
Cruz del Eje	6.230	534	8,6	2.661	42,7
General Roca	2.823	290	10,3	918	32,5
General San Martín	11.244	1.063	9,5	3.040	27
Ischilín	3.004	252	8,4	1.174	39,1
Juárez Celman	5.629	507	9	1.896	33,7
Marcos Juárez	8.419	927	11	2.465	29,3
Minas	520	34	6,5	180	34,6
Pocho	367	33	9	145	39,5
Pte. Roque Sáenz Peña	3.066	296	9,7	947	30,9
Punilla	15.568	1.446	9,3	5.116	32,9
Río Cuarto	20.800	2.246	10,8	6.574	31,6
Río Primero	4.507	364	8,1	1.358	30,1
Río Seco	1.406	151	10,7	531	37,8
Río Segundo	9.638	750	7,8	2.240	23,2
San Alberto	3.244	289	8,9	1.126	34,7
San Javier	5.753	683	11,9	1.883	32,7
San Justo	17.033	1.307	7,7	4.389	25,8
Santa María	8.777	1.021	11,6	3.584	40,8
Sobremonte	363	35	9,6	158	43,5
Tercero Arriba	9.614	1.089	11,3	2.708	28,2
Totoral	1.626	126	7,7	653	40,2
Tulumba	1.154	106	9,2	444	38,5
Unión	8.771	769	8,8	2.186	24,9

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

Cuadro Nº 11. Nivel Secundario. Tasa de abandono anual. Período 2003-2009. Provincia de Córdoba

Año	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Total	5,4	5,8	8,1	7,3	7,7	7,1	6,4
1º	7,2	8,05	10,68	9,44	10,6	9,7	8,6
2º	5,86	6,07	8,72	8,33	9,3	8,8	7,9
3º	5,17	5,3	7,3	6,82	7,4	6,8	6,7
4º	6,72	7,73	9,32	8,28	8,1	8,1	6,5
5º	3,25	3,51	5,76	4,86	4,3	4,5	3,4
6º	1,06	1,12	3,36	2,27	2	1	0,9

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

Cuadro Nº 12. Nivel Secundario. Desgranamiento cohorte teórica. Provincia de Córdoba

Año Ingreso	Matrícula 1º Año	Año Egreso	Matrícula 6º Año	Desgranamiento
1999	40.350	2004	23.514	41,7%
2000	41.406	2005	22.900	44,7%
2001	41.691	2006	22.985	44,9%
2002	42.537	2007	23.223	45,4%
2003	49.126	2008	25.933	47,2%
2004	46.366	2009	23.741	48,8%
2005	45.604	2010	23.401	48,7%
2006	46.245	2011	23.590	49,0%

Nota: A la matrícula se le restó los estudiantes con (sobre) edad.

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

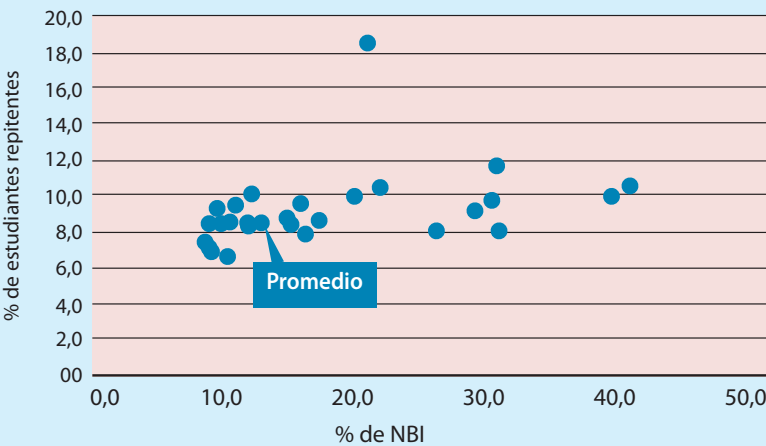
Cuadro Nº 13. Nivel Primario y Secundario. Desgranamiento de cohortes teóricas. Provincia de Córdoba

Año Ingreso	Matrícula 1º Grado	Año Egreso	Matrícula 6º Año	Desgranamiento
1999	58.967	2010	23.401	60,3%
2000	57.740	2011	23.590	59,1%

Nota: A la matrícula se le restó los estudiantes con (sobre) edad.

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

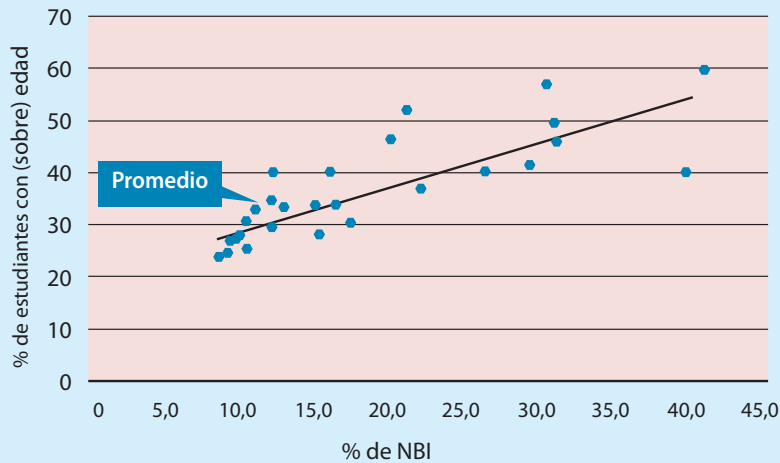
Gráfico A. Nivel Secundario. Repitencia y pobreza (NBI). Año 2001. Provincia de Córdoba



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y la Dirección de Estadísticas y Censos de la Provincia de Córdoba.

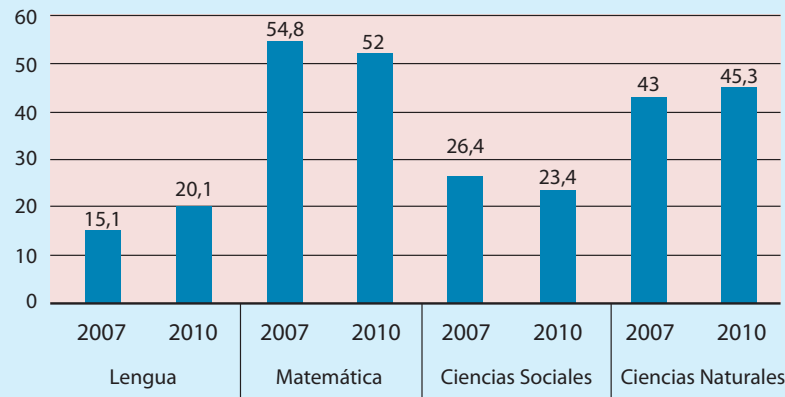
Nota: Los dos puntos a la derecha del gráfico son los departamentos Pocho y Minas con unas tasas de repitencia similares a la promedia.

Gráfico B. Nivel Secundario. (Sobre) edad y pobreza (NBI). Año 2001. Provincia de Córdoba



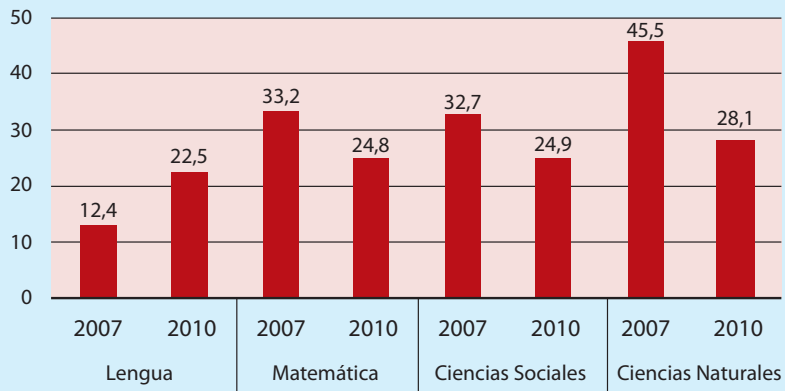
Fuente: Elaboración propia en base a datos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y la Dirección de Estadísticas y Censos de la Provincia de Córdoba.

Gráfico C. Nivel Secundario. Desempeño bajo en Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Naturales. ONE 2007 y 2010, 2º y 3º año. Provincia de Córdoba



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y la Dirección de Estadísticas y Censos de la Provincia de Córdoba.

Gráfico D. Nivel Secundario. Desempeño bajo en Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Naturales. ONE 2007 y 2010, 6º año. Provincia de Córdoba



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. (DINIECE).

Glosario

Ámbito: hace referencia a las características demográficas del espacio socio-geográfico donde se encuentra la unidad educativa, caracterizado por la cantidad de habitantes. Se clasifica en:

- ▶ Urbano: núcleos poblacionales de 2.000 y más habitantes.
- ▶ Rural aglomerado: núcleos poblacionales de 500 a menos de 2.000 habitantes.
- ▶ Rural disperso: núcleos poblacionales de menos de 500 habitantes o en campo abierto.

(Fuente: Área de Estadística e Información Educativa de la Dirección General de Planeamiento e Información Educativa, dependiente de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.)

Anexo: Es la sección o grupo de secciones que depende pedagógica y administrativamente de una localización-sede y funciona en otro lugar geográfico.

(Fuente: Área de Estadística e Información Educativa de la Dirección General de Planeamiento e Información Educativa, dependiente de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.)

Asignación de recursos por alumnos (ARPA): es un indicador del esfuerzo financiero o apoyo en educación que realiza el Estado, el mismo surge de dividir el gasto educativo por la cantidad de alumnos correspondiente. Es una medida complementaria a otras, como por ejemplo: el porcentaje de inversión en educación en relación al gasto público total, y la inversión en educación en relación al producto bruto, entre otras. Los cálculos se han realizado según valores constantes, a los fines de contemplar el efecto de la inflación para los años de comparación.

(Fuente: Elaboración propia en base a datos del Presupuesto y Ejecución provincial, publicados por el Ministerio de Finanzas de la provincia de Córdoba y de Matrícula publicados por la Dirección de Planeamiento e Información Educativa, de la Subsecretaría de Igualdad y Calidad, del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y Evaluación de la Calidad Educativa)

Condiciones de escolarización: Cuando aludimos a condiciones de escolarización nos referimos al conjunto de recursos materiales, humanos, simbólicos y sus articulaciones (en diferentes escalas del sistema educativo), que afectan en modo directo y/o indirecto los procesos educativos y en especial, las experiencias y aprendizajes escolares construidos por los estudiantes. Es importante advertir que incluso cuando están dadas todas las condiciones de escolarización consideradas necesarias en determinada situación educativa, es posible que las experiencias y aprendizajes promovidos no se produzcan, lo hagan en otros tiempos y/o modos. Es decir, la relación entre condiciones de escolarización, experiencias y aprendizajes escolares no es de dependencia causal, sino más bien una hipótesis pedagógica sobre lo necesario para la construcción de aprendizajes escolares.

(Fuente: Elaboración propia.)

Deserción: alumnos matriculados que abandonan el sistema antes de finalizar el año escolar.

(Fuente: Área de Estadística e Información Educativa de la Dirección General de Planeamiento e Información Educativa, dependiente de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.)

Desgranamiento: indica el porcentaje de alumnos que no egresan de determinado nivel educativo en el tiempo teórico considerado en relación a su cohorte. Para su cálculo se procedió a restar a la matrícula del nivel (primario o secundario), los alumnos con (sobre) edad, tomándose como referencia solo a los estudiantes con la edad teórica para empezar el nivel. Esta decisión metodológica implicó excluir a todos aquellos que, por diferentes motivos -como repitencia, abandono o ingreso tardío- tienen una edad mayor. De este modo, el desgranamiento es el resultado del porcentaje de estudiantes con la edad teórica prevista por el sistema educativo para dicho grado/año, que cinco años después, no finalizan sus estudios.

(Fuente: Elaboración propia)

Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI): constituyen un indicador de pobreza estructural que permite identificar la población o los hogares que manifiestan importantes limitaciones en su vivienda, la escolaridad de los niños o la capacidad de generar recursos económicos. Se considera pobre a un hogar, o las personas que habitan en dicho hogar, cuando reúnen una o más de las siguientes condiciones: 1- Hacinamiento: hogares que tuvieran más de tres personas por cuarto. 2- Tipo de Vivienda: hogares en una vivienda de tipo inconveniente (pieza de inquilinato, vivienda precaria u otro tipo, lo que excluye casa, departamento y rancho). 3- Condiciones sanitarias: hogares que no tuvieran ningún tipo de retrete. 4- Asistencia escolar: hogares que tuvieran algún niño en edad escolar (6 a 12 años) que no asistiera a la escuela. 5- Capacidad de subsistencia: hogares que tuvieran cuatro o más personas por miembro ocupado y, además, cuyo jefe no haya completado tercer grado de escolaridad primaria. La población con NBI se podrían considerar “pobres estructurales”, es decir que requieren una importante inversión material o esfuerzo personal para superar el estado de precariedad social que sufren.

(Fuente: Dirección General de Estadísticas y Censos, Ministerio de Planificación, Inversión y Financiamiento. Gobierno de la Provincia de Córdoba).

Operativos Nacionales de Evaluación (ONE): El Operativo Nacional de Evaluación, ejecutado por la DiNIECE, tiene como objetivo dar cuenta del desempeño de los alumnos en las asignaturas más importantes (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales), en distintas etapas de su trayectoria educativa. La periodicidad con la que se lleva a cabo es cada 2 o 3 años y habitualmente tiene carácter muestral.

(Fuente: <http://portal.educacion.gov.ar/evaluaciones/one/>)

Repitencia: alumnos matriculados al inicio del año como repitentes (no ha cumplimentado los requisitos mínimos establecido para aprobar el ciclo lectivo por los lineamientos normativos en vigencia para el Sistema, y que se encuentra inhibido para ingresar en el curso siguiente).

(Fuente: Área de Estadística e Información Educativa de la Dirección General de Planeamiento e Información Educativa, dependiente de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.)

Sector: alude a la responsabilidad de la gestión de los servicios educativos. Puede ser:

- ▶ Estatal: administrados directamente por el Estado.
- ▶ Privado: administrado por instituciones o personas particulares. Los establecimientos privados pueden ser subvencionados o no subvencionados por el Estado. Estos últimos reciben aportes financieros para cubrir las remuneraciones de los docentes en forma total o parcial.

(Fuente: Área de Estadística e Información Educativa de la Dirección General de Planeamiento e Información Educativa, dependiente de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.)

(Sobre) edad: alumnos con edad mayor a la edad teórica correspondiente al grado en el cual están matriculados. En referencia a las resolución 174/12 del Consejo Federal de Educación: *“Se adopta esta escritura para dar cuenta de que el concepto se vincula expresamente con una organización escolar que hace corresponder a cada edad un grado escolar.”*

(Fuente: Área de Estadística e Información Educativa de la Dirección General de Planeamiento e Información Educativa, dependiente de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba)

Tasa neta de asistencia: La tasa neta de asistencia se define, en este documento, como el porcentaje de estudiantes que asisten al nivel con la edad teórica en relación al grupo etario poblacional correspondiente. Por ejemplo: para el primario se toma el porcentaje de estudiantes que asisten a este nivel y tienen la edad teórica, en relación al grupo etario poblacional de 6 a 11 años. El resto de niños y niñas puede estar en otro nivel o fuera del sistema educativo.

Unidades Educativas: es la concreción del proyecto educativo que se organiza en un establecimiento para impartir educación formal en torno a un determinado tipo de educación y nivel.

(Fuente: Área de Estadística e Información Educativa de la Dirección General de Planeamiento e Información Educativa, dependiente de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.)

Índice

Presentación	3
Principales resultados	5
Principales tendencias en los procesos de escolarización	8
Variaciones de la matrícula en el nivel secundario 2003-2013	10
Una aproximación a las condiciones de escolarización	14
Aprendizajes escolares y desigualdad educativa	18
La escuela pública en contexto	22
Condiciones de escolarización, desempeños escolares y trayectorias educativas	24
Los núcleos duros de la matriz selectiva de la escuela secundaria	27
Consideraciones finales	33
Propuestas para el debate sobre las políticas de inclusión educativa	37
 Bibliografía	 41
Anexo.....	42
Glosario	48

UEPC - Junta Ejecutiva Central

Secretario General:

MONSERRAT, Juan Bautista

Secretario General Adjunto:

MIRETTI, Zulema del Carmen

Secretario de Organización:

CRISTALLI, Roberto Orlando

Secretario de Coordinación Gremial:

RUIBAL, Oscar Ignacio David

Secretario Administrativo y de Actas:

RAMÍREZ, Ricardo Oscar

Secretario de Finanzas:

GONELLA, Marcelo Luis

Secretario Gremial de Nivel Inicial y Primario:

FAUDA, Estela Maris

Secretario Gremial de Nivel Medio, Especial y Superior:

ZALAZAR, Daniel Armando

Secretario Gremial de Jurisdicción Privada:

CHAVES, Marcela Beatriz

Secretario de Asuntos Jubilatorios y Previsionales:

STRASORIER, Graciela

Secretario de Cultura y Educación:

CAVALLERO, Aurorita del Valle

Secretario de Prensa y Propaganda:

MAZZOLA, Fabián Leonardo

Secretario de Acción Social:

ANDRADA, Carlos Alberto

Secretario de DD.HH. y Género:

MARCHETTI, Silvia Teresita

Secretario de Organización Suplente:

SOSA, Néstor Eduardo

Secretario de Coordinación Gremial Suplente:

SAYAGO, Olga Beatriz

Secretario Administrativo y de Actas Suplente:

BAGGINI, Daniel

Secretario de Finanzas Suplente:

OVIEDO, José Eduardo

Secretario Gremial de Nivel Inicial y Primario Suplente:

VIDAL, Beatriz Elizabeth

Secretario Gremial de Nivel Medio, Especial y Superior Suplente:

ROJAS, Adriana

Secretario Gremial de Jurisdicción Privada Suplente:

VALLEJOS, Tomás

Secretario de Asuntos Jubilatorios y Previsionales Suplente:

NIETO, Nicolás Gustavo

Secretario de Cultura y Educación Suplente:

BARRIONUEVO, Graciela del V.

Secretario de Prensa y Propaganda Suplente:

PERALTA, Luis Valentín

Secretario de Acción Social Suplente:

OSSES, Mónica Edith

Secretario de DD.HH. y Género Suplente:

GARZON, Mónica Beatriz

1° VOCAL TITULAR:

AMAR, Miguel Ramón

2° VOCAL TITULAR:

CURIOTTO, Norma Dominga.

3° VOCAL TITULAR:

RODRIGUEZ, Eduardo Omar

4° VOCAL TITULAR:

LESCANO, Stella Maris

5° VOCAL TITULAR:

LUDUEÑA, Carlos Fernando

1° VOCAL SUPLENTE:

CABRERA, Teresita Iris

2° VOCAL SUPLENTE:

TEJADA, María Isabel

3° VOCAL SUPLENTE:

ACOSTA, Héctor Manuel

4° VOCAL SUPLENTE:

DE ANGELIS, Norma Ana

5° VOCAL SUPLENTE:

LAZCANO, Patricia del Valle

UEPC - Órgano de Fiscalización

1° Miembro Titular

FOSSATTI, Cleve Dominga

2° Miembro Titular

LESCANO, Nestor Prioto

3° Miembro Titular

FONSECA, Silvia Susana

1° Miembro Suplente

CUESTA, Laura Esther

2° Miembro Suplente

SAN FELIPPO, Mónica Graciela

3° Miembro Suplente

TAMBORINI, Alicia Dominga



Unión de
Educadores
de la Provincia
de Córdoba



CTERA

Hacia
un Movimiento
Pedagógico
Latinoamericano

