



## **La institución escolar del nivel medio en el pasaje a la educación superior**



Cuaderno del CENEP N° 55

# **La institución escolar del nivel medio en el pasaje a la educación superior**

*Marcela Cerrutti  
Georgina Binstock*

*Con la colaboración de Laura Mombello*

## **Centro de Estudios de Población - CENEP**

Av. Corrientes 2817 - Piso 7°  
Buenos Aires, Argentina

Dirección Postal  
Casilla 157, Sucursal Abasto  
C1194AAQ, Buenos Aires, Argentina

Teléfonos: (054 011) 4961-0309/2268  
Fax: (054 011) 4961-8195

<http://www.cenep.org.ar>

Director: Martín J. Moreno

Diseño de colección: Beatriz Burecovics  
Diagramación y armado: Leticia Stivel  
Corrección: Teresa Cillo

Impreso en la Argentina - Printed in Argentina

## Agradecimientos

Este trabajo está basado en una investigación sobre el rol de la escuela media en la transición a la educación superior realizada entre el final del año 2007 y principios del año 2009. Queremos expresar nuestro agradecimiento a todas las instituciones y personas que la hicieron posible. Ante todo, nuestra gratitud a la Fundación Ford, que brindó el apoyo financiero para llevar a cabo el estudio, al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, del cual ambas investigadoras son miembros de carrera, y al Centro de Estudios de Población, que nos dio su apoyo institucional. En segundo lugar, nuestro reconocimiento a todos los profesionales de la Universidad Nacional de San Martín y de la Universidad Nacional de General Sarmiento, que nos abrieron sus puertas y estuvieron dispuestos a compartir con gran interés sus experiencias e iniciativas de articulación entre el nivel medio y el superior.

De manera similar, agradecemos a todos los directores y profesores de las escuelas medias, quienes nos relataron sus experiencias y expresaron sus opiniones, gracias a las cuales pudimos realizar este análisis. Queremos también reconocer la buena predisposición de los alumnos de escuelas medias a responder a nuestra encuesta y de los jóvenes ingresantes al nivel universitario a participar de las entrevistas.

Finalmente, expresamos nuestro agradecimiento a Laura Mombello, quien colaboró tanto en la recolección de información como en el análisis, y a Claudia Stilman, por su valiosa asistencia a lo largo del trabajo.



# Índice

<b>Agradecimientos</b>	<b>5</b>
<b>Introducción</b>	<b>7</b>
Objetivos	9
Estrategia metodológica	10
Organización del informe	12
<b>1 Haciendo números: evolución reciente de la educación superior y universitaria</b>	<b>15</b>
La evolución reciente de la matrícula en el nivel superior	18
La matrícula universitaria en el Área Metropolitana de Buenos Aires	20
<b>2 El difícil pasaje: desgranamiento temprano e iniciativas de articulación</b>	<b>25</b>
Iniciativas y proyectos para mejorar el pasaje a la educación superior	27
<b>3 La escuela media y la transición a la educación superior</b>	<b>33</b>
Las escuelas con vínculos institucionales con universidades	35
Las escuelas con iniciativas áulicas	40
Las escuelas con escasas iniciativas	45

<b>4</b>	<b>Proyectos de articulación: la mirada desde la escuela media</b>	<b>49</b>
	Los aspectos positivos de la articulación	50
	Las dificultades y limitaciones	53
<b>5</b>	<b>Las aspiraciones educativas de los adolescentes</b>	<b>61</b>
	Los estudiantes encuestados	61
	Las opiniones sobre los estímulos recibidos en la escuela	62
	Los planes de continuar estudiando	64
	Los planes educativos a futuro según origen social	68
	Los adolescentes que planean seguir estudiando	71
	Los adolescentes que no planean seguir estudiando	73
<b>6</b>	<b>De los planes a los hechos: ingresantes y no ingresantes al nivel superior</b>	<b>75</b>
	El rol de la escuela	78
	Las dificultades académicas	79
<b>7</b>	<b>Hacia una mejor articulación: las propuestas de los estudiantes</b>	<b>83</b>
	<b>Conclusiones y recomendaciones</b>	<b>89</b>
	<b>Anexo</b>	<b>96</b>
	<b>Bibliografía</b>	<b>97</b>

## Introducción

En julio de 2009, en ocasión de la Conferencia Mundial de Educación Superior organizada por la UNESCO, los participantes acordaron una declaración sosteniendo que: “La educación superior, en tanto bien público e imperativo estratégico para todos los niveles educativos y base de la investigación, la innovación y la creatividad, debe ser asumida con responsabilidad y apoyo financiero por parte de todos los gobiernos” (UNESCO, 2009). Asimismo, invocando la Declaración Universal de Derechos Humanos, declaraban que “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.”

Alrededor de mil participantes provenientes de 148 países alertaban sobre los potenciales impactos de la actual crisis económica mundial, la cual “ha ampliado la brecha en términos de acceso y calidad entre los países desarrollados y los países en desarrollo y dentro de las fronteras de un mismo país, presentando desafíos adicionales a aquellos países en los que el acceso ya es restrictivo. Nunca antes en la historia fue más importante la inversión en educación superior en tanto esta constituye una base fundamental para la construcción de una sociedad del conocimiento”.

En la Argentina, la demanda social por educación superior, universitaria y no universitaria, ha aumentado en forma notable, debido en parte al creciente número de adolescentes que ingresa y culmina el nivel medio. Sin embargo, solo una reducida proporción de jóvenes se incorpora al nivel superior y el desgranamiento temprano es alarmante.

La preocupación por desentrañar los determinantes de ambos fenómenos no es nueva en el país. Distintos estudios se han abocado a identificar las razones de la continuidad educativa, incluyendo aspectos socioeconómicos, familiares y hasta propiamente educativos e instituciona-

les (Riquelme, 2003; Guertel, 2001; Fanelli, 1997 y 2001; Crovetto, 2001; Sigal, 1995 y 2001; Toer, 1998 y 2002; Kisilevsky, 2002). Una de las formas más frecuentes de indagación empírica sobre los condicionantes del acceso al nivel superior ha sido contrastar las características de los alumnos que asisten a dicho nivel con las de quienes no lo hacen.<sup>1</sup> Estos análisis han mostrado que las menores posibilidades de continuar estudiando se vinculan con el bajo nivel socioeconómico, la participación laboral de los jóvenes y el pobre clima educativo del hogar.<sup>2</sup> Asimismo, revelan que existen diferencias significativas por sexo: los varones son menos proclives que las mujeres a seguir los estudios (Delfino y Ponce, 1998).

La relevancia del factor socioeconómico en la continuidad educativa –sea mediante indicadores de ingresos del hogar o a partir de la necesidad de trabajar de los/as jóvenes– se ha señalado frecuentemente empleando diversas metodologías (Fanelli, 2006; Gessaghi y Llinás, 2005). Las dificultades derivadas de lo económico se evidencian en la escasez de recursos para costear los estudios, en la necesidad de generar ingresos para el mantenimiento del propio joven o del hogar, en el contexto familiar poco estimulante para apoyar y acompañar educativamente a los hijos y en la participación en ambientes sociales y culturales más limitados.

Ahora bien, las desventajas provenientes del origen social pueden ser compensadas por otros factores. En efecto, como señala Kisilevsky (2002), el acceso y permanencia a la educación superior es, en rigor, un proceso que no solo se vincula con el nivel socioeconómico sino también con las expectativas sociales y los condicionantes académicos previos. La investigación de Kisilevsky, basada en datos del Operativo Nacional de Evaluación de Calidad del año 2002, muestra que las expectativas de continuar estudiando se asocian positivamente con los puntajes obtenidos en las pruebas, con la educación de los padres y con no haber repetido nunca en el secundario.

Salvo algunas excepciones –como, por ejemplo, el estudio que acabamos de mencionar–, el tema de la influencia de los contextos escolares en la transición a la educación superior ha estado relativamente ausente en la literatura. Sí, en cambio, se han producido numerosas reflexiones en torno a los problemas de aprendizaje y socialización durante el nivel medio para explicar la elevada deserción de los estudiantes uni-

1 Los grupos de comparación no siempre son los mismos; en algunos casos, se restringen a quienes completaron el secundario y no se encuentran asistiendo al momento del relevamiento (pudiendo o no haber iniciado estudios superiores); en otros casos, son el conjunto de jóvenes de las mismas edades que no asisten al nivel superior.

2 El clima educativo del hogar generalmente se mide a partir del nivel de educación de los padres.

versitarios, sobre todo en las etapas iniciales. Así lo explica claramente Fanelli (2006):

Los fracasos en el primer año de los estudios de nivel superior responden, entre otros factores, a la deficiente y heterogénea formación que los jóvenes reciben en la educación media. Esto se revela en la dificultad que presentan los estudiantes que ingresan a las instituciones de educación superior en la comprensión de los textos, la metodología de estudio, la expresión de argumentos a través de la escritura y la resolución de problemas matemáticos. Es por ello que para elevar la retención en el nivel superior se requiere en primer lugar de políticas de mejora gradual del nivel medio, atendiendo al conjunto de factores que inciden en su calidad y en la heterogeneidad de la oferta educativa (p.12).

Concuerdan con estas reflexiones, diversos estudios desarrollados por las propias universidades que ponen de manifiesto el conjunto de dificultades, tanto cognitivas como de sociabilidad, que presentan sus aspirantes.<sup>3</sup>

## Objetivos

El punto de partida del presente trabajo es la premisa de que lo que haga o deje de hacer la escuela media tiene un impacto importante en la continuidad educativa, particularmente en el caso de los adolescentes que no cuentan con el suficiente capital cultural y social para fomentar la motivación por la educación y generar expectativas educativas. Es justamente en la escuela media en donde pueden desarrollarse acciones positivas para lograr mitigar algunas de las diferencias iniciales sociales y culturales de los alumnos. Esta es la preocupación que guía nuestra investigación.

Abordamos aquí la problemática de la transición a la educación superior en el Conurbano Bonaerense, poniendo un especial énfasis en el rol de las escuelas medias que atienden a sectores socioeconómicos medio-bajos. El propósito general es expandir el conocimiento sobre las iniciativas y prácticas escolares que se desarrollan para fomentar y facilitar el pasaje de los alumnos del nivel medio al nivel superior (tanto terciario como universitario). Se identifican las acciones formales e informales y las características de su implementación, incluyendo las de-

<sup>3</sup> Esta situación determinó que una de las líneas más significativas de articulación entre escuela media y universidades haya sido la de reparar estas dificultades intentando mejorar el nivel de los alumnos de secundario en asignaturas básicas como Lengua y Matemática.

sarrolladas con otros actores extraescolares (ministerios, universidades e institutos terciarios), y se considera el modo en que la dirección y el cuerpo docente de las escuelas estudiadas valoran las experiencias realizadas (tanto sus límites como sus potencialidades), vinculando esas valoraciones con la percepción que tienen respecto de la potencialidad educativa de su alumnado.

Además, virando la atención a otros actores significativos, se evalúan las aspiraciones educativas (principales razones y referentes en la toma de decisión) de los alumnos que cursan el último año en las escuelas seleccionadas. La investigación contrasta las experiencias de egresados secundarios que iniciaron estudios superiores con las de los que no los iniciaron, para identificar desde sus propias perspectivas los motivos y condiciones de sus decisiones educativas, prestando particular atención a la influencia de la escuela media.

Finalmente este diagnóstico culmina con la identificación de nudos críticos relevantes para la elaboración de programas que faciliten la transición entre el ciclo medio y el superior.

## **Estrategia metodológica**

El estudio utiliza una aproximación metodológica que integra técnicas cualitativas y cuantitativas de investigación. Sus resultados emergen del análisis en instituciones escolares de nivel medio, de entrevistas en profundidad con jóvenes en su primer año de universidad y con jóvenes que actualmente se encuentran fuera del sistema educativo, y de una encuesta autoadministrada a estudiantes del último año del nivel medio en todas las escuelas en las que se llevó a cabo la investigación.<sup>4</sup>

El trabajo de campo se desarrolló en los partidos de San Martín, Malvinas Argentinas y San Miguel, áreas de influencia de dos universidades nacionales: la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Se realizó un estudio a nivel institucional en nueve escuelas de nivel medio que atienden a un estudiantado que, aunque con algunas diferencias, puede considerarse de nivel socioeconómico medio-bajo. Ocho de las escuelas son generales con diversas orientaciones no técnicas y la novena es un establecimiento con orientación técnica. En todas ellas se realizaron entrevistas semiestructuradas con docentes, directivos y alumnos con el propósito

4 Como es práctica habitual, los nombres de escuelas, directivos, docentes y estudiantes no fueron incluidos en el informe para preservar el anonimato y la confidencialidad de sus opiniones.

de triangular información sobre prácticas escolares que tienden a estimular la continuidad educativa post-secundaria.

En la selección de las escuelas, se tuvo en cuenta incluir algunas que hubiesen formado parte de iniciativas de articulación con las universidades y que, por lo tanto, tenían experiencias previas en actividades positivas de esta naturaleza. En efecto, la investigación se propuso examinar los tipos de contactos que las escuelas mantienen con instituciones de formación superior (terciarias y universitarias) y cómo los evalúan los distintos actores involucrados.

Para contar también con la perspectiva de ambas universidades, se realizaron entrevistas con informantes clave a fin de relevar sus opiniones sobre las experiencias de articulación desarrolladas entre las universidades y las escuelas medias y sobre el sistema de ingreso y la problemática del desgranamiento temprano.

Cada escuela fue visitada durante varios días consecutivos en los que se mantuvieron entrevistas formales e informales. Se realizó un total de 24 entrevistas en profundidad a directores/as (o, en su ausencia, al vicedirector/a) y a profesores, y se llevaron a cabo numerosos intercambios informales con directivos, profesores, preceptores y estudiantes. En las entrevistas con el personal directivo, se indagó sobre las principales preocupaciones del establecimiento y sobre el lugar que se le otorga al pasaje a la educación superior dentro de los proyectos institucionales; asimismo, se identificaron las experiencias de articulación y la evaluación que ellos realizaban de las mismas. En el caso de los docentes, las preguntas giraron en torno a su formación y entrenamiento, sus percepciones sobre las potencialidades educativas de los alumnos, sus prácticas concretas para fomentar la educación superior o universitaria y la evaluación de las experiencias realizadas.

En cuanto al análisis, mediante el contraste sistemático de los casos se establece una tipología de estilos institucionales de encarar la problemática del pasaje a la educación superior, se consideran las acciones concretas que desarrollan directivos y docentes y, a partir de su evaluación, se señalan los límites y las potencialidades de las experiencias.

Asimismo, en cada escuela, se relevó una encuesta autoadministrada con los estudiantes del último año, obteniéndose un total de 620 encuestas, respondidas de manera voluntaria y prácticamente sin rechazos. En ellas se recogió información social y familiar y sobre los planes del encuestado de continuar estudiando, sus motivaciones para ello, sus fuentes de información y los referentes adultos que influyeron en su decisión. También se incluyó una evaluación del rol de la escuela media en propiciar la educación superior y universitaria y de las acciones concretas desarrolladas por su escuela y sus profesores. Los estudiantes

se mostraron muy interesados en completar esta encuesta; algunos hasta incluyeron como nota al pie que les parecía importante que se indagara por sus opiniones y experiencias y agradecían haber participado.

Con todos estos datos, se llevaron a cabo análisis tanto de tipo descriptivo como inferencial. En el trabajo analítico, se examinan factores asociados a los planes educativos y se estiman modelos multivariados de regresión logística para establecer las asociaciones estadísticas entre los planes de continuar estudiando y los rasgos individuales y familiares, vinculados con las acciones desarrolladas en las escuelas a las que asisten. Finalmente, el análisis se centra en el grupo que constituye la preocupación central de la investigación, es decir, el de los/as adolescentes provenientes de hogares con bajo clima educativo.

Por otra parte, se entrevistó en profundidad a 15 asistentes al curso de ingreso de la UNSAM y de la UNGS. A lo largo de estas entrevistas, se recogió información sobre sus características demográficas, familiares y económicas. Se exploraron aspectos vinculados con su experiencia educativa (incluyendo rendimiento a lo largo del ciclo secundario), con los criterios en que se apoyaron para decidir continuar estudiando, con el proceso de búsqueda y selección de opciones educativas y con el rol de la escuela media. Finalmente, se contrastaron los relatos obtenidos de estas entrevistas con los de otro grupo de diez jóvenes de clase media baja que, si bien habían terminado de cursar el secundario, se encontraban fuera del sistema educativo al momento de entrevistarlos. En este caso, las entrevistas se focalizaron en los principales aspectos que habían influenciado sobre sus decisiones en educación.

## Organización del informe

El presente informe se divide en siete capítulos, seguidos por uno de conclusiones y recomendaciones. El capítulo 1, de carácter introductorio, analiza las principales tendencias de la educación media y superior en la Argentina, con especial énfasis en el Conurbano Bonaerense. El capítulo 2 presenta un conjunto de iniciativas desarrolladas con el objeto de mejorar la articulación entre el nivel medio y el superior, particularmente el universitario. En él se describen los proyectos y las acciones desplegadas por el Ministerio de Educación, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, la Universidad Nacional de San Martín y la Universidad Nacional de General Sarmiento. El capítulo 3 se focaliza en los proyectos e iniciativas para fomentar estudios superiores en las escuelas que forman parte del presente estudio. A partir de los estudios institucionales, se identificaron tres estilos institucionales en la forma de encarar el pasaje

a la educación superior y el vínculo con universidades y programas específicos de articulación. El capítulo 4 presenta las visiones de directivos y docentes sobre las potencialidades y limitaciones de las iniciativas de articulación llevadas a cabo en sus escuelas. El capítulo 5 vira la atención hacia otro de los actores relevantes y sujeto de las políticas de articulación: los estudiantes. Se examinan sus aspiraciones educativas y sus condicionantes, prestando una particular atención al rol de las actividades escolares en los planes de aquellos que provienen de hogares con bajo clima educativo. El capítulo 6 se concentra en las experiencias de un conjunto de jóvenes residentes del Conurbano Bonaerense a partir de la finalización de sus estudios secundarios e identifica los motivos y razones que subyacen a sus decisiones educativas. El capítulo 7 recupera las propuestas y sugerencias de estudiantes secundarios y universitarios para que la escuela media mejore las condiciones y el tránsito a la educación superior. Finalmente, se presentan las principales conclusiones del estudio y se proponen lineamientos para la acción.



# 1

## Haciendo números: evolución reciente de la educación superior y universitaria

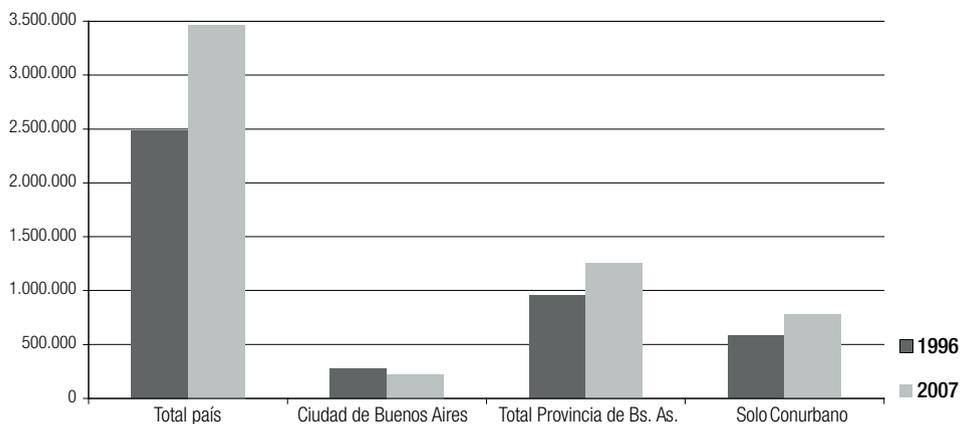
En la Argentina, los alcances educativos entre adolescentes y jóvenes han ido mejorando, particularmente en lo que se refiere al acceso a los niveles medio y superior (universitario y no universitario). Sin embargo, persisten graves problemas de retraso y abandono. En otras palabras, el objetivo de obtener una mayor integración educativa de los jóvenes queda empañado por los bajos logros en términos de la calidad de los aprendizajes y de las grandes dificultades para obtener los títulos correspondientes.

Para dar cuenta del creciente acceso al nivel superior (universitario y no universitario), es preciso previamente poner de manifiesto las tendencias referidas a la cobertura y graduación del nivel que lo antecede y habilita: el nivel medio. En la actualidad, la cobertura del nivel medio en la Argentina está bastante extendida. Ya hace casi una década, en ocasión del último Censo Nacional de Población en el año 2001, se observaba que el 75% de los jóvenes entre 15 y 19 años de todo el país ingresaba a dicho nivel. Esta cifra era superior en la Provincia de Buenos Aires (82%), y en la Ciudad de Buenos Aires alcanzaba a casi la totalidad del grupo de edad (90%). Sin embargo, en el grupo de jóvenes de entre 20 y 24 años, el porcentaje de los que al menos habían completado el secundario era bastante inferior: 48% a nivel nacional, también 48% en la Provincia de Buenos Aires y 75% en la Ciudad de Buenos Aires. El contraste de ambas cifras es indicativo de dos fenómenos: del incremento en la cobertura educativa, pero también del alto nivel de abandono escolar en el nivel medio.

La ampliación de la matrícula del nivel medio se observa claramente en el Gráfico 1, con evoluciones diferentes en distintos lugares

del país.<sup>5</sup> En el Conurbano Bonaerense el número de alumnos pasa de 583.790 en 1996 a 777.769 en 2007, lo que representa un incremento del 33%, sin duda superior al crecimiento puramente demográfico correspondiente a los adolescentes.

**Gráfico 1. Evolución de la matrícula de nivel medio estatal y privada entre 1996 y 2007 por unidad geográfica**



Fuente: Datos provenientes de los Anuarios Estadísticos de la DINIECE, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, agosto de 2009. Disponibles en: <http://diniece.me.gov.ar/>

Teniendo en cuenta estas tendencias, es dable esperar que año a año se incremente el número de jóvenes en condiciones formales de poder emprender estudios superiores. De hecho, esta ha sido la tendencia en las últimas décadas, ya que las tasas de escolarización de la educación superior aumentan de manera significativa. De acuerdo con Abdala (2003), dicha tasa pasó de 18,9% en 1980 a 29,2% en 1991 y a 36,9% en el año 2001.

Vale la pena mencionar que el sistema de educación superior en la Argentina es, como sostiene Sigal (2003), un sistema *binario*, aunque de gran complejidad: si bien existe un sistema de educación superior no universitario docente, técnico y artístico, al mismo tiempo las universidades ofrecen un conjunto de carreras cortas que presentan características similares a las de nivel superior no universitario.

5 La evolución de la matrícula en la Ciudad de Buenos Aires presenta la particularidad de disminuir y no de incrementarse. Esta evolución es indicativa de un fenómeno de sostenida baja en la fecundidad y de envejecimiento poblacional.

**Cuadro 1. Partidos del Conurbano Bonaerense. Indicadores educativos. Año 2001**

Situación educativa	Grupos de edad		
	20-24	25-29	30-39
% del grupo de edad que completó el nivel secundario	47,2	44,7	339,9
% del grupo de edad con alguna educación post-secundaria	26,3	24,6	21,7
% de quienes accedieron a educación post-secundaria entre quienes completaron el nivel secundario	55,7	55,0	54,4
% de universitarios (vs. superior no univ.) entre quienes tienen alguna educación post-secundaria	65,7	59,4	53,2
% del grupo de edad que asiste al nivel universitario	14,5	7,3	2,5
% del grupo de edad que asiste al nivel superior no universitario	6,1	3,3	1,7
% del grupo de edad que completó el nivel universitario	0,7	3,9	5,3
% del grupo de edad que completó el nivel superior no universitario	1,9	4,9	6,4
% de asistentes al nivel universitario en establecimientos privados	20,8	24,6	27,4
% de asistentes al nivel superior no universitario en establecimientos privados	39,5	42,6	43,2

Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda, 2001.

Si centramos la atención en el Conurbano Bonaerense, en el Cuadro 1 se observa que, en el año 2001, según datos del Censo Nacional de Población de ese año, un 26,4% de los jóvenes de 20 a 24 años de edad había logrado acceder a la educación superior, tanto universitaria como no universitaria. Esta proporción es algo superior a la que se registra para el grupo de edad de 30 a 39 años (21,7%).

Sin embargo, la información disponible indica que, si bien una alta proporción de los jóvenes del Conurbano Bonaerense estaba en condiciones de continuar su carrera educativa post-secundaria (dado que había completado el nivel medio), muchos no optaron por hacerlo o no lo lograron. Así, aunque el 52,8% de los jóvenes de 20 a 24 años de edad había completado el secundario, solo algo menos de la mitad accedió al nivel superior.

Otra de las tendencias que se observan mediante datos censales es que no solo se incrementa la cobertura de la educación post-secundaria, sino que también comienza a ganar mayor relevancia la educación universitaria como alternativa a la no universitaria (Cuadro 1): la proporción de personas que se inclinaron por la educación universitaria en lugar de la no universitaria ha ido en aumento, pasando del 53,2% en

el grupo de edad de 30 a 39 años al 65,7% entre los más jóvenes (20 a 24 años). Sea porque el nivel universitario ha ampliado el rango de ofertas educativas, o por un cambio en las preferencias de los jóvenes, o por ambos fenómenos en forma simultánea, lo cierto es que hoy en día dos tercios de quienes continúan se vuelcan a instituciones universitarias.<sup>6</sup>

Por otra parte, los establecimientos educativos públicos continúan siendo, sin duda, los que concentran mayormente al estudiantado de nivel superior, en particular en el caso del nivel universitario: en el año 2001, cuatro de cada cinco jóvenes de entre 20 y 24 años asistentes al nivel universitario concurrían a establecimientos públicos; y entre quienes realizaban estudios terciarios dicha proporción era de tres de cada cinco.

## La evolución reciente de la matrícula en el nivel superior

Si bien la información censal es sumamente útil para establecer el acceso y la cobertura educativos, puede considerarse algo antigua en el contexto de cambios significativos como los ocurridos recientemente. Es por ello que es conveniente complementar esta descripción con la información proveniente de las estadísticas educativas referidas a la evolución del número de alumnos en el nivel superior.

A nivel nacional, el número total de alumnos en la educación superior, tanto universitaria como no universitaria, pasó de 1,3 millones a casi 2,1 millones entre 1996 y 2006,<sup>7</sup> es decir, experimentó un aumento del 60% (Cuadro 2). El incremento porcentual en el número de alumnos fue más pronunciado en el caso de la educación universitaria que en el de la educación superior (64% *versus* 46%), lo que sugiere, nuevamente, que los jóvenes optan de manera creciente por alternativas en establecimientos universitarios en lugar de las que ofrecen los institutos de formación superior.

Otra tendencia que se observa a nivel nacional es que, en el mismo período, el número de alumnos que se volcó a opciones educativas de carácter privado se incrementó, siendo particularmente notable en el caso de la educación superior. En efecto, si bien el peso de la matrícula privada

6 Cabe destacar que el nivel de abandono o de retraso educativo en el nivel superior, tanto universitario como no universitario, es elevado. Entre los jóvenes de 30 a 39 años de edad, es decir en edades en las que supuestamente deberían haber completado sus estudios, solo el 5,5% logró un título universitario y un 6,4% un título no universitario. En otras palabras, del total de quienes accedieron al nivel superior en dicho grupo de edad, solo el 54% lo completó.

7 En el caso de la educación superior, los datos corresponden al año 2007.

**Cuadro 2. Total del país. Evolución del número de alumnos en el nivel superior y en carreras de pregrado y grado en instituciones universitarias de acuerdo con el sector de gestión. Años 1996-2006**

Año y gestión	Educación superior		
	No universitaria	Universitaria	Total
<b>1996</b>			
Total	370.261	946.715	1.316.976
Estatad	240.934	813.097	1.054.031
Privado	129.327	133.618	262.945
<b>2007</b>			
Total	540.771	1.556.196	2.096.967
Estatad	291.511	1.283.185	1.574.696
Privado	249.260	273.011	522.271
<b>Crecimiento relativo 1996-2007</b>			
Total	46,1	64,4	59,2
Estatad	21,0	57,8	49,4
Privado	92,7	104,3	98,6

Fuente: Datos provenientes de los Anuarios Estadísticos de la DINIECE, Ministerio de Educación, agosto 2009, disponibles en: <http://diniece.me.gov.ar/>, y del *Anuario 2006 de Estadísticas Universitarias*, Buenos Aires, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

en el nivel superior no universitario ha sido tradicionalmente más elevado, entre 1996 y 2006 esta tendencia se reforzó, pasando del 35% al 46% (mientras que en la universitaria aumentó solo del 14% al 18%).

Vale la pena destacar que, si se contempla el tamaño de la población estudiantil y se lo vincula con el tamaño de la cohorte en edad de asistir a estudios superiores, resultaría una tasa bruta de educación superior relativamente comparable a la de los países desarrollados. Sin embargo, la tasa de graduación alarmantemente baja sugiere que tanto la

deserción como la prolongación en los años de cursada son singularmente altos (Veleda, 2002; Sigal, 2003).<sup>8</sup>

En el caso del Área Metropolitana de Buenos Aires, hubo un significativo crecimiento del número de alumnos en el nivel superior, aunque fue más pronunciado en la Ciudad de Buenos Aires que en el Conurbano Bonaerense. Cabe aclarar que, dada la naturaleza de la información, no es posible distinguir el lugar de residencia de los alumnos sino solo el de los establecimientos. El número de alumnos en establecimientos en la Ciudad de Buenos Aires aumentó un 44% entre 1996 y 2006, mientras que en el Conurbano solo creció un 16%. Un fenómeno importante a señalar es que dicho crecimiento se dio en establecimientos privados y que en el Conurbano fue, en parte, a expensas de los públicos, como se muestra en el Cuadro 3.

En efecto, en los partidos del Conurbano Bonaerense, mientras que en el sector privado los alumnos aumentaron un 93% en una década, en los establecimientos públicos disminuyeron un 12%. En la Ciudad de Buenos Aires ocurrió algo similar, aunque sin pérdida de alumnos para el sector estatal.

## La matrícula universitaria en el Área Metropolitana de Buenos Aires

De acuerdo con datos del *Anuario de Estadísticas Universitarias* de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, son nueve las universidades de gestión estatal cuya área de influencia es el Área Metropolitana de Buenos Aires.<sup>9</sup> Entre 1996 y 2006 estas universidades, excluyendo a la Universidad Tecnológica Nacional (UTN),<sup>10</sup> vieron incrementado su número total de alumnos en un 80%, pasando de 267.281 a 484.664 (Cuadro 4). Este crecimiento, que puede calificarse como espectacular, parece haber sido el resultado de dos fenómenos: un aumento en el número de nuevos ins-

8 Sigal sostiene: "En el año 2000, tomando la cifra de 440.168 alumnos del sector superior no universitario y 1.290.526, del universitario, incluyendo los establecimientos públicos y privados, y sobre la base de una estimación de 3.361.268 de jóvenes en la edad correspondiente 20-24 años, se llega a la asombrosa tasa bruta de educación superior del 51,48 %. Esta tasa es más baja pero comparable con la de muchos países europeos, sobre todo teniendo en cuenta que en el Brasil es de aproximadamente el 18%. La contracara de esta situación es que en aquel país la tasa de graduación es del 12,05 mientras que en el nuestro es del 4%" (Sigal, 2003, p. 3).

9 Se incluye también a la Universidad Nacional de Luján.

10 Se excluye de este análisis a la Universidad Tecnológica Nacional dado que no es posible distinguir el número de alumnos entre sus sedes del país. El número total en el año 1996 era de 69.792, mientras que en 2006 se redujo a 57.598.

**Cuadro 3. Crecimiento porcentual del número de alumnos en el nivel superior entre 1996 y 2007 de acuerdo con el sector de gestión por localización geográfica**

Localización geográfica	Sector de gestión		Total
	Estatal	Privado	
<b>1996</b>			
Partidos del Conurbano	41.609	15.284	56.893
Ciudad de Buenos Aires	30.558	31.431	61.989
Área Metropolitana	72.167	46.715	118.882
<b>2007</b>			
Partidos del Conurbano	36.786	29.458	66.244
Ciudad de Buenos Aires	33.392	55.668	89.060
Área Metropolitana	70.178	85.126	155.304
<b>Crecimiento relativo 1996-2007</b>			
Partidos del Conurbano	-11,6	92,7	16,4
Ciudad de Buenos Aires	9,3	77,1	43,7
Área Metropolitana	-2,8	82,2	30,6

Fuente: Datos provenientes de los Anuarios Estadísticos de la DINIECE, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, agosto de 2009. Disponibles en: <http://dineece.me.gov.ar/>

criptos durante los primeros años de la serie y una mayor permanencia de los estudiantes en las universidades.

La Universidad de Buenos Aires continúa concentrando el mayor número de estudiantes: el 74% de los estudiantes en universidades públicas que operan en el Área Metropolitana de Buenos Aires y el 55% del total de estudiantes universitarios (incluyendo a las instituciones privadas) en el año 2006. Sin embargo, en la última década también se fueron consolidando las universidades nacionales del Conurbano Bonaerense.<sup>11</sup> En efecto, el número total de alumnos en las universidades de La Matanza, Quilmes, Lanús, San Martín, General Sarmiento y Tres de Febrero casi se duplicó, pasando de 47.544 a 93.606, aunque el tamaño de estas universidades es bastante diverso (Cuadro 4).

11 Los años de fundación de estas universidades son: La Matanza, 1989; Quilmes, 1989; San Martín, 1992; General Sarmiento, 1992; Lanús, 1995; Tres de Febrero, 1995.

**Cuadro 4. Estudiantes de carrera de grado y pregrado, según instituciones universitarias del Área Metropolitana de Buenos Aires y sector de gestión. Años 1997-2006**

Sector de gestión y universidad	Estudiantes grado y pregrado		Crecimiento relativo 1997-2006
	1997	2006	
<b>Gestión pública</b>			
Buenos Aires	206.941	358.071	73,0
San Martín	2.023	8.671	328,6
General Sarmiento	1.337	3.930	193,9
Inst. Univ. del Arte	-----	16.806	
La Matanza	13.650	23.938	75,4
Lanús	571	8.316	1356,4
Lomas de Zamora	27.356	32.448	18,6
Luján	12.796	16.181	26,5
Quilmes	2.461	10.794	338,6
Tres de Febrero	146	5.509	3673,3
<b>Total pública</b>	<b>267.281</b>	<b>484.664</b>	<b>81,3</b>
<b>Gestión privada</b>			
Abierta Interamericana	3.338	16.696	400,2
Adventista del Plata	1.207	2.854	136,5
Argentina de la Empresa	14.694	19.254	31,0
Argentina John F. Kennedy	13.756	16.678	21,2
Austral	1.000	2.355	135,5
Belgrano	9.271	11.015	18,8
CAECE	1.483	2.831	90,9
Católica Argentina	12.443	19.159	54,0
Ciencias Empres. y Sociales	2.907	8.267	184,4
Cine	518	1.319	154,6
Favaloro	188	771	310,1
Flores	965	3.329	245,0
Maimónides	556	9.008	1520,1
Marina Mercante	1.235	2.775	124,7
Morón	11.627	15.551	33,7
Museo Social Argentino	2.282	3.765	65,0
Palermo	5.031	10.007	98,9
Salvador	13.197	14.694	11,3
San Andrés	465	732	57,4
Di Tella	752	1.196	59,0
<b>Total privada</b>	<b>96.915</b>	<b>162.256</b>	<b>67,4</b>
<b>Total</b>	<b>364.196</b>	<b>646.920</b>	
<b>% en universidades públicas</b>	<b>73,4</b>	<b>74,9</b>	

Fuente: Anuario 2006 de Estadísticas Universitarias, Buenos Aires, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

El aumento del número de estudiantes de grado y pregrado en universidades privadas también fue considerable (78%) y similar al observado para los establecimientos públicos, por lo que el porcentaje de estudiantes en establecimientos privados se mantuvo en alrededor de un cuarto del total de los estudiantes.



## 2

## El difícil pasaje: desgranamiento temprano e iniciativas de articulación

La Argentina se caracteriza por haber experimentado un crecimiento muy significativo de las tasas brutas de escolarización superior, que son, en rigor, de las más elevadas en América Latina. La tendencia a la democratización de ese nivel educativo supone un tránsito de una educación universitaria para pocos a un modelo en el que logran acceder sectores tradicionalmente excluidos (Ezcurra, 1999). Esta tendencia, también detectada en numerosos países, implica transformaciones en la composición social y en el perfil del alumnado.<sup>12</sup>

Sin embargo, las elevadas tasas de deserción en el nivel superior –y particularmente a poco de iniciada la cursada– ponen en duda los alcances de un modelo democratizador, y refleja la heterogénea calidad de la oferta educativa a la que acceden los estudiantes que se embarcan en el proceso de realizar estudios superiores (Fanelli, 2006).

La identificación de los factores asociados al desgranamiento temprano, particularmente en el nivel universitario, ha sido una preocupación de las universidades nacionales, en especial de las localizadas en el Conurbano Bonaerense. Esta preocupación no es casual, ya que una proporción elevada de sus aspirantes proviene de sectores socioeconómicos medio-bajos y bajos. Consecuentemente, gran parte del conocimiento que se posee sobre las dificultades de los estudiantes en el tránsito a la educación superior, particularmente la universitaria, proviene de las evaluaciones que realizan las distintas universidades nacionales de sus

12 Como señala Wilson, citado en Cols (2007): “En los días del sistema de la educación superior de ‘elite’, los estudiantes de primer año eran un grupo sumamente homogéneo, casi todos acababan de dejar la escuela secundaria, en gran medida provenían de los niveles socioeconómicos más altos y contaban con un fuerte apoyo familiar. Ahora, en un sistema de educación superior de ‘masas’ [...] hay un grado muy alto de la diversidad en el alumnado, y cada vez más estudiantes pasan un tiempo considerable fuera del campus en un empleo pago para poder mantenerse” (Cols, 2007, p.1).

cursos de articulación o aprestamiento para ingresantes con el propósito de comprender el elevado desgranamiento inicial.<sup>13</sup>

Estas investigaciones sobre el bajo rendimiento y abandono en el nivel universitario concuerdan en señalar que se trata de un fenómeno de naturaleza compleja que involucra distintos aspectos: el origen social y económico de los estudiantes, las características de su historia educativa (en lo que se refiere tanto a sus niveles previos de enseñanza como a las dificultades particulares de aprendizajes), la situación educativa de su familia y las pautas de socialización previas. A estas características también se agrega la estructura organizativa y académica del nivel universitario, que puede implicar un fuerte cambio de modalidad pedagógica (Manuale, 2003).

Estudios realizados sobre alumnos ingresantes y desgranamiento temprano señalan la importancia del déficit del capital cultural (y de informaciones críticas), de la carencia de estímulo y apoyo familiar, de la falta de recursos, de la necesidad de trabajar (y no ser una carga para la familia) y de la ausencia de un ambiente propicio para estudiar (Amago y Ezcurra, 2006; Ezcurra, 1999).

Un aspecto clave a nivel familiar es cómo se valora la educación superior o universitaria: si se la considera un canal de movilidad social ascendente o, contrariamente, como una trayectoria innecesaria dentro del contexto de necesidades del hogar. Se ha mostrado que, en situaciones de carencias económicas, la presencia de adultos que motivan y respaldan es crucial en esta etapa formativa,<sup>14</sup> y que, en aquellos contextos en los que los padres no logran valorar el esfuerzo y consideran el estudio de sus hijos como una pérdida de tiempo, al mismo tiempo que intentan convencerlos de que es más importante que trabajen y contribuyan al presupuesto familiar, las desventajas iniciales de estos jóvenes se refuerzan.

Ahora bien, hay otro conjunto de factores que impacta en el abandono temprano de los estudios universitarios que tiene menos que ver con la familia de origen y mucho más con la calidad de los aprendizajes adquiridos en el nivel medio. Estos factores comprenden tanto contenidos curriculares impartidos como formas de acceso a ellos. Manuale (2003), basándose en las evaluaciones de docentes responsables de los cursos de articulación universitaria, señala que los aspectos vinculados

13 Las universidades nacionales que operan en el Área Metropolitana de Buenos Aires establecen que, una vez inscripto, el aspirante, para pasar a ser alumno regular, debe cursar y aprobar un curso de ingreso. Las asignaturas, contenidos y duración de dicho curso dependen de cada universidad. Y en algunos casos esta preparación es complementada con la asistencia a talleres de aprestamiento universitario.

14 En un estudio anterior se mostró la relevancia del factor familiar en la prevención del abandono educativo en el nivel medio aun en sectores económicamente vulnerables o excluidos (Binstock y Cerrutti, 2005).

con el déficit de contenidos son: el escaso manejo de conocimientos en áreas curriculares (ciencias exactas, naturales y sociales), problemas de comprensión (“los estudiantes no recuerdan, no comprenden o no usan activamente gran parte de los que supuestamente han aprendido”, p. 29) y las dificultades para entender consignas. La misma autora sostiene que, además del déficit de contenidos, los alumnos adolecen de modos limitados de acceder al conocimiento: una ausencia de estrategias de aprendizaje (empleando centralmente la memoria y la ejercitación repetitiva); una escasa comprensión lectora; una incapacidad para vincular teoría y práctica y poca organización para estudiar.

En distintos contextos de universidades nacionales se arriba a conclusiones similares. En efecto, los mismos alumnos ingresantes señalan que no saben cómo organizarse y que les cuesta estudiar muchas cosas a la vez y “seguir el ritmo” (Ezcurra, s/f).

El déficit con el que llegan los alumnos a la universidad también incluye creencias previas inadecuadas o preconcepciones en torno a las demandas de tiempo y dedicación requeridas. Los trabajos desarrollados por la Universidad Nacional de General Sarmiento son muy ilustrativos al respecto.

A partir de estos diagnósticos, desde hace ya alrededor de una década se vienen desarrollando iniciativas públicas con el propósito de mejorar el pasaje del nivel medio al superior, particularmente al universitario.

A continuación se describen algunas de esas iniciativas y proyectos de los últimos años implementados desde el Ministerio de Educación, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y las dos universidades nacionales (San Martín y General Sarmiento) que operan en los distritos en los que se encuentran localizadas las escuelas que formaron parte de este estudio (partidos de San Miguel, Malvinas Argentinas y San Martín).

## **Iniciativas y proyectos para mejorar el pasaje a la educación superior**

Las acciones positivas que encontramos a lo largo del trabajo de campo y en la recopilación bibliográfica pueden dividirse en dos grandes grupos: aquellas destinadas a enmendar las falencias formativas de la educación media y a adecuarla a los estándares exigidos por el nivel universitario y aquellas orientadas a generar interés y fomentar la educación post-secundaria y a informar sobre alternativas educativas. Estos dos grupos de acciones incluyen un conjunto de iniciativas que

se han plasmado con distinto grado de institucionalidad y de sustentabilidad a lo largo del tiempo.

Actualmente, en el Conurbano Bonaerense, se generan acciones positivas para estimular la continuidad de estudios superiores desde distintas instancias: desde los Ministerios de Educación (nacional y provincial), desde las mismas universidades (o instituciones de formación superior) y desde las escuelas. Dependiendo del origen institucional de la iniciativa así como de los fondos que la sustentan, se han articulado diferentes acciones entre escuelas e instituciones de nivel superior, las cuales han tenido distinto grado de formalidad, extensión y duración en el tiempo.

### **Iniciativas desde Ministerios de Educación**

En el año 2003, el entonces Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación implementó desde la Secretaría de Políticas Universitarias un proyecto piloto de “Articulación Universidad-Escuela Media” que funcionó hasta el año 2005.<sup>15</sup> La iniciativa consistió en financiar proyectos de articulación presentados por las universidades nacionales. De las 30 propuestas elevadas en el primer año, fueron aprobados 18 proyectos en los que participaron directa o indirectamente alrededor de 500 escuelas de nivel medio en la Argentina.<sup>16</sup> Las principales áreas problemáticas que emergieron de dichos proyectos fueron: a) Dificultades en el aprendizaje de la lengua y la matemática; b) Dificultades en la comprensión y producción de textos; c) Problemas en el diseño de los programas curriculares de las asignaturas básicas; d) Problemas de actualización de la formación docente en diferentes disciplinas; e) Ausencia (o escasez) de información de la oferta académica

15 La aparición de un programa de esta naturaleza se justificó oficialmente de la siguiente manera: “A raíz de diferentes trabajos diagnósticos efectuados por este Ministerio, surge como interés prioritario, desde una política pública, generar instancias de articulación que permitan mejorar el paso de los jóvenes del nivel medio al universitario, optimizando prácticas pedagógicas entre ambos niveles y constituyendo una base sólida para el desarrollo de diversas instancias de trabajo, discusión y análisis en beneficio de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, la Secretaría de Políticas Universitarias desde el año 2003 ha decidido promover entre las universidades acciones para la articulación con el nivel medio que estimulen el trabajo cooperativo entre diferentes instituciones, en el marco de sus proyectos institucionales. El objetivo principal es el fomento de acciones de las universidades nacionales tendientes a elevar las expectativas de los estudiantes de escuelas medias y asegurar su preparación para su inserción en el nivel superior, facilitando el acceso y permanencia de los estudiantes en los primeros años de la universidad, cualquiera sea el mecanismo de ingreso llevado a cabo por las instituciones” (en [www.me.gov.ar/spu/guia\\_tematica/ARTICULACION/articulacion\\_\\_universidad\\_-es.html](http://www.me.gov.ar/spu/guia_tematica/ARTICULACION/articulacion__universidad_-es.html)).

16 Tanto la Universidad de General Sarmiento como la Universidad Nacional de San Martín presentaron proyectos y trabajaron con iniciativas financiadas desde este programa.

universitaria; y f) Ausencia (o escasez) de procesos de orientación educación y vocacional.<sup>17</sup>

Las acciones incluyeron el trabajo curricular entre docentes de universidades y de escuelas medias en diversas disciplinas, particularmente en Lengua y Matemática, y un conjunto de acciones para fortalecer el tránsito entre ambos niveles, tales como jornadas de acercamiento a la vida universitaria, talleres de estrategias de aprendizaje, técnicas de estudio y comprensión lectora, talleres y cursos de capacitación para docentes de ambos niveles, elaboración y edición de material didáctico, talleres de orientación vocacional, y material de difusión de las universidades (Ferré, 2007a y b).

De acuerdo con la información recabada durante el trabajo de campo, el motivo central por el que este programa de articulación dejó de funcionar en el año 2005 fue la falta de financiamiento para continuarlo.<sup>18</sup>

Más recientemente, el Ministerio de Educación ha venido llevando a cabo el Programa “Articulación Escuela Secundaria-Educación Superior”. Este programa fue implementado por la Secretaría de Políticas Universitarias a través de la Secretaría Ejecutiva de los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES). Entre sus objetivos figuran:

Los acuerdos entre las Jurisdicciones Provinciales y las Universidades tienen como punto de inicio la explicitación de los perfiles de egreso de la educación secundaria y perfiles de ingreso a la educación superior. De este modo, se podría construir un espacio de acción conjunta que acompañe el tránsito internivel de los estudiantes [...] Como complemento de esta iniciativa, se contempla el diseño, en una segunda etapa, de cursos preuniversitarios destinados a alumnos de último año del nivel medio y a egresados de este nivel. Los cursos, diseñados en cada CPRES, tendrán un carácter remedial y voluntario; estarán definidos por áreas de carreras afines y serán adaptados a características regionales. Servirán durante una etapa de transición y serán un instrumento para hacer efectiva la igualdad de oportunidades, incluso en el marco de los sistemas de acceso directo a la educación superior. En la medida en que se avance en la consolidación de las políticas de articulación entre el nivel medio y la universidad, los cursos podrán discontinuarse ([http://www.me.gov.ar/spu/guia\\_tematica/CPRES/cpres-comision.html](http://www.me.gov.ar/spu/guia_tematica/CPRES/cpres-comision.html)).

17 Secretaría de Políticas Universitarias, 2003.

18 Lamentablemente no hemos podido identificar ninguna evaluación de este programa realizada desde el propio Ministerio.

En el caso de la Provincia de Buenos Aires, el CPRES bonaerense impulsó esta iniciativa desde el Programa de Articulación con las Universidades Nacionales (PROA), dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación. El objetivo del programa es mejorar la articulación entre los niveles Medio, Polimodal y Superior (universitario y no universitario) ofreciendo capacitación extracurricular a jóvenes que están cursando el último año del Nivel Medio/Polimodal en contenidos que faciliten un recorrido más fluido de los estudiantes en el tránsito de dicho nivel al Nivel Superior.<sup>19</sup>

Los cursos consisten en nueve encuentros extracurriculares, planificados en tres unidades temáticas.<sup>20</sup> Se destaca que el carácter del curso es optativo y gratuito y que los encuentros se realizan los días sábados por la mañana, son consecutivos, tienen cuatro horas de duración y están a cargo de profesores del nivel medio, superior y universitario. Los materiales de trabajo fueron especialmente diseñados para esta propuesta y se distribuyen en forma totalmente gratuita. En el transcurso de 2007, se inscribieron 25.172 alumnos que formaron parte de este programa y recibieron apoyo en distintas asignaturas.

### **Iniciativas de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM)**

Desde su creación, la UNSAM llevó a cabo, a través de sus escuelas e institutos, una serie de actividades junto con escuelas de nivel medio, que constituyen antecedentes al proyecto “Articulación UNSAM-Escuelas Polimodales del Partido de San Martín 2005”. Este proyecto fue elaborado en el marco del Programa “Apoyo a la Articulación Universidad-Escuela Media” de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

El objetivo general del proyecto fue “desarrollar las capacidades institucionales de fortalecimiento de la trayectoria educativa de los estudiantes, contribuir al mejoramiento de los procesos de enseñanza y promover el acceso y la posterior permanencia en la Educación Superior” (Ferré, 2007 b, p. 124).

Dos fueron las líneas de acción que persiguió este proyecto. La primera se vincula con la difusión de la oferta académica y con los criterios de selección de una carrera superior en las escuelas polimodales del

19 Véase <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/default.cfm>.

20 Las unidades temáticas son: Lectura y análisis de textos literarios, Lectura de textos informativos y argumentativos relacionados con debates actuales del campo científico y Lectura de textos y resolución de problemas en los que la matemática es una herramienta fundamental.

Partido de San Martín. La segunda se relaciona con el fortalecimiento institucional, focalizando su interés en la resolución de problemáticas identificadas como prioritarias y en la acción conjunta sobre ellas. El proyecto se estructuró en cinco módulos que incluyeron algunas actividades realizadas con los docentes y otras con los estudiantes: 1) difusión de la oferta académica de la UNSAM; 2) actualización y perfeccionamiento docentes (denominados “círculos de enseñanza”); 3) talleres para estudiantes (llamados “círculos de aprendizaje”); 4) seguimiento, tutoría y orientación de las trayectorias educativas de los estudiantes; 5) evaluación del proyecto.

Este proyecto se discontinuó en el año 2006, dado que en gran medida dependía del financiamiento del Ministerio. Ello implicó el abandono de muchas de las actividades iniciadas así como la reorientación de acciones ya comprometidas con instituciones y actores del sistema educativo.

Actualmente, la UNSAM se concentra en hacer llegar la información sobre su oferta académica (especialmente a través de la difusión de la folletería y en menor medida mediante charlas informativas) a los establecimientos educativos de la zona (tanto públicos como privados). Asimismo, distintas unidades académicas de la universidad llevan a cabo actividades puntuales junto con escuelas polimodales (como, por ejemplo, ferias de ciencias) para promover el interés académico en diversas disciplinas y el ingreso al nivel superior, particularmente en esa universidad.

### **Iniciativas de la Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS)**

Las experiencias que la UNGS llevó a cabo en articulación con escuelas medias fueron variadas y se implementaron desde distintas áreas. Además de los proyectos vinculados con el mejoramiento de los perfiles académicos, la UNGS viene desarrollando en forma sistemática distintas actividades para fomentar el acercamiento de los estudiantes de escuelas medias y para acompañar a los ingresantes a la universidad en sus primeros años. Algunas de ellas son: organización de visitas al campus; una exposición anual de las carreras que ofrece la universidad (ExpoUNGS); charlas informativo-reflexivas en las comisiones del Curso de Aprestamiento Universitario (CAU) y en comisiones de asignaturas de primer año; y tutorías grupales.<sup>21</sup>

21 En estas tutorías se trabaja sobre temas vinculados con las dificultades de adaptación a la vida universitaria, el desempeño académico, información vocacional, construcción de proyecto de carrera, socialización universitaria y otros temas de orden pedagógico y psicológico-emocional que se ponen en juego en etapas iniciales.

A través del Proyecto de Articulación (PROYART), la universidad también desarrolló entre 2002 y 2005 acciones destinadas a fortalecer los saberes de los alumnos de los últimos años de Polimodal en las áreas de Lengua y Matemática. En el marco del proyecto, se realizaron actividades áulicas en distintas escuelas con todos los actores involucrados y se produjeron materiales didácticos.<sup>22</sup>

Posteriormente, durante el año 2005, y en el marco del Programa “Articulación Universidad-Escuela Media” de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, el Equipo de Orientación Educativa y Vocacional llevó adelante un proyecto de trabajo focalizado en la función tutorial y la orientación educativa. Este se centró en la capacitación del personal de trece escuelas públicas medias estatales de la zona, de la cual participó personal con perfiles diversos, tales como profesionales de la educación y la psicología pertenecientes a equipos técnicos o gabinetes, directivos, regentes y profesores de distintas áreas disciplinares, como Física e Informática, interesados en el tema de la tutoría y de la orientación a estudiantes. Las actividades se llevaron a cabo en talleres teórico-prácticos que atendían a diversos ejes: la función de la escuela en los procesos de socialización secundaria y como transmisora de sentido; los problemas típicos de los jóvenes en la transición hacia la vida universitaria; las crisis y transiciones de los adolescentes en el contexto actual y local: aspectos psicológicos evolutivos y socioculturales, aspectos psicopedagógicos y antropológicos; y la búsqueda de empleo, el concepto de competencias para el estudio y el trabajo (Serigós, s/f). Actualmente la UNGS mantiene actividades y proyectos puntuales con escuelas medias en los distritos de su influencia, si bien no son estrictamente para promover el pasaje a la educación superior. Sin embargo, desarrolla una serie de iniciativas tendientes a facilitar la transición educativa de sus aspirantes. En este sentido, y atendiendo a las diferencias sociales, culturales y de preparación académica previa de sus aspirantes, ofrece diversos tipos de apoyo y actividades informativas para reducir su alto desgranamiento inicial.

22 Este proyecto, iniciado en el año 2002, fue dirigido por la Lic. Laura Pogré y contó con financiamiento de la Fundación Ford. “El Proyecto de Trabajo Conjunto entre la UNGS, los ISFD [Institutos Superiores de Formación Docente] y las Escuelas Medias para el mejoramiento de los logros en los aprendizajes (PROYART) nace con el propósito de mejorar la calidad de los aprendizajes de los jóvenes del nivel polimodal, en las áreas de lengua y matemática. Propone un modelo de trabajo colaborativo que articula esfuerzos y saberes de las tres instituciones involucradas, en pos de dar mayores oportunidades a los estudiantes de aprender significativamente y de fortalecer sus posibilidades de acceso al mundo del trabajo y de la Educación Superior” ([www.proyart.ungs.edu.ar/proyecto.swf](http://www.proyart.ungs.edu.ar/proyecto.swf)).

## 3

## La escuela media y la transición a la educación superior

Este capítulo se focaliza en las instituciones escolares y en sus proyectos e iniciativas para fomentar y facilitar el tránsito a la educación superior.<sup>23</sup> Si bien la preocupación más urgente y relevante para cada institución depende de su contexto particular, de su trayectoria institucional y de la cantidad y calidad de recursos materiales y humanos con los que cuenta, se detectan algunas problemáticas comunes. En primer lugar, la repitencia y el desgranamiento constituyen las preocupaciones más acuciantes: a pesar de los esfuerzos institucionales para mitigarlas, ambas concentran la atención de la mayoría de los directivos y los docentes. En segundo lugar, y vinculado con lo anterior, se detecta la preocupación por el devaluado capital cultural y social del alumnado, situación que fundamentalmente se interpreta como un resultado de las crisis económicas y del cambio consecuente en los procesos de socialización y de contención familiar. Finalmente, la tercera preocupación común es la del cambio en la organización del ciclo medio; durante el trabajo de campo se advirtió que la reorganización de las instituciones educativas generaba una serie de expectativas e inquietudes entre docentes y directivos.<sup>24</sup>

En consecuencia, queda claro que la transición a la educación superior no constituye un problema prioritario en las escuelas incluidas en el estudio, aunque todas “estimulan” a su alumnado a continuar estudiando y muchas desarrollan actividades específicas dirigidas a fo-

23 Cabe recordar que las nueve escuelas estudiadas son públicas y que la mayoría atiende una población de clase media baja de los distritos bonaerenses de San Martín, San Miguel y Malvinas Argentinas.

24 La nueva Ley de Educación establece que a partir del ciclo lectivo 2009 la educación media vuelve a contener a los alumnos desde 1° año hasta 5° o 6°, según los casos.

mentar la transición al nivel superior. Cuando ello ocurre, estas acciones constituyen una preparación adicional que brinda un profesor o una institución pero no se trata de actividades orgánicas ni institucionalizadas desde lo curricular, lo procedimental o lo actitudinal de la vida escolar.

En general, docentes y directivos tienen un conocimiento fragmentado de los proyectos a futuro de los alumnos del último año. Cuando se les pregunta qué porcentaje de esos alumnos consideran que continuará estudiando, sus respuestas son bastante disímiles, aun cuando se refieren al mismo grupo de alumnos. Prácticamente en todas las escuelas estudiadas las dificultades para la continuidad educativa se atribuyen a aspectos socioeconómicos, familiares, motivacionales y, en menor medida, a la brecha entre los conocimientos adquiridos y los demandados en la educación superior, particularmente en los estudios universitarios.<sup>25</sup>

Debido a que las escuelas no cuentan con presupuesto ni con espacios institucionales específicos, las iniciativas para promover estudios superiores dependen fundamentalmente de la voluntad, interés y predisposición de directivos y docentes. Por lo tanto, las actividades poseen distintos grados de institucionalización.

Vale la pena mencionar que, en todos los casos en que efectivamente se realizan actividades específicas para promover el pasaje a la educación superior, los directivos y maestros consideran que tienen un impacto importante y positivo en el alumnado. Y algunos señalan que, en el caso de alumnos provenientes de hogares con bajo clima educativo, es casi exclusivamente a través de la escuela que llega la información y el estímulo para continuar con estudios superiores.

A pesar de la variabilidad de las iniciativas escolares, se han encontrado algunos aspectos distintivos que permiten establecer una tipología de estilos institucionales. Dichos aspectos son: el vínculo relativamente estable con una universidad; el grado de compromiso de la dirección y de los docentes con la promoción de la educación superior desde el ámbito escolar; y la percepción de los docentes respecto del potencial de sus estudiantes para emprender estudios superiores. Estos rasgos permiten distinguir tres tipos de estilos institucionales:

- El primer tipo son las *escuelas con vínculos institucionales con universidades*. Se trata de escuelas en las que el cuerpo directivo tiene una relación directa con alguna universidad o instituto de formación docente y en las que los proyectos adquieren un grado mayor de ins-

25 En el capítulo 4 se desarrollan con más detalle las perspectivas de los docentes con respecto a las potencialidades educativas de los alumnos.

titucionalización; esto quiere decir que, para llevar adelante las actividades de articulación, se involucra a distintos actores de la escuela y se comprometen espacios institucionales que trascienden el aula.

- El segundo tipo son las *escuelas con iniciativas áulicas*. Estas son escuelas en las que la relación con alguna institución de educación superior o universidad la tiene un docente en particular. En ellas los proyectos de articulación tienen un grado mucho menor de institucionalización y no logran trascender al docente directamente implicado ni al espacio específico de su clase.
- El tercer tipo son las *escuelas con escasas iniciativas*. En ellas prácticamente no se desarrollan actividades de articulación específica más allá de las que se puede denominar como formales, es decir aquellas que se limitan a difundir las propuestas recibidas por algún agente externo (ya sea el Ministerio o el personal de alguna institución educativa).

## Las escuelas con vínculos institucionales con universidades

Tres de las escuelas estudiadas conforman este grupo. Estas escuelas tienen objetivos explícitos y acciones dirigidas para mejorar la transición, aunque, como ya se señaló, no es un tema prioritario en sus agendas educativas. Los proyectos de articulación adquieren un mayor grado de institucionalización y en todas ellas se exploran distintas estrategias para transmitir la importancia de la continuidad de los estudios superiores como el camino para un futuro más promisorio. Sin duda, el interés por mantener lazos con universidades ha sido el resultado de haber participado en los proyectos de articulación desarrollados con fondos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Si bien las tres escuelas atienden a una población estudiantil de clase media baja, difieren en tamaño y características edilicias, aunque tienen un rasgo común: desarrollan algún tipo de proyecto que aglutina al director y a un grupo de profesores. Este proyecto, no necesariamente ligado a las actividades de articulación o de fomento a la transición a la educación superior, marca un estilo institucional signado por una figura de director fuerte que logra involucrar a parte del cuerpo docente en su proyecto institucional.

Así, por ejemplo, en una de las escuelas, los objetivos de la dirección y las prácticas escolares están dirigidos a generar un clima de contención y de confianza con los alumnos. En ella se privilegian los

aspectos afectivos y los valores por sobre los académicos; el énfasis está puesto en generar vínculos de afecto entre los estudiantes y con los docentes y de solidaridad hacia “los más necesitados”. La intención del director, según sus propias palabras, es la de “sacar buenas personas, fundamentalmente buenas personas, chicos que sean sensibles al que tienen al lado, al que necesita”. Además, según su perspectiva, el trabajar en proyectos solidarios y de integración entre el alumnado es un medio eficaz de prevenir problemáticas sociales o de relación, al menos dentro de la institución.<sup>26</sup>

En otra de las escuelas que conforman este grupo, el proyecto educativo se centra en reducir la deserción y mantener un perfil de escuela “incluyente”. Se trabaja sobre las problemáticas sociales de los alumnos y de sus familias y, al igual que en el caso anterior, se le da mucha importancia a la dimensión afectiva. Desde hace unos 10 años, hay un equipo de asistentes sociales que organizó muchas actividades relacionadas con la prevención y con el trabajo sobre las problemáticas del alumnado y sus familias. Es una escuela en la que se conoce la historia de cada chico y de cada familia y se privilegia la atención social y la contención afectiva por sobre la actividad pedagógica o académica.

Por último, la tercera escuela tiene un proyecto algo diferente. Básicamente, se propone estimular el apego e interés de los alumnos y comprometerlos con el estudio a partir del desarrollo de proyectos extracurriculares. Cuenta con un cuerpo de profesores con mucha antigüedad, quienes apoyan y estimulan la participación en ferias escolares, olimpiadas y otras iniciativas generadas desde distintas instancias educativas (universidad, Ministerio de Educación provincial o nacional).

Estas tres instituciones tienen la impronta de haber participado en el pasado de proyectos más formales de articulación con la Universidad Nacional de General Sarmiento, en el marco del PROYART o en el del Programa “Articulación Universidad-Escuela Media” de la Secretaría de Políticas Universitarias. Por la participación en esos proyectos, se recibió apoyo y actualización didáctica en la enseñanza de Lengua y Matemática, con el objeto de elevar el nivel académico del estudiantado para permitir su acceso al nivel superior (o al mercado de trabajo) con una mejor preparación. Como se verá más adelante, estas experiencias fueron evaluadas por directivos y docentes como muy positivas, ya que contribuyeron a

26 Una preceptora de esta escuela opina que “desde que se empezó a hacer un trabajo muy fino con los chicos, de escucharlos, de demostrarles cariño, de conocer la historia y la familia de cada uno, acá se acabaron los problemas de violencia, ¡y había muchos! Pero ahora somos como una gran familia, realmente como debería ser toda escuela”.

mejorar el nivel de rendimiento del alumnado y a actualizar a los profesores. Así lo describe uno de los regentes y lo reafirma otro directivo:

Trabajamos con profesores de la universidad [UNGS] en distintos planes, en proyectos en común [...] vienen a trabajar acá en la escuela. Con profesores de áreas en particular, por ejemplo Matemática, hicimos un trabajo de 4 años tratando de elevar el nivel de los chicos y viendo de qué manera ellos se podían insertar en el campo universitario, que era lo que más nos interesaba. Pero también reforzando el rendimiento de los chicos acá, en la escuela (Regente).

Desde que está la UNGS, nos ha mostrado una gran apertura, desde el proyecto de Matemática en 2003/4 hasta el aprestamiento para el CAU. Ese es un acercamiento muy importante, con muy buenos resultados. Tenemos muchos chicos en el CAU. Produjo más impacto en el área de Matemática los encuentros que se organizaron con la universidad porque era una especie de concurso, donde los chicos iban pasando de instancia; se hizo un publicación con los trabajos de los chicos y la última instancia los pibes fueron a la universidad a presentar cómo habían resuelto los problemas. Eso fue muy exitoso porque después vos veías que esos mismos temas del concurso estaban en el plan del CAU. Eso fue muy bueno y duró 2 años, 2003/5, y no se reeditó porque se terminó el subsidio. Los que pasaron por este concurso entraron sin problemas en Matemática del CAU, pudimos hacer un seguimiento, no así en Lengua, que nos está faltando (Vicedirector).

El trabajo conjunto con la universidad llevó a muchos docentes a actualizar las metodologías de enseñanza y los materiales con los que trabajan. En efecto, luego de la experiencia, varios docentes adoptaron los materiales de Lengua y Matemática que se utilizan en cursos preuniversitarios.

Nosotros desde las troncales empezamos a trabajar primero con los cuadernillos de la UNGS a partir de un proyecto que hubo acá en la escuela hace unos años, no se si fue en el 99 o 2000, por ahí. Vinieron los profesores de la UNGS y nos dieron toda una capacitación a los docentes, en temas de didáctica, de cómo abordar los contenidos para que después el alumno pueda tener éxito en la universidad. Y fue muy bueno, muy bueno, porque también fue un poco de aire para nosotros, de empezar a trabajar con otros materiales. Ya después de eso nosotros solos, por nuestra cuenta, cada cual en su área, comenzamos a incorporar los materiales del CBC y de UBA XXI (Profesora).

Luego de que dichos proyectos fueron discontinuados, alrededor del año 2006, en una de las tres escuelas se registró una nueva convocatoria de la UNGS para el mejoramiento en el área de Lengua y Matemática, pero no logró encaminarse.

Nos convocó la universidad para hacer un trabajo de articulación, porque, según la evaluación que ellos hacen del alumnado que entra de la escuela media, ven ciertas deficiencias y [para] ver qué nos parecía a nosotros y coincidimos. Lo que ellos ven es también lo que vemos nosotros. Entonces, el trabajo se orientó a ver cómo mejorar en el área de Lengua, la comprensión lectora que es muy pobre. Y las charlas tuvieron que ver con esto: de qué manera mejorar el trabajo docente, qué hay que fortalecer. Y lo último que quedamos es hacer un recuento de metodologías, repasar qué mecanismos son más eficientes para los chicos (Profesor).

[...] de pronto se suspendió una reunión, se suspendió otra y ahí quedó (Vicedirector).

En la actualidad, estas escuelas mantienen diversos vínculos con la universidad. En primer lugar, porque parte de su cuerpo directivo y varios de sus docentes son alumnos de grado y posgrado en la UNGS, lo que facilita y estimula la interacción. Por otro lado, porque la realización de actividades apreciadas por las escuelas –aunque no constituyen programas formales de articulación– contribuye directa o indirectamente a acercar la universidad a la vida cotidiana de los alumnos.

Evidentemente, la articulación entre el nivel medio y superior no comienza y termina en los contenidos, al menos desde la perspectiva de los directores de escuela. El propósito es “meter a la universidad en la escuela”, instalando a la educación superior como un medio efectivo de promoción social. Una de las actividades que se realiza en todas las escuelas es la de recibir alumnos de distintos profesorados (institutos de formación docente y de la UNGS) para que realicen sus prácticas docentes. En efecto, las escuelas trabajan de manera articulada con profesorados de la zona que suelen captar un número significativo de alumnos entre los que deciden seguir estudiando. El contacto con jóvenes estudiantes de profesorados que realizan sus prácticas en la escuela, particularmente si son egresados de la misma, repercute positivamente en algunos alumnos, quienes comentan:

Me encanta que venga la practicante, ¡pensar que ella es de acá! [se refiere a que es egresada de la misma escuela]. Y ahora la ves... qué sé yo... es toda una profesora, con su carpetita, su ropita así... sus lentes (Alumna).

Lo que tiene de bueno [es] que el profesorado lo hacés acá cerca, no te tenés que ir lejos, y además es algo accesible, o sea, no tenés que ser un genio para poder ir, ¡no! Si estudiás, porque estudiar tenés que estudiar; pero podés, es posible, es cuestión de querer hacerlo y de estudiar (Alumna).

Claro, y después podés ser así...[como la practicante] como que tenés otra distinción (Alumna).

Otro tipo de vínculo es dejar entrar a estudiantes, talleristas o pasantes de la universidad para desarrollar proyectos puntuales con los alumnos. En dos de las escuelas se llevan a cabo proyectos de la Carrera de Ciencias Políticas de la UNGS. Un vicedirector sostiene:

Acá el contacto que tenemos con la UNGS es permanente; ahora somos sede también del proyecto de Política y Derechos Humanos que hacen los pasantes, se filman las clases y se tratan temas interesantes de política local.

Desde la perspectiva de directivos y docentes, se aprovechan estos acercamientos con la UNGS para incorporar los estudios superiores en el horizonte de posibilidades de los adolescentes.

La escuela trata de decirles permanentemente a los pibes que estudien, hacemos visitas a las universidades, se realizan tests vocacionales a todos los chicos. Vienen chicos del profesorado de José C. Paz y de la UNGS a hacer prácticas a la escuela. Con los estudiantes de Ciencias Políticas de la UNGS y los chicos de 2° año generamos un proyecto de lo que es la participación democrática. Ellos vienen, dan charlas acá y hacen actividades en función de las charlas que dan, y de ahí surge lo del centro de estudiantes (Profesor).

Finalmente, los contactos fluidos con profesorados y con la UNGS tienen como resultado una mayor difusión de sus ofertas educativas entre los estudiantes. De hecho, varios profesores y directores señalan que participan en la difusión de estas ofertas:

Cuando hacen la promoción de carreras nos acercan la folletería; nosotros hacemos la parte del aula; les cuento que tienen que seguir estudiando y qué pueden elegir. Les repartimos los folletos, los interesamos, porque hay un curso de aprestamiento universitario; les acomodamos los horarios a los chicos para que puedan ir (Regente).

## Las escuelas con iniciativas áulicas

A diferencia de las escuelas con vínculos institucionales con universidades, en estas escuelas el interés por promover la transición educativa al nivel superior tiene una naturaleza diferente y se caracteriza por acciones de tipo individual, sostenidas de forma exclusiva por algunos docentes. Esto no implica que no hayan tenido contacto o experiencias con las universidades. De hecho, también han participado en el pasado de experiencias de articulación con la Universidad de San Martín y con la Universidad de General Sarmiento, en el marco del Programa “Articulación Escuela Media-Universidad” promovido por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Sin embargo, en la actualidad o no se mantienen vínculos o dichos vínculos son más bien de carácter formal y lo que prima en todas son iniciativas desarrolladas por un número acotado de docentes.

Las escuelas que componen este grupo se encuentran ubicadas en una zona céntrica y gozan de buena reputación en dicha zona. La composición social del alumnado es variada: van desde una escuela en la que predomina clase media hasta otra en la que los estudiantes son mayoritariamente de clase media-baja. Son instituciones con una identidad fuerte, con un grupo importante de profesores de mucha antigüedad, varios de los cuales son egresados de la misma escuela. Algunos hicieron toda su trayectoria escolar en esta institución.

De acuerdo con la extracción social del estudiantado y la propia historia y tradición de la institución, dos de ellas presuponen que es necesario incentivar la continuidad educativa mientras que la tercera considera que la mayoría de su alumnado continuará estudiando. Consecuentemente, estos establecimientos difieren en cuanto a los objetivos de las actividades que desarrollan.

En dos escuelas, los docentes que promueven actividades tendientes a facilitar la transición se encuentran directamente involucrados con alguna institución de educación superior y son quienes arman proyectos áulicos desde sus asignaturas. De alguna manera, relacionan su trabajo docente en la escuela media con su actividad en la institución de educación superior de pertenencia (como docentes o alumnos). Es frecuente que la propia experiencia e historia personal de algunos docentes guíen estas prácticas.

Otra constante que se detecta entre estos docentes es la preocupación porque el alumno –más allá de que decida seguir estudiando o no continuar con sus estudios– se familiarice con el espacio universitario, porque presuponen que los estudiantes del nivel medio, en particular

quienes no poseen familiares o amigos que hayan ido a la universidad, perciben a ese espacio como algo ajeno y vedado. Consecuentemente, intentan romper con esa visión y propician y desarrollan actividades para que conozcan el ámbito universitario.

Una profesora argumenta:

Yo pienso que debe ser positivo, porque incluso recuerdo que a mí misma me llevaron a Exactas cuando era estudiante, hace mil años, y yo recuerdo ese momento como algo muy trascendente; así que yo pienso que sí. Porque ellos vienen de estar 5 años acá con una dinámica así, muy constante, y de golpe se abre una cosa nueva. Ellos hablan con los muchachos y chicas que trabajan ahí y se dan cuenta del trato que tienen, la disposición que tienen en explicarles, y pienso que eso es positivo.

Sobre la relevancia del acercamiento a una institución universitaria, la misma profesora señala enfáticamente:

[...] entrar con la escuela en la universidad es importante porque a los chicos les produce un efecto de acercamiento, de familiaridad con un contexto como el de la universidad que, si no, es muy probable que ni siquiera se lo planteen como posible. Cuando van y entienden lo que se les explica, y ven que no es tan diferente de lo que ellos pueden, de lo que ellos saben, si alguno tiene inclinación por las biológicas, después se anima.

Entonces, estas iniciativas persiguen familiarizar a los estudiantes con el ambiente universitario, inculcarles la curiosidad, estimularles el interés por seguir estudios superiores y mostrarles que sus conocimientos no están tan alejados de lo que en la universidad se requeriría de ellos. Como objetivo adicional, buscan que el alumno se instale como protagonista de su propia formación, es decir, empoderarlo como estudiante para que pueda tomar en sus manos la responsabilidad de su educación. Así lo afirma otra de las profesoras que desarrolla este tipo de proyectos:

Es importante sacar a los chicos del aula, que investiguen y hagan cosas por ellos mismos, que el conocimiento sea algo a lo que llegan más que algo que se les da. Lo que pasa es que, una vez que fuimos a trabajar a la UNSAM, que establecen vínculos con los chicos del profesorado y después [con] la muestra de fin de año en la Universidad, que es el broche de oro, bueno... ¡ellos son los protagonistas! Y eso genera un cambio; no sé si produce o no una efectiva articulación entre la escuela media y la universidad, pero sí se nota un cambio. Te diría que el cambio es mucho más importante en lo actitudinal que en los contenidos que adquieren. Porque se hacen cargo, adoptan

una actitud de hacerse cargo de lo que están haciendo en la escuela y también de lo que harán después de su futuro.

Si bien los docentes que tienen estas iniciativas buscan en general introducir al alumnado en el ambiente universitario, se preocupan porque esta experiencia se realice dentro de parámetros que les resulten significativos. Por lo tanto, más que llevarlos a realizar “visitas” a las universidades, tratan de aprovechar las instancias que las mismas universidades programan para los alumnos de escuelas medias o de diseñar proyectos donde el estudiante secundario pueda intervenir activamente.

Una de las docentes desarrolló distintas actividades con sus alumnos en diferentes ámbitos académicos; sin embargo, desde hace doce años optó por concurrir a Ciencias Exactas de la UBA porque obtiene mejores resultados. En cuanto a los motivos de su decisión, explica:

Porque Exactas lo que tiene es esa muestra que se llama “la semana de” que tiene la distintas carreras que se dictan ahí, que está muy bien organizada para ellos. Ellos van y tienen primero una charla en el aula magna, después los investigadores bajan todos sus trabajos y en unos *stands* les muestran todo lo que hacen. Los chicos van libremente, recorren los *stands*, preguntan, tocan. Entonces, los llevo ahí porque me parecía lo más práctico. Porque además ellos ven cómo es el ambiente, los otros estudiantes. Tengo la ilusión de que eso los estimule. Por lo menos, si se sienten acogidos en ese espacio me parece que se van a animar a ir e intentarlo. Y... sí... hay algunos que vienen muy entusiasmados, pero después no sé, no puedo seguir la evolución de ellos porque yo los llevo el último año.

Si bien un propósito común de los profesores que realizan estas actividades es trascender las paredes del aula, mostrando nuevos horizontes a sus estudiantes, no todos utilizan las mismas estrategias. Así, una forma de incentivar al alumnado a continuar con estudios superiores es acercándolos a la información adecuada. Por ejemplo, otro de los proyectos áulicos detectados en el marco de una asignatura (Metodología de la investigación) consiste precisamente en involucrar activamente a los alumnos en un proceso de búsqueda de la información. La profesora explica:

El proyecto se llama “oferta educativa”. Estamos empezando a distribuir los lugares adonde vamos a ir. Simplemente van a recolectar información, buscar qué oferta educativa hay en universidades, institutos, academias, profesorados, etc. La experiencia fue buena en años anteriores: chicos que por ahí no se planteaban seguir estudiando, al ver carreras que eran de corta duración con una incumbencia laboral activa, se les despertó el interés y siguieron estudiando, cosa que para mí es fundamental...

La docente orienta dicha búsqueda de acuerdo con los siguientes criterios:

Entonces, primero [lo] hacemos en función de la cercanía; acá enfrente tenemos uno; este es privado, pero son cuotas muy bajas, el Instituto Santo Tomás de Aquino. Acá a la vuelta tenemos el profesorado que depende del Normal de la mañana, la UBA, la UNSAM, la de Morón, la UNTREF, ese sería el panorama. Tratamos de focalizar en lo que esté más accesible geográfica y económicamente, pero que tenga una enseñanza de calidad.

Así como existe una preocupación por acercarlos a información que les resulte relevante, en la medida en que constituya una opción accesible para ellos, se trata de que sean los alumnos quienes vayan a las distintas instituciones educativas, en lugar de recibir las charlas informativas en el mismo colegio. Estos docentes encuentran que es importante fortalecer un aspecto de carácter actitudinal en los alumnos que están por egresar; y consideran que es muy relevante que tengan experiencias educativas fuera de la escuela. Y los alumnos comparten esa idea:

Los chicos piden de manera general salir: “yo quiero salir, conocer otras cosas”; se quejan porque eso en general no se hace. Entonces, la decisión de llevarlos a Exactas parte de que vieran el ámbito universitario y las carreras relacionadas con la Biología (Profesora).

Otra docente, que también sostiene que estas instancias de interacción son fundamentales para la formación integral del alumno, considera que la organización escolar debería prever de manera orgánica espacios de esta naturaleza, particularmente en el caso de las escuelas públicas.

Tiene que haber otra propuesta que trascienda nada más que lo curricular en las cuatro paredes del aula, llamalo proyectos, llamalo talleres, llamalo espacios, generar otro tipo de espacios que involucre a toda la escuela. En las escuelas públicas estos espacios no existen; entonces, hay escuelas públicas donde, por iniciativa del cuerpo directivo o por iniciativa de los cuerpos docentes, como en esta, se arman estas cosas, se ofrecen, con mucho sacrificio, con mucho esfuerzo personal; pero se trata de generar esos espacios; en otras escuela, no.

El costo personal al que hace referencia es uno de los argumentos recurrentes a la hora de explicar por qué algunas de estas experiencias pierden continuidad o directamente no se inician.

Los funcionarios de las universidades también señalan la importancia del contacto directo de los alumnos de escuela media con la vida

universitaria. En el caso de la UNSAM, quienes participaron en experiencias de articulación consideran que para generar interés entre los alumnos es más fructífero llevar a cabo actividades en conjunto en la propia universidad que promover las visitas informativas de profesores universitarios en las aulas. Así lo señala quien fuera uno de los miembros del equipo del proyecto de articulación:

[Cuando va alguien de la universidad a la escuela]... porque están tirados así, peor que yo ahora, te miran, te hacen burla. El pobre Alberto, un compañero, fue. Yo pensaba, "si este supiera quién es Alberto... Alberto, que es buen tipo y para mí académicamente es brillante y les está hablando de esto, y mirá lo que le están haciendo". Era un desperdicio.

En cambio, contraponiendo esta experiencia a la de llevar a los chicos a la universidad, sostiene:

Venían ellos, nosotros les poníamos los micros; venían, los llevábamos, y también deambulaban por la universidad, los metíamos en el laboratorio, veían otras cosas diferentes, otro nivel de seriedad... Para mí, hay que generar un espacio que permita una fluidez en cuanto a los alumnos. No alcanza solamente con [decirles a] los pibes que "la universidad es buena", "te mando un folleto y... qué buena la carrera"; eso no les sirve. Eso no sirve, no sirve del todo. Hay que armar vínculos y para armar vínculos vos podés tener varios encuentros, trabajando en talleres con los pibes... no estamos hablando de cursos de cien millones de dólares...

En la tercera escuela que compone este grupo, en cambio, históricamente la expectativa ha sido que, en general, los alumnos continúan estudiando. Si bien los docentes reconocen que eso ya no es tan así, la preocupación que guía sus prácticas es brindarles una mejor preparación académica para emprender estudios superiores y proveerles información sobre alternativas educativas.

Si bien esta escuela participó en experiencias de articulación con la UNGS, estas no resultaron positivas. En la actualidad, directivos y docentes dirigen su atención a incitar a los alumnos a participar en olimpiadas, ferias de ciencias, certámenes y todo tipo de actividades que les exijan someterse a prueba y competir, poner en juego en otros ámbitos el nivel de los conocimientos que aprenden en la escuela. Asimismo, los programas de las materias contemplan los contenidos y enfoques que se abordan en las materias del CBC e introductorias de las distintas carreras de la UBA.

A los chicos de naturales se los lleva a la UBA, a las distintas semanas de Matemática, Física, Química. Con los de humanidades se va a la

Universidad de Morón; este año no se hizo, pero haciendo esas cosas los chicos comienzan a conocer las universidades. Antes íbamos a la UNGS pero ahora hace ya unos cuantos años que vienen ellos a brindar la información (Docente).

A pesar de informar a los alumnos sobre distintas alternativas educativas, los docentes consideran que quienes continuarán estudiando lo harán mayoritariamente en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y que con escasa frecuencia elegirán como alternativa universidades más cercanas. Esta percepción coincide con declaraciones de los alumnos del último año, que ven a dicha universidad accesible:

Yo creo que salimos bien preparados, esta es una buena escuela. El Nacional siempre fue una buena escuela y lo sigue siendo. Yo voy a hacer la licenciatura en Historia en Filosofía y Letras en la UBA. Estuve viendo lo que estudia mi primo que está haciendo el CBA; es todo lo que vimos acá; todo eso que él está viendo nosotros acá ya lo vimos. Me parece que el CBC va a ser un descanso, ¡¡lo más complicado va a ser aguantar el tren todos los días!! (Alumno).

No sé, no la conozco a la UNGS. O sea todo bien, pero la UBA es la UBA; es como el colegio, viste, son todos buenos, pero el Nacional es el Nacional (Alumna).

## Las escuelas con escasas iniciativas

Un tercer tipo es el de las escuelas que carecen de vínculos institucionales con universidades, así como de docentes que lleven a cabo iniciativas áulicas. En las tres escuelas de este tipo la única acción explícita dirigida a facilitar la transición a la educación superior se limita a poner a disposición del alumnado la información sobre la oferta educativa que reciben. Suelen colocar los afiches informativos en sus carteleras y habilitar a quienes se acerquen a las escuelas para promocionar las carreras de sus respectivas instituciones. Es decir, se los autoriza para que den charlas al alumnado, aunque no necesariamente se les solicitan.

En dos de estas escuelas predominan estudiantes provenientes de hogares humildes, y en ambas se presupone que el alumnado no tiene interés y que, aunque lo tenga, no tiene posibilidades de acceder y/o permanecer en cualquier alternativa de educación superior o universitaria. Por ende, se considera que no es una de las prioridades dedicarle tiempo y energía al desarrollo de actividades en tal sentido. Por el contrario, todos los esfuerzos institucionales están puestos al servicio de mantener a

sus estudiantes dentro de la escuela ya que la deserción es muy elevada. El personal de una de esas escuelas enfatiza la función social que cumple la institución:

Mientras el chico está acá no roba. Tenemos las chicas ¡¡que son un problemón!!; los embarazos son un problema; hacemos malabares para que esas chicas terminen (Directora).

Yo hace 20 años que estoy acá y antes por lo menos los pibes se preocupaban por llegar a terminar, las familias se preocupaban porque los pibes terminen; pero esto derrapó, y no tiene vuelta. Esta población no da (Preceptor).

En la otra escuela, en cambio, si bien también se señalan las dificultades sociales y económicas de su alumnado, se cuestiona el propósito de inclusión al que deben responder y el hecho de que las escuelas pierden totalmente su función educativa:

Ayer tuve una reunión y la línea es “inclusión”; acá hay que incluir, tenerlo, mantenerlo como sea. No quieren que haya un poquito de selección, y si vos querés que haya calidad educativa tenés que pensar que no todos puedes llegar; es una realidad; bueno, no es la temática de hoy. Yo lo sentí como un aguantadero y si la escuela se transforma en un aguantadero... Y ¿sabés cuál fue el criterio de por qué tenemos que mantener lo que sea? Porque no están funcionando bien los patronatos de la infancia y porque estos lugares donde tiene a los chiquitos con problemas de delincuencia y demás tampoco. Entonces, ¿dónde hay que tenerlos? En la escuela (Directora).

La directora de esta escuela tiene la fuerte convicción de que únicamente mediante la educación estos adolescentes con tantas desventajas podrán forjarse un mejor futuro.

Es como que no se les inculcó en años anteriores lo importante que es para ellos estudiar; porque yo creo que es la única salida que tienen estos chicos; cuando entiendan eso la cosa va a cambiar. En eso estamos trabajando también bastante fuerte, [en] insistir en que su calidad de vida puede ser muy diferente pero se logra con esfuerzo, teniendo primero un título, un trabajito, un ingreso diferente, seguir estudiando (Directora).

En este sentido, se acepta con agrado el acercamiento de las instituciones de educación superior a la escuela para difundir su oferta educativa.

Las universidades de la zona se hacen presentes. Por ejemplo, mañana viene la UNGS a darles charlas para explicarles las carreras que

hay. Los chicos muestran interés; no te digo que todos, pero algunos se interesan (Directora).

En la tercera escuela, el perfil socioeconómico del alumnado es más elevado que en las previas. Además se distingue por ser la única escuela técnica incluida en el presente estudio. Funciona en dos turnos y las energías institucionales están concentradas en mantener cierto nivel académico. Los estudios superiores no son una preocupación, aunque algunos profesores, de manera individual, estimulan a sus alumnos a continuar carreras técnicas y les brindan información sobre las mismas poniendo el énfasis en el campo de aplicación de las nuevas tecnologías.

A diferencia de las anteriores, el director define a esta escuela como “formadora” en contraposición a “contenedora”:

El Ministerio la pauta que da es “todos a la escuela”, pero la escuela es formadora, instruye, transfiere conocimiento. Esto no es una escuela de contención, como era antiguamente la primaria. En algunas zonas es necesario comedores escolares. La escuela técnica, por lo menos inserta en este contexto, creo que no puede funcionar de esa manera, porque no es el fin para el cual fue creada. Más allá de cubrir ciertas necesidades básicas que se justifica [porque] nadie puede estudiar si no está bien alimentado, eso repercute en la inteligencia del chico; hay chicos que se quieren esforzar pero vos ves que te dicen “no comprendo”, “no entiendo” (Director).

En esta escuela, las universidades públicas y privadas también mandan folletería e informan sobre su oferta educativa. Sin embargo, su director considera que: “Generalmente, el que viene a la técnica, la gran mayoría, el 80% tiene decidido lo que quiere”. Considera que es fundamental que la escuela transmita la importancia de la continuidad educativa. En este sentido, valora la apoyatura ofrecida desde la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires ya que en principio “sirve para hacer el tránsito de la escuela a la universidad”, aunque en la práctica “la experiencia no es buena, hay una deserción generalizada”, que atribuye a que “ninguno está dispuesto a sacrificar prácticamente nada” (el curso se dicta los sábados de 9 a 13 horas).



# 4

## Proyectos de articulación: la mirada desde la escuela media

En general, directivos y docentes concuerdan en que la educación media hoy en día se ha depreciado. Varios hacen alusión a un pasado, con una referencia temporal no muy clara, en el que todo parecía ser mejor. Estos alumnos de antaño, aun los de clase trabajadora, estaban más orientados al estudio, tenían metas más claras y contaban con un mayor apoyo familiar. Esta imagen contrasta con la del presente, bastante menos alentadora, construida en la cotidianeidad escolar: la de estudiantes con escasa preparación académica, reducido apoyo familiar y baja disposición para el esfuerzo personal.

Con matices, dependiendo del tipo de escuela y del perfil socioeconómico predominante de los alumnos, directivos y docentes consideran que, si bien no son pocos quienes aspiran a seguir estudios superiores, una alta proporción ni siquiera se inscribirá o, si logra comenzar, tendrá dificultades prontamente. Las razones a las que aluden son múltiples e involucran tanto a las familias como a las escuelas y a la sociedad en su conjunto. Por ende, el nivel de interés y de compromiso con el que el director y los docentes se involucran en actividades vinculadas con la transición al nivel superior se encuentra en gran medida teñido por sus visiones y apreciaciones de las potencialidades educativas de los estudiantes.

Este capítulo se centra en las valoraciones que tienen directivos y docentes sobre las iniciativas de articulación con las universidades, señalando cuáles son los elementos de las experiencias que consideran más positivos y cuáles los que deberían repensarse o corregirse. Cabe adelantar que de ninguna manera se pretende efectuar una evaluación de los proyectos específicos que aquí se han mencionado, sino más bien indicar

algunas de las dificultades que han emergido del trabajo conjunto entre universidades y escuelas.

Como contexto general, para comprender las distintas posiciones que tienen las escuelas en su valoración de las actividades de articulación, debemos recordar que estas iniciativas<sup>27</sup> emergieron como proyectos resultantes de un concurso con financiamiento internacional y que fueron acotados en el tiempo. En otras palabras, no tuvieron un carácter de programas integrales dentro del sistema educativo. Fue cada universidad la que estableció su línea de acción específica en función de módulos previamente definidos en la convocatoria.

## Los aspectos positivos de la articulación

Para los directivos y docentes, la convicción de que acercar la universidad a la escuela media constituye una tarea significativa se fundamenta en varios aspectos.

En primer lugar, porque, a partir de haber participado de proyectos con universidades, se han actualizado metodologías de enseñanza y contenidos impartidos. Se reconoce dicha actualización como positiva no solo en lo que se refiere a la capacitación de los docentes, sino también en la formación y rendimiento de los alumnos. Asimismo, fueron varios los docentes que se sintieron estimulados a incorporar nuevos materiales tendientes a articular contenidos curriculares con la universidad, de modo de facilitar el pasaje a la educación superior.

Acá con los jefes de departamento, cuando yo estuve como regente, trabajamos algunos contenidos que debían darse obligatoriamente en tercero, que eran los que nosotros averiguamos que eran fundamentales para el ingreso (Directora).

Con el PROYART (organizado por la UNGS) fue buenísimo, fue un antes y un después. Porque llevó a los profesores a actualizarse en la enseñanza de las materias, una experiencia formidable. Muchos pibes, cuando empezaron el CAU y el CBC, en Matemática y Lengua les iba bien, por ahí fallaban en Física y Química, pero en las básicas les iba bien. El PROYART terminó hace dos años; yo tenía mucha expectativa

27 Es importante aclarar que se incluye no solo las que se realizaron en el marco del proyecto de Articulación Universidad-Escuela Media de la Secretaría de Políticas Universitarias, sino también iniciativas de trabajo con planteos organizativos similares.

con que se volviera a hacer, pero no, no sé como se maneja. Si dependiera de la escuela, lo volveríamos a hacer (Profesor).

En segundo lugar, otro de los aspectos valorados de las experiencias de articulación con las universidades fue el de haber contribuido a “ordenar la escuela hacia adentro”, es decir a acordar contenidos mínimos por área y enfoques didácticos.

Tuvimos un proyecto con la UNGS durante 4 años que finalizó con un cierre elegante en la universidad y no se le dio continuidad porque terminó el subsidio. A nosotros nos resultó muy positivo porque nos mostró un montón de cosas. Una de las cosas que nos permitió ver es en qué camino estábamos, si estábamos muy abajo del nivel que necesitamos, si andamos más o menos por el medio, qué había que apuntalar (Profesor).

En tercer lugar, esas experiencias de articulación se aprecian por la creación de vínculos con universidades que se han perpetuado más allá del tiempo de duración de los programas. En este sentido, algunos de estos lazos promueven el desarrollo de actividades conjuntas en las que se benefician tanto escuela como universidad y que no son necesariamente de articulación. Estos vínculos también facilitan que la escuela sea siempre considerada por la universidad para la difusión de información sobre la oferta académica o sobre otras actividades que puedan resultar de interés.

Muchos de nuestros alumnos van a la UNGS, y de la UNGS vienen acá como pasantes los que estudian en los profesados. Hay una dinámica fuerte con la universidad; no es que hemos perdido el contacto, o sea, [que] se terminó el proyecto y desapareció todo; no; seguimos teniendo una relación bastante interesante. Hace dos años que terminó el proyecto. Cuando hacen la promoción de carreras, nos acercan la folletería; nosotros hacemos la parte de aula: les cuento que tienen que seguir estudiando y qué pueden seguir, les repartimos los folletos, los interesamos, porque hay un curso de aprestamiento universitarios, les acomodamos los horarios a los chicos para que puedan ir (Directora de la Escuela 3).

El proyecto terminó, pero siempre estamos trabajando alguna cosita [con la UNSAM]. Ahora estamos con otro donde también vinculamos la universidad. Este es en el área de ciencias naturales, es en educación ambiental. Se presentó en distintas ferias (Director).

Finalmente, como se mostrara anteriormente, también se valora el estímulo que provocaron las visitas y actividades desarrolladas en el ámbito universitario. Se considera que estas salidas motivan el interés

de los alumnos y son una de las formas más efectivas para alentarlos y orientarlos en el pasaje a la educación superior. Lamentablemente, muchas de las escuelas resienten la carencia de fondos específicos para llevar a cabo estas actividades fuera del marco de los programas.

Lo que más sirve, creo yo, es la experiencia directa. Cuando nuestros chicos fueron a la universidad, a ver cómo era la universidad, a ver lo que se hacía, a ver los talleres, los laboratorios, las aulas y demás, ahí es cuando más, creo yo, cuando más influencia tuvieron. Más allá de lo que se pueda decir teóricamente (Director).

Es importante resaltar que los directivos y docentes que tienen una mirada positiva sobre las iniciativas de articulación conciben a la escuela como un canal fundamental para acercar la información a la mayoría de los estudiantes de clase media-baja y para inculcarles que los estudios superiores (universitarios y no universitarios) pueden ser alternativas posibles para ellos. Aun algunos docentes con una mirada relativamente pesimista con respecto a la potencialidad educativa de los estudiantes con los que trabajan señalan la relevancia de la escuela para orientarlos y mejorarles sus posibilidades futuras:

La escuela tiene importancia, nosotros tenemos una población que, a lo mejor, los padres nunca estuvieron en una oficina y, a lo mejor, ellos no son los que les están diciendo que siga estudiando. Tal vez algún hermano, más por el lado de los hermanos viene la orientación. Te hablo en líneas generales. Y que la escuela influye para orientarlos en los estudios superiores, seguro (Profesora).

En primera instancia, yo creo que la escuela no debe confundir con que puede suplantar la contención familiar, porque, a pesar de que nos gustaría, algunas veces uno ve algunos chicos que tienen un potencial buenísimo y que lamentablemente por falta de contención familiar no lo pueden concretar. [...] que quede claro que ese rol la escuela nunca va a poder asumirlo, pero sí puede ejercer el rol que le compete, o sea, crearles un canal que les permita fluir más fácilmente hacia el objetivo del estudio universitario (Profesor).

Yo quiero conectarlos con algo que sea positivo. Estos chicos que tienen tantas dificultades... hay que mostrarles que es posible salir, superarse. Si investigan cosas como la droga, las situaciones de abuso, la inseguridad... es más de lo mismo, todo negativo, todo negativo. No, yo quiero que ellos piensen en cosas positivas, en su futuro y en las posibilidades que tienen a mano, que no son pocas y son de muy buen nivel, como la UNSAM, por ejemplo (Profesora).

## Las dificultades y limitaciones

Los reparos, objeciones y comentarios críticos de directivos y docentes de las escuelas medias respecto de los proyectos de articulación son también de diversa naturaleza.

En primer lugar, una crítica de carácter general sobre este tipo de iniciativas, detectada particularmente en aquellas escuelas en donde la situación social y educativa de los alumnos es problemática, es que no las consideran relevantes. Dadas sus urgencias, estiman que tienen un largo camino por recorrer antes de comenzar a llevar a cabo acciones de articulación con el nivel superior. Esto no quiere decir que no las valoren, pero supeditan su efectividad a logros educativos previos. Los directivos de esas escuelas indican que los esfuerzos institucionales deben priorizar la resolución de otros problemas más apremiantes.

El estar siempre corriendo atrás de los problemas sociales nos quita tiempo para trabajar lo pedagógico y lo curricular, y tenemos que trabajar en ese sentido si queremos que nuestros alumnos dejen de ver a la universidad como un proyecto para otra clase social, como algo que no les corresponde, que no es para ellos, y que empiecen a apropiarse de ese espacio y a progresar en el buen sentido de la palabra (Vicedirector).

En otra escuela, la directora describe un alumnado relativamente apático, por lo que las actividades tendientes a facilitar la transición a la educación (el curso que ofrece la Dirección General de Cultura y Educación en conjunto con profesores universitarios y de escuelas medias) no se aprovechan:

Tienen información, vienen de los profesorados, vienen de la universidad, después se les dan los cupones para que vayan a la Expo-universidad; ellos van, esas cosas les interesan. Eso vino del Ministerio porque hay un proyecto de articulación entre la Universidad de San Martín y las escuelas medias, entonces medio que obligado [va] el alumno; obligado entre comillas, porque está esa instancia, uno los tiene que presionar, porque no se quiere anotar nadie.

Es común que en estas escuelas predomine una visión bastante fatalista respecto de las potencialidades educativas de los alumnos. La situación social y económica de los estudiantes pasa a ser la razón fundamental de su falta de interés por la educación y, a su vez, esta apatía impacta en la falta de compromiso de los docentes para ejercer su rol competentemente.

Yo no quiero... pero tengo que decir que, a veces, los profesores no tenemos demasiadas expectativas con respecto a los alumnos. Estoy hablando... estoy tirando una bomba... pero a veces me da esa sensación. Y bueno, no es solo que haya recursos materiales, los libros, también es una cuestión de los docentes. A veces el docente se cansa de lidiar contra la corriente porque no hay sociedad, no hay quien te ayude en el logro de ese objetivo, una buena persona, un buen ciudadano, estudios superiores y formación para el mundo del trabajo; no te ayudan, la familia ausente, los medios... entonces, la escuela... estamos acá resistiendo; entonces, el docente se cansa (Profesora).

Una directora describe elocuentemente el círculo vicioso entre las dificultades socioeducativas de los estudiantes y las actitudes negligentes de algunos docentes:

No salen con una preparación como debieran para seguir estudiando; eso es un problema, y eso se debe a varios motivos, no solamente a las condiciones del alumno mismo. Ellos tienen todas esas falencias, vienen de un ambiente muy especial, su vocabulario, todo es muy especial. Pero también, lamentablemente, hay muchos docentes hoy por hoy –en general te lo digo– que no trabajan como deberían trabajar, no todos están preocupados de que el chico aprenda; muchos parten de esa de “qué podemos hacer con estos chicos”, cosa que me pone loca; y algunos han empezado a moverse porque les estoy haciendo notar que no es así, que si no se dedican a enseñar que se dediquen a otra cosa; así directamente se los digo. Pero hay mucha gente en la docencia que no debería estar, y eso también hace a la calidad educativa. Yo tengo alumnos en el tercer año del polimodal que no saben leer. [...] estoy trabajando insistiendo para que ciertos docentes cambien la forma de trabajar, [cosa] que no es fácil y, además, los directivos no tenemos muchas herramientas.

Más allá de esta consideración general acerca de los proyectos de articulación, en las otras escuelas, las críticas y comentarios de quienes participaron de las iniciativas se refirieron a aspectos más concretos de la implementación y del vínculo con las universidades. Una de las observaciones nodales se dirige a la *naturaleza puntual de los proyectos*, los cuales no contemplan en su formulación el hecho de que las escuelas medias públicas carecen de un espacio institucional previamente definido para este tipo de acciones. Al no tratarse de un programa integral o de

una política educativa del nivel medio, los docentes que participaban del proyecto carecían de un espacio institucional, tiempo rentado o reconocimiento formal (no se otorgaba puntaje docente). El resultado de esta modalidad de trabajo fue que solo unas pocas escuelas se involucraron y que el éxito de la iniciativa dependió de la buena voluntad y predisposición de los docentes. A la larga, lo que pudo detectarse es que, aun en los casos en los que las escuelas recibieron con entusiasmo la propuesta, fue difícil sostenerla en el tiempo.<sup>28</sup>

Así lo testimonian tres docentes que participaron de distintas experiencias:

No tienen continuidad por varias razones. La primera y fundamental creo que tiene que ver con un tema económico y de tiempo: todas las experiencias que te mencioné requieren mucho tiempo extra y remuneración nula. Pero empezamos un grupo de docente y después te vas... el tiempo que te lleva, los resultado que a veces no son los esperados... y te vas como cayendo. Tampoco hay espacios institucionales para esto; todo es tiempo extra tuyo.

Y vemos que ese tipo de trabajo sirve. Lo que pasa es que los profes de media están muy saturados de trabajo, muy agotados, sobre todo a esta altura del año. Entonces pasa que avisamos “llegaron los cursos de la universidad” y te dicen “yo no puedo, estoy cansado, estoy con mucho trabajo, tengo una pila así para corregir”. Entonces, al ser fuera del horario escolar, se frenan bastante también.

Este año no se continúa porque no está el gabinete ni la gente de la UNSAM; no hay tiempo material para hacerlo. Cuando hicimos lo de la UNSAM era a costa de un algún horario de clase, o a costa de unos recreos o a costa de algo; no había un espacio institucional generado para eso.

Cuando un proyecto se basa casi en forma exclusiva en el voluntarismo de una porción significativa de los participantes tiene escasas posibilidades de perpetuarse en el tiempo. En efecto, incluso los entrevistados que iniciaron su participación con un alto nivel de compromiso señalan que su entusiasmo iba decayendo a medida que las reuniones se hacían cada vez más pequeñas (muchos de los profesores de las propias escuelas dejaban de asistir) o que las actividades eran canceladas por la contraparte universitaria.

28 Las tensiones derivadas del proyecto, en términos de las demandas de tiempo docente y de la falta de continuidad, se hacen también extensivas a la universidad. Como se señala en un trabajo de evaluación de las experiencias de articulación realizado por la UNGS, “el trabajo realizado se inscribe en un contexto sumamente exigente y exigido tanto para las escuelas como para las universidades.”

Por otra parte, la falta de integralidad en la forma de encarar esta iniciativa hizo que dependiera de los individuos particulares que habían logrado comprometerse en los proyectos y, en consecuencia, cualquier cambio en la posición de esos individuos o en su situación personal ponía en jaque la continuidad de las acciones. Una directora ejemplifica una de estas situaciones:

Hubo una experiencia... en Matemática venían de la UNGS a observar clase, pero se dejó de hacer porque se jubiló el director que trabajaba con eso en el momento que yo era regente. Y están las posibilidades; de hecho la universidad siempre te invita a hacer ese tipo de articulaciones.

En una de las escuelas que no desarrollan iniciativas para alentar la continuidad educativa y que cubre a una población vulnerable en términos socioeconómicos, se considera que solo mediante programas que provengan del propio sistema educativo y que atiendan a las carencias formativas de alumnos y docentes podrá fomentarse la educación de una manera adecuada. Su directora tiene la percepción de que, para estimular la efectiva continuidad educativa de los alumnos, es preciso previamente mejorar el rendimiento académico y modificar valores vinculados con el facilismo y la apatía. Así lo expresa:

Desde la escuela, para fomentar la continuidad de los chicos en los estudios superiores creo que se pueden hacer muchísimas cosas, pero tendría que existir por lo menos una capacitación a contraturno de los chicos y de los docentes y ajustar muchos contenidos. O sea, los chicos vienen a la escuela, pero “vienen”, no quiere decir que “estudien”, cada vez menos; asisten, con suerte asisten.

El trabajo conjunto entre dos instituciones con diversas lógicas y normas en la definición de los objetivos de los proyectos y con distintos tiempos de ejecución y dinámica de funcionamiento también generó roces y reacciones adversas. En nuestro trabajo de campo, una de las escuelas manifestó una gran insatisfacción por la experiencia porque sus participantes se sintieron un caso de estudio o de aplicación de una técnica por parte de la universidad. Ellos no lograron percibir ningún beneficio concreto para la institución, por lo que las intervenciones fueron interpretadas como otra fútil intromisión.

La articulación no existió [...] vinieron, hicieron su trabajo y desaparecieron [...] No sé si a ellos les sirvió; lo que es a nosotros no nos dejaron nada [...] estamos un poco cansados de abrir las puertas de nuestras aulas, últimamente preferimos arreglarnos solos (Director).

Se miran el ombligo (Profesor).

Muchas veces hemos hecho articulaciones con la universidad que han fracasado. No por cuestiones nuestras, sino por cuestiones de la universidad (Profesora).

El vicedirector de una de las escuelas con vínculos estrechos con la universidad señala:

Lo cierto es que los profesores nuestros se acercan a la universidad y hay una cabida interesante, pero no termina en plasmarse en algo que produzca un impacto en la escuela.

La entrada a la escuela de profesores de institutos de formación superior y de la universidad para trabajar en forma conjunta en el aula con un profesor de nivel medio (estrategia elegida por uno de los proyectos de articulación) fue en algunas escuelas percibida como una situación de evaluación más que de cooperación y aprendizaje colectivo. Uno de las profesoras que participaron de la experiencia señala que la situación fue incómoda no solo para los docentes de la escuela sino también para los alumnos. Así lo manifiesta:

[El proyecto] tenía una orientación y después terminó siendo otra. Era un proyecto que venía alguien de la universidad, alguien del profesorado y estábamos tres profesores dentro del aula. Pero, después, como que perdió sentido y el único que daba clase era el profesor de acá de la escuela y como que los otros le marcaban siempre cosas, era como una segunda práctica [...]. No hizo diferencia a favor de los chicos; es más, los chicos, cuando se cortó el proyecto, se sintieron bastante liberados, pobres. Como que también ellos estaban siendo observados y evaluados por tres personas; entonces, eso tampoco les gustó demasiado.

Los difíciles vínculos entre los docentes de las escuelas medias y la universidad también fueron reconocidos en las evaluaciones de los proyectos realizadas por las propias universidades. En ellas se señala que directores y regentes demandaban que las acciones de articulación rom-

pieran con una lógica característica del trabajo con escuelas: “utilizarlas” como objeto de estudio e investigación con muy pocas “devoluciones” (Más Rocha, 2007).<sup>29</sup>

La necesidad de definir objetivos comunes y consensuados fue resuelta de diversas maneras. Algunas escuelas lograron hacerlo de forma más estratégica, interesando a la universidad para que, mediante los proyectos de articulación, colaborara en encontrar soluciones o paliativos a algunas de sus urgencias (como, por ejemplo, la deserción en el nivel medio o el desarrollo de una capacitación en tutorías).

Sin embargo, y particularmente en iniciativas más recientes implementadas por fuera del programa de la SPU, los intentos por desarrollar acciones conjuntas no siempre han llegado a buen puerto. A poco de andar, se vuelven manifiestas las diferencias entre los enfoques de ambas instituciones así como en sus urgencias. Un ejemplo es un intento más reciente de llevar a cabo actividades conjuntas en el área de ciencias naturales. Una de las docentes, graduada universitaria y con una fuerte convicción de la relevancia de realizar acciones áulicas para promover el pasaje a la educación superior y universitaria, sostiene:

Hubo un momento el año pasado confuso, hubo un momento en que vino gente de la Universidad de San Martín. Un grupo de docentes del área de las ciencias naturales –la jefa de nuestro departamento nos llamó a todos– tratamos de buscar objetivos comunes con esta gente de San Martín. Ellos nos plantearon sus necesidades y nosotros planteamos las nuestras, pero no se pudo llegar a una síntesis y murió ahí. Yo me acuerdo que planteé qué posibilidades había de que nos aportaran materiales concretos; creo que había pedido una cámara con un tubo de ultravioleta para esterilizar y no les pareció adecuado. Dijeron “un tubo cuesta 30 pesos”. Como que no era ese el objetivo de ellos. Ellos planteaban como que podían venir a armar algo con los mejores alumnos, con los alumnos más inquietos, grupos de trabajo para realizar trabajos especiales, y yo con eso

29 En las evaluaciones que realizaron las universidades de los proyectos que llevaron a cabo, además de las limitaciones estructurales señaladas, se identifican algunos requerimientos para que proyectos de este tipo tengan una mayor viabilidad. Uno de ellos es que al frente de la escuela haya un director que se comprometa con el proyecto y que pueda movilizar a un conjunto de docente en pos de los mismos objetivos. Otro es el respeto por los tiempos, tanto por el de los escolares como por el que demanda construir una confianza y acuerdo entre los actores involucrados (Grinberg y Burllaille, 2007). Una tercera necesidad es que las escuelas logren deslindar factores sobre los cuales ellas puedan intervenir; esto implica “comprender que los efectos socioeconómicos aparecen sobredeterminando el escenario de las posibles intervenciones, produciéndose un efecto de ‘negación’ de dichas intervenciones, en tanto aparecen como impotentes y, en definitiva, conducen a un círculo de desmotivación... [Esto implica un llamado a] repositonar el trabajo docente en lo que tiene de guía y orientación del proceso de formación y facilitador del cambio, aun en contextos que no lo favorecen” (Pereyra, s/f., p. 142).

no estoy de acuerdo, ¿ves?, porque pienso que los buenos alumnos, los alumnos que van siempre adelante no son nuestro problema. Nuestro problema son los otros alumnos, los que no encuentran la manera de expresar su capacidad, de integrarse, esos, lo que se van, los que repiten.

Vale la pena mencionar que algunas escuelas, que supieron negociar su agenda, lograron respuesta a su planteo de que estos proyectos debían contribuir a resolver algunas de sus problemáticas (desplazando de este modo el objetivo inicial de promover la articulación con el nivel superior). Muy posiblemente, para comprometer su participación, reclamaron que se tuvieran en cuenta sus necesidades o que se definieran claramente cuáles serían para ellas los beneficios explícitos de su participación.



# 5

## Las aspiraciones educativas de los adolescentes

Este capítulo vira la atención desde la institución escolar hacia los estudiantes y sus propósitos de continuar estudiando. El objetivo es examinar, desde la perspectiva de los adolescentes que cursan el último año de la escuela secundaria, en qué medida sus planes a futuro guardan alguna vinculación con las acciones o iniciativas de la escuela o con las motivaciones estimuladas por ella. A partir de esta información, se cotejan las declaraciones de docentes y profesores sobre las acciones desplegadas para fomentar la continuidad educativa entre sus estudiantes.

Mediante los datos de una encuesta a alumnos que asisten a las escuelas que formaron parte del estudio, se analizan específicamente sus planes educativos a futuro, qué tipo de estímulos dicen haber recibido y de quiénes y las razones por las cuales han decidido continuar o discontinuar sus estudios. Dado nuestro interés inicial en la población estudiantil con escaso capital social y cultural, el análisis procura determinar si la escuela tiene para ellos un rol más destacado y compensatorio de sus desventajas iniciales.

### Los estudiantes encuestados

La encuesta fue respondida por un total de 620 estudiantes del último año del ciclo medio, de los cuales 230 asisten las escuelas del Partido de San Martín y 390 a las escuelas del Partido Malvinas Argentinas. Algo más de la mitad son mujeres (55%), y la edad promedio de los respondentes es de 17,7 años, con un rango entre escuelas que va de 17,4 a 18,2 años.

En cuanto a los contextos familiares, casi el 65 por ciento de los estudiantes encuestados convive con su padre y con su madre, mientras que un 24 por ciento vive sólo con la madre, un 5 por ciento sólo con el padre<sup>30</sup> y el 5 por ciento restante con otras personas. Sus hogares son relativamente numerosos, ya que están conformados, en promedio, por 5,3 personas.

Como se dijera anteriormente, una variable clave, que se vincula tanto con las expectativas como con el apoyo educativo, es el nivel de instrucción de los padres: en conjunto, alrededor del 40 por ciento de los progenitores no inició el ciclo medio, y algo más del 20 por ciento lo inició y no lo completó.

Es significativo el número de adolescentes que declara realizar alguna actividad laboral a la par de sus estudios: casi un 30 por ciento trabaja y lo hace, en promedio, por 23 horas semanales, es decir el equivalente de un trabajo a medio tiempo.

Finalmente, en relación con el rendimiento académico, alrededor de uno de cada cuatro repitió al menos un año durante los estudios secundarios,<sup>31</sup> casi tres cuartos de los estudiantes no aprobaron alguna materia el año anterior y, en promedio, se llevaron a examen 3,2 materias.

## Las opiniones sobre los estímulos recibidos en la escuela

Las escuelas despliegan, con distinto grado de institucionalización, algunas actividades tendientes a promover la transición a la educación superior. Para conocer la perspectiva de los alumnos al respecto, se les preguntó si sus profesores los habían estimulado para continuar estudiando, si en la escuela se habían realizado charlas informativas, y si la escuela había organizado visitas a centros educativos.<sup>32</sup> Asimismo, se les solicitó que evaluaran cuán útiles les habían resultado cada una de dichas actividades.

Alrededor de la mitad de los estudiantes indicó que *la mayoría* de sus profesores los había estimulado para continuar estudiando luego de finalizado el secundario. Es interesante que, en dos de las tres escuelas con escasas iniciativas, esta proporción es bastante más baja (28 y 38 por ciento) a la par que aumenta la de quienes consideran que no han tenido

30 En algunos de estos casos también conviven con la pareja del progenitor.

31 Nos referimos al 8° o 9° grado del EGB3 o durante el polimodal.

32 A cada estudiante se le preguntó también si alguna vez había realizado un test vocacional y si había revisado y utilizado la guía del estudiante.

ningún docente que los haya incentivado (la cual asciende a más de la mitad de sus estudiantes).

Explorando con mayor profundidad sobre las distintas maneras en que sus docentes los estimularon, las respuestas casi unánimemente se refieren a la insistencia sobre la relevancia del estudio y a las ventajas de obtener un título superior para acceder a un buen empleo. Los siguientes testimonios son representativos de las opiniones de la mayoría de los estudiantes que reconocieron el estímulo recibido:

Que es muy difícil tener un buen trabajo si no se estudia.

Siempre nos dicen que es lo mejor para nosotros y que no es fácil conseguir trabajo.

Que siga estudiando para que el día de mañana sea más fácil conseguir trabajo; con ese estudio vamos a tener nuestro dinero y es para nuestro bien.

Que sin esfuerzo no se llega a ningún lado y que los caminos se te abren más con estudios.

Algunos adolescentes también destacaron que la confianza transmitida por los docentes en relación con sus capacidades individuales y aptitudes había logrado motivarlos y generarles la inquietud para continuar estudiando luego del secundario.

Otro grupo de estudiantes hizo referencia a la importancia de haber realizado trabajos de investigación para materias específicas en las que tuvieron que examinar la oferta educativa o la laboral. Uno de estos proyectos –descrito en el capítulo anterior como iniciativa áulica– resultó sumamente estimulante para los estudiantes. En este caso, la docente solicitó a los alumnos que hicieran una investigación sobre lo que planeaban estudiar o sobre una disciplina que fuera de su interés. Entre otros varios aspectos, los estudiantes debían investigar: alternativas educativas, dónde se podía estudiar, en qué consistía el plan de estudios y de qué podían trabajar una vez recibidos (es decir, las alternativas de la salida laboral). Luego, los resultados se debían exponer ante el resto de la clase. Varios de los estudiantes que desarrollaron este proyecto consideraron que la experiencia no solo fue motivante sino también muy fructífera, ya que les afianzó la decisión sobre qué estudiar y los familiarizó con algunos de los cambios que implica el pasaje del ciclo medio al ciclo superior.

La profesora de Química y Proyecto nos hizo buscar información sobre la carrera a seguir y la verdad [es que] me incentivó mucho más.

Al buscar en ciertas materias (Inserción laboral) empleos para trabajar en clase, nos dábamos cuenta de que ya no alcanza solo el título secundario.

Por ejemplo, la de Proyecto de Investigación, que nos da el empujón hacia adelante.

Como se mostrara, las escuelas que formaron parte de este estudio tienen distintas concepciones en cuanto a cómo conciben su rol y a las actividades que desarrollan para estimular la continuidad educativa de su estudiantado. Consistentemente, los encuestados han tenido experiencias bien disímiles. Casi el 75 por ciento de los estudiantes recibió alguna charla informativa sobre opciones educativas terciarias o universitarias. Pero fueron de distinto tipo e incluyeron desde charlas con diferentes profesionales o con representantes de instituciones de educación universitaria o superior, hasta exposiciones más informales llevadas a cabo por un docente en clase. Es por ello que no sorprende que algo menos de la mitad las considerara de suma utilidad. Tomando en consideración las sugerencias que proponen los estudiantes sobre las acciones que podría realizar la escuela para incentivar y facilitar la continuidad educativa, queda claro que una alta proporción valora muy positivamente las charlas siempre y cuando se realicen con mayor frecuencia y sobre un mayor rango de opciones e instituciones educativas.

De acuerdo con los testimonios de los estudiantes, no todas las escuelas organizan visitas a instituciones educativas de nivel superior o universitario. En aquellos casos donde la mayoría de los alumnos realizó alguna visita, la experiencia resultó relativamente positiva: fue útil para algo más de la mitad de los que participaron.

Finalmente, uno de cada cuatro respondientes se sometió a un test vocacional, la mitad de ellos en la escuela y la mitad restante de manera independiente.

## Los planes de continuar estudiando

La abrumadora mayoría de los estudiantes encuestados (80%) manifiesta que planea continuar estudiando luego de completar el secundario, y entre ellos una porción más amplia se orienta hacia una carrera universitaria en lugar de una terciaria (60% *versus*

40%).<sup>33</sup> Al respecto, vale la pena hacer algunos comentarios. El primero es que, si bien esta orientación hacia estudios superiores es muy elevada, no se aleja de otras estimaciones de estudios similares. En segundo lugar, es importante alertar que quienes estarán en condiciones regulares de comenzar estudios superiores son, de acuerdo con la información recabada en las escuelas, muchos menos. En efecto, como lo manifestaran prácticamente todos los directores, una gran cantidad de alumnos quedará con materias pendientes sin rendir (por lo que no podrá obtener el título).<sup>34</sup>

Dado que la mayoría contesta que continuará estudiando, las diferencias que podrían establecer los contextos familiares, laborales y educativos de los estudiantes no son muy marcadas, aunque merecen señalarse (panel A, del Cuadro 5).

La aspiración de continuar estudiando al finalizar el ciclo medio es, sin duda, uno de los primeros pasos necesarios en el tránsito a la educación superior. Sin embargo, se sabe que muchos de estos alumnos no concretarán esta expresión de deseo.<sup>35</sup> Es por ello que, con el objetivo de aproximarnos algo más al grado de compromiso que tienen los estudiantes con sus aspiraciones, se indagó en qué medida quienes planeaban continuar estudiando habían realizado algún tipo de averiguación concreta sobre la carrera, si conocían las instituciones donde podían cursar la carrera elegida, si ya se habían inscripto, etc. Cuando se toman en cuenta estos aspectos, la proporción de estudiantes que planea seguir descende del 80 al 63 por ciento (panel B del Cuadro 5).

Esta perspectiva más restrictiva de la intención de continuar estudiando se encuentra más fuertemente vinculada con el contexto familiar, laboral y educativo del adolescente que los meros planes, como se observa al comparar las diferencias en los porcentajes del panel B con los del panel A del Cuadro 5.

33 Si bien investigaciones previas habían mostrado que los perfiles de los estudiantes que se vuelcan o que asisten hacia una u otra opción educativa varían en forma significativa, este no parece ser el caso de los estudiantes encuestados. Independientemente de la situación familiar, laboral y escolar de los adolescentes, las diferencias entre grupos nunca superan 5 puntos porcentuales ni son estadísticamente significativas (panel A, Cuadro 5).

34 También nos indicaron que una proporción significativa de quienes terminan sencillamente no va a buscar el certificado de estudios aprobados que los habilitaría como alumnos regulares de un instituto terciario o de una universidad.

35 Asimismo, y como revelan las universidades analizadas, en muchos casos ni siquiera la inscripción significa que el estudiante se haga presente el primer día del curso de nivelación y que inicie estudios superiores: la magnitud de la brecha entre los jóvenes inscriptos y quienes se presentan al inicio de la cursada es importante.

**Cuadro 5. Proporción de estudiantes que planea estudiar y de aquellos que tienen planes más firmes de continuar estudiando por tipo de carrera y características demográficas, familiares, laborales y educativas**

	A. Planea estudiar			B. Planea e hizo averiguaciones		
	Sí (%)	Institución		Sí (%)	Institución	
		Universitaria	No universitaria		Universitaria	No universitaria
TOTAL	79,5	59,6	40,4	62,7	61,2	38,8
<b>Sexo</b>						
Mujer	83,4**	59,6	40,4	68,9*	61,0	39,0
Varón	74,8	59,7	40,3	55,3	61,5	38,5
<b>Clima educativo del hogar</b>						
Educación de los padres						
Secundaria incompleta o menos	73,3*	60,2	39,8	54,3*	60,8	39,2
Secundaria completa o más	85,9	59,2	40,8	71,5	61,5	38,5
Educación de hermanos						
Tiene hermano/a con educación superior	85,0***	61,5	38,5	74,5*	61,4	38,6
No tiene	77,7	58,9	41,1	58,9	61,1	38,9
<b>Situación familiar</b>						
Convive con ambos padres						
Sí	79,6	59,3	40,7	62,8	60,7	39,3
No	79,4	60,3	39,7	62,6	62,0	38,0
Cantidad de miembros en el hogar						
5 miembros o menos	79,6	61,0	39,0	60,5***	63,2	36,8
6 o más	80,6	57,0	43,0	67,6	58,0	42,0
<b>Trabajo</b>						
No trabaja	80,8***	59,9	40,1	64,3***	61,0	39,0
Trabaja pocos días a la semana	84,1	62,3	37,7	68,2	65,1	34,9
Trabaja al menos 4 días a la semana	67,9	54,4	45,6	52,4	59,3	40,7
<b>Rendimiento escolar</b>						
Repitió algún año del secundario						
Sí	69,0*	52,3	47,7	45,8*	54,9	45,1
No	83,2	61,8	38,2	68,5	62,8	37,2
Materias que se llevó el año anterior						
No	86,1	65,9	34,1	71,6	66,7	33,3
1 a 3 materias	79,8***	56,2	43,8	64,3***	57,1	42,9
Más de 3 materias	70,1*	56,3	43,7	47,6*	60,0	40,0

**Cuadro 5. Continuación**

	A. Planea estudiar			B. Planea e hizo averiguaciones		
	Sí (%)	Institución		Sí (%)	Institución	
		Universitaria	No univer- sitaria		Universitaria	No univer- sitaria
<b>Iniciativas escolares</b>						
Estímulo de los profesores						
La mayoría estimula	82,0	57,4	42,6	66,7***	60,3	39,7
La mayoría no estimula	77,1	62,0	38,0	58,9	62,2	37,8
Visitas a centros educativos						
Tuvo	78,6	60,3	39,7	62,3	59,7	40,3
No tuvo	80,2	58,8	41,2	62,8	62,4	37,6
Participó en charlas informativas						
Sí	80,8	62,4	37,6	63,2	62,9	37,1
No	76,2	51,9	48,1	61,6	56,6	43,4

\*  $p < .0001$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .05$ ; \*\*\*\*  $p < .10$ .

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la Encuesta con alumnos del último año del Polimodal, 2008.

En primer lugar, la brecha en la proyección educativa de mujeres y varones se amplía: las mujeres indican con bastante mayor frecuencia que los varones su orientación a continuar estudiando (69% *versus* 65%, panel B del Cuadro 5). Esta brecha en las intenciones educativas de unas y de otros es consistente también con investigaciones previas y con las estadísticas que muestran los mayores alcances educativos de las mujeres, particularmente en lo que se refiere a comenzar y concluir estudios superiores en la Argentina.

Como era de esperar, una de las dimensiones más influyentes para predecir los planes educativos de los adolescentes es el clima de sus respectivos hogares: quienes tienen progenitores que al menos han completado los estudios secundarios son los que con mayor frecuencia planean continuar estudiando, comparados con los estudiantes cuyos padres no han podido finalizar o ni siquiera alcanzar dicho nivel (72% *versus* 54%).

No es sorprendente que trabajar a la par de asistir a la escuela se asocie negativamente con los planes de continuar estudiando. Sin embargo, esto ocurre solo cuando los adolescentes trabajan de manera estable, cuatro o más días a la semana. Por el contrario, si la participación económica es esporádica, o por pocas horas a la semana, esta no impacta en los planes a futuro: la misma proporción de quienes no trabajan como de quienes lo hacen solo ocasionalmente planea continuar estudiando.

También como lo muestran estudios anteriores (Kisilevsky, 2002), el rendimiento escolar se asocia positivamente con los proyectos

educativos. Mientras que el 69 por ciento de quienes han transitado el EGB3 y el ciclo polimodal sin haber repetido ningún año manifiesta que va a continuar estudiando una vez finalizado el ciclo, entre quienes sí han repetido algún año dicha proporción desciende al 46 por ciento. Lo mismo ocurre cuando se examina el rendimiento a partir del número de materias que se llevaron a examen el año anterior: a mayor número de materias, menor la inclinación a continuar estudiando el siguiente año.

Al analizar los planes más firmes para continuar estudiando, las iniciativas de la escuela –particularmente el estímulo recibido por parte de los docentes– cobran un rol más significativo en los proyectos de los adolescentes: la proporción de estudiantes con planes más firmes de seguir los estudios es superior entre quienes manifiestan que la mayoría de sus profesores los han motivado y estimulado que entre quienes dicen no haber contado con dicho estímulo.

Asimismo, la mayoría de quienes tienen propósitos de proseguir con su formación continúa inclinándose hacia una opción universitaria (61%), y no se advierten diferencias significativas de acuerdo con la situación familiar y laboral del joven. El único aspecto que se vincula con esta opción es el rendimiento educativo: quienes tuvieron mejor rendimiento optan con mayor frecuencia por la universidad.

El análisis multivariado (modelo de regresión logística que predice la probabilidad de haber planeado continuar estudiando de una manera más firme) que controla de manera simultánea las características previamente señaladas arroja resultados contundentes: lejos de que las asociaciones que se establecieron hasta el momento se atenúen al incorporan los efectos simultáneos de los otros rasgos, estas persisten, lo que indica que cada una tiene un impacto independiente en los planes educativos de los adolescentes (véase el cuadro del Anexo).

## **Los planes educativos a futuro según origen social**

Una de las preocupaciones centrales de este trabajo se refiere al futuro educativo de los/as adolescentes que provienen de hogares con escaso capital y que potencialmente estarían en condiciones de comenzar una carrera terciaria o universitaria. Por ello, resulta relevante concentrar la atención en este grupo en particular –que debiera ser objeto de políticas especiales– e identificar los factores asociados a sus planes a futuro.

Cuando se examinan las probabilidades de que los adolescentes provenientes de hogares con bajo clima educativo tengan planes firmes

de continuar estudiando, emergen hallazgos interesantes. Previamente se había mostrado que las acciones desplegadas en las escuelas (estímulos docentes, charlas, visitas a instituciones educativas) parecían no tener un efecto importante en moldear las aspiraciones educativas de los estudiantes. Sin embargo, tales acciones se tornan trascendentes entre los adolescentes socialmente menos favorecidos. En efecto, los estudiantes que afirmaron que la mayoría de sus profesores los incentivaban a continuar estudiando tienen casi el doble de chances o riesgo<sup>36</sup> de planear hacerlo que sus pares que manifestaron no haberse sentido incentivados por casi todos sus docentes (Cuadro 6).

Un segundo elemento estimulante para la continuidad educativa de este grupo de adolescentes es la asistencia a escuelas con alumnado más heterogéneo, es decir, el concurrir a instituciones a las que también asiste una fracción considerable de estudiantes de sectores sociales y económicos más elevados. Tales adolescentes de origen social bajo que asisten a escuelas de un perfil social algo más elevado tienen una probabilidad de planear continuar estudiando tres veces más altas que las de sus pares que concurren a escuelas con un perfil social bajo.

Esta asociación estadística puede ser resultado de una serie de procesos: el potencial estímulo que provoca el contacto con un grupo de pares con mayores aspiraciones educativas; un mecanismo de selectividad por el cual padres de escaso capital cultural pero con mayores aspiraciones educativas son quienes los envían a escuelas en las que pueden estar más estimulados; y finalmente, las mayores expectativas educativas hacia sus alumnos que tiene la escuela socialmente más heterogénea y que la lleva a obrar en consecuencia.

En conjunto, estos resultados apoyan, por un lado, la afirmación del papel compensatorio de las escuelas y, por el otro, la de los efectos perniciosos de la creciente segmentación social dentro de las instituciones educativas.

En cuanto a otras diferencias significativas que se advierten al distinguir a los adolescentes de acuerdo con su origen social, se destaca que las ventajas de las mujeres en relación con sus expectativas educativas solo se dan entre quienes provienen de hogares con bajo clima educativo. Es posible que este hecho se deba a las diferentes expectativas sociales y familiares hacia los varones y las mujeres que moldean los planes a futuro y que instan a los varones a una más rápida incorporación al mercado de trabajo.

36 Traducción del concepto inglés *odds*.

**Cuadro 6. Riesgos relativos (*Odds ratios*) de decidir continuar estudiando de acuerdo con características individuales, familiares, laborales y educativas, por clima educativo del hogar del adolescente, estimados a partir de una regresión logística binomial**

	Clima educativo bajo	Clima educativo medio-alto
<b>Sexo</b>		
Varón (omitida)		
Mujer	2.862*	1.163
<b>Educación de hermanos</b>		
No tiene hermanos con ed. superior (omitida)		
Tiene hermano/a con ed. superior	1.368	2.217***
<b>Situación familiar</b>		
Convive con ambos padres		
No (omitida)		
Sí	0.884	0.717
<b>Cantidad de miembros en el hogar</b>		
Hasta 5 miembros (omitida)		
6 o más miembros	1.696***	2.256***
<b>Trabajo</b>		
No trabaja	1.930	1.424
Trabaja pocos días a la semana	1.494	2.158
Trabaja al menos 4 días a la semana (omitida)		
<b>Repitió algún año del secundario</b>		
Sí (omitida)		
No	2.582**	1.783****
<b>Composición social del grupo de pares</b>		
Alumando de clima educativo bajo (omitida)		
Alumnado de clima educativo medio-alto	4.052*	0.892
<b>Iniciativas escolares</b>		
Estímulo de los profesores		
La mayoría no estimula (omitida)		
La mayoría estimula	1.739	1.179
Visitas a centros educativos		
No tuvo (omitida)		
Tuvo	1.512****	0.864
Participó en charlas informativas		
No (omitida)		
Sí	0.860	1.040
-2 Log Likelihood	426.003	355.114
Grados de libertad	12	12
N	309	299

\*  $p < .0001$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .05$ ; \*\*\*\*  $p < .10$ .

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la Encuesta con alumnos del último año del Polimodal, 2008.

Trabajar habitualmente a la par del estudio es otro de los factores que afecta los planes educativos solamente en el caso de los adolescentes menos favorecidos. Esto es, quienes trabajan de manera cotidiana a la par que asisten a la escuela son menos proclives a proyectar continuar estudiando que quienes no trabajan o lo hacen de manera esporádica. Esto sugiere que, entre quienes tienen mayores necesidades, el trabajo se constituye como una alternativa competitiva con respecto al estudio (Cuadro 6).

## Los adolescentes que planean seguir estudiando

De acuerdo con las respuestas de los adolescentes encuestados, las personas que intervinieron en la decisión de continuar estudiando fueron, en primer lugar, los padres, seguidos por hermanos, amigos, o novios y novias y en menor medida por profesores o profesoras (Cuadro 7).<sup>37</sup> Sin embargo, al pedirles que identifiquen entre las personas mencionadas a la que más influyó, la que aparece con mayor frecuencia es *la madre* seguida por *el padre* o *ambos padres por igual*. Si bien no sorprende, este resultado no deja de poner nuevamente de manifiesto el rol insoslayable de la familia o de los adultos a cargo en cuanto a generar expectativas educativas. Hermanos, amigos, novias o novios, si bien son reconocidos, tienen un rol relativamente secundario para la mayoría de los adolescentes. Algo similar ocurre con los docentes: solo un 6% de los encuestados los señalaron como las personas más influyentes en su decisión.

Uno de cada dos adolescentes que planea continuar estudiando sostiene que eligió la carrera por vocación, gusto o interés. Entre los restantes, alrededor del 16 por ciento lo hizo porque supone que encontrará fácilmente un empleo al graduarse, y casi un 20 por ciento por el elevado prestigio o retorno económico de la especialidad elegida. Entre los restantes, uno de cada diez menciona razones de carácter más pragmático, tales como que la institución le quede cerca, que sea una carrera corta, etc., o por razones sociales (que los amigos estudien lo mismo). Llamativamente, las razones aludidas por quienes seguirán una carrera corta o la de quienes eligieron una carrera universitaria son bastante similares.<sup>38</sup>

37 A los encuestados se les solicitó que indicaran las *personas que habían influido en la decisión de continuar estudiando*, pudiendo identificar más de una persona.

38 Este resultado no se muestra en cuadros.

**Cuadro 7. Estudiantes con planes firmes de continuar estudiando. Personas que influyeron en la decisión, razones de elección de la carrera, institución y gestión, según clima educativo del hogar del estudiante**

	Total	Clima educativo bajo	Clima educativo alto
<b>Personas que influyeron para continuar estudiando</b>			
Padres			
Sí	85,9	85,4	86,2
No	14,1	14,6	13,8
Profesor / profesores			
Sí	35,7	38,0	34,0
No	64,3	62,0	66,0
Otros			
Sí	51,4	50,3	52,3
No	48,6	49,7	47,7
Nadie me incentivó			
Sí	12,6	12,9	12,4
No	87,4	87,1	87,6
<b>Persona que más estimuló</b>			
Madre	34,2	36,9	32,0
Padre	17,9	16,9	18,7
Madre y padre por igual	16,5	18,1	15,3
Hermanos	5,2	5,6	4,9
Amigos	3,0	1,9	3,9
Novios	3,0	2,5	3,4
Otro	6,6	6,3	6,9
Profesor	6,3	5,6	6,9
Nadie /yo mismo	7,2	6,3	7,9
<b>Razones de elección de la carrera</b>			
Vocacionales	53,4	50,9	55,5
Facilidad de empleo	15,9	17,6	14,5
Empleos bien pagos / prestigio	19,2	18,2	20,0
Otras (conveniencia)	11,5	13,3	10,0
<b>Institución</b>			
Universidad	61,2	60,9	61,5
Instituto u otros	38,8	39,1	38,5
<b>Gestión</b>			
Pública	67,5	68,8	66,5
Privada	19,2	17,1	20,7
Indeciso preferencia por pública	9,4	10,0	9,0
Indeciso preferencia por privada	3,9	4,1	3,8

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la Encuesta con alumnos del último año del Polimodal, 2008.

La absoluta mayoría de los estudiantes planea continuar su educación en establecimientos públicos: casi el 68 por ciento está seguro de que lo hará y casi un 10 por ciento adicional lo preferiría (Cuadro 7). Sin embargo, son quienes han optado por una carrera universitaria quienes más se inclinan por estudiar en una institución pública (90%). Entre quienes optan por una carrera terciaria, cuatro de cada diez eligió una institución privada.

Resulta interesante que adolescentes de distinta extracción social no difieran en los rasgos analizados.

## Los adolescentes que no planean seguir estudiando

La mayoría de quienes ya han decidido no continuar estudiando (casi seis de cada diez) argumentan que prefieren o necesitan trabajar. En cambio, entre los que aún no se han decidido, predominan quienes no tienen claro qué les gustaría estudiar (60%). En ambos grupos, solo unos pocos respondientes hicieron alusión a motivos tales como la falta de interés, no tener ganas de estudiar, o a la necesidad de cuidar a la familia.

**Cuadro 8. Razón principal por la que no planean estudiar o aún no lo han decidido**

Razón principal	Aún no lo ha decidido	No planea estudiar	Total
No tengo claro qué me gustaría estudiar	60,3	22,0	44,4
Prefiero trabajar y tener mi propia plata	8,6	48,8	25,3
No me interesa el estudio	12,1	14,6	13,1
Necesito trabajar	15,5	9,8	13,1
Es exigente y no creo que me vaya bien	3,4	4,9	4,0

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la Encuesta con alumnos del último año del Polimodal, 2008



# 6

## De los planes a los hechos: ingresantes y no ingresantes al nivel superior

Como se viera en el capítulo anterior, la absoluta mayoría de los estudiantes del último año del ciclo medio manifiesta su intención de continuar estudiando, e incluso muchos han realizado averiguaciones sobre la carrera y la institución donde van a estudiar, demostrando algún grado de determinación para poder concretar sus aspiraciones.

Estos indicadores, si bien alentadores, se ven con frecuencia opacados cuando se los contrasta con las estadísticas vinculadas con el ingreso al nivel superior, las cuales evidencian que las aspiraciones de muchos de los adolescentes no son tan firmes o que tienen muchas dificultades para poder concretarlas.

Las experiencias de quienes sí comienzan, ya sea cursos introductorios o niveladores en las universidades, son ilustrativas de este proceso exitoso, al menos en esta etapa inicial de transición de la educación media al nivel universitario. Este capítulo presenta los procesos que atravesaron quince estudiantes que se encontraban cursando el Curso de Aprestamiento Universitario (CAU) de la UNGS y el Curso Pre-Universitario (CPU) de la UNSAM, quienes fueron entrevistados en profundidad para este estudio. Tomar en cuenta sus experiencias, perspectivas y opiniones complementa la mirada sobre los aspectos significativos en esta transición, particularmente sobre el rol de la escuela media.

Casi todos los entrevistados residen en el Conurbano, en áreas geográficas relativamente cercanas a las universidades. Dos tercios completó el nivel medio en escuelas públicas y la mayoría vive con ambos padres.

Cuando se examina cómo fue que estos adolescentes decidieron continuar estudiando una carrera o profesorado en la universidad, emergen los patrones más evidentes que señala la literatura. En general, se trata de jóvenes que no han tenido problemas significativos de rendimiento. Solo uno de los quince repitió un año del secundario y un segundo caso abandonó y retomó al año siguiente por problemas familiares. Si bien en algunos casos se han llevado materias a examen, han sido pocas y en disciplinas específicas (“Aprobaba todo, menos Matemática”, señaló uno de los encuestado).

El otro factor relevante, puesto de manifiesto en la literatura y a lo largo de este trabajo, son las expectativas educativas familiares y el apoyo recibido. Estos recursos están presentes en prácticamente todas las entrevistas y los jóvenes son elocuentes al respecto, ya que manifiestan las insistencias familiares y el apoyo recibido.

Ellos siempre me dijeron que estudie, que ellos me iban a apoyar, siempre me dijeron que no deje (Mujer, 19 años, Administración Pública o Economía Industrial).

[Me decían] que estudiara, que mientras ellos tuvieran trabajo que yo estudiara. Igual me dijeron que me anote para la beca y me becaron, eso fue bueno también, me ayudó (Mujer, 18 años, Licenciatura en Comunicación).

Mi viejo siempre me dijo “trabajar sin estudiar es pan para hoy hambre para mañana” (Varón, 18 años, Ingeniería Industrial).

Porque mis viejos siempre quisieron que estudie y me dijeron que con el secundario no voy a salir de la caja del Carrefour. Y tienen razón (Varón, 20 años, Licenciatura en Sociología).

Esto es así aun en los casos de jóvenes provenientes de hogares con muy bajo clima educativo:

Mi papá siempre me decía “estudiá, estudiá”. Porque [por] el hecho [de] que ellos no hayan terminado la primaria [y de que] mis hermanos tampoco tuvieron la oportunidad, entonces el orgullo un poco de la familia [es] que yo siga estudiando. No es que no somos nadie, ya somos alguien; pero por el hecho de tener un título sos respetado. Y lo viví también cuando fui a trabajar– que te tratan mal, pero malísimo–, es como que al tener un título sos respetado.

Tener el secundario completo hoy en día es algo bastante básico, pero tener un título universitario es algo digno, podríamos decir así (Mujer, 18 años, Profesorado de Historia).

Ellos me decían que haga lo que me guste. Lo que pasa es que ellos tampoco hicieron la universidad y tampoco sabían muy bien... pero prefieren que estudie (Mujer, 20 años, Antropología)

En el caso de los pocos adolescentes cuyos padres son universitarios, la continuidad educativa nunca fue puesta en cuestión; así lo señalan claramente dos entrevistados:

Siempre pensé en estudiar, nunca se me ocurrió que iba a salir de la escuela y no iba a hacer más nada (Varón, 19 años, Licenciatura en Sociología).

Los dos me incentivaron siempre en el estudio: “lo más importante es el estudio”, siempre me lo decían. Que nunca lo deje, porque hoy en día el estudio es primordial. O sea el trabajo [es] obvio, pero para conseguir un buen trabajo necesitás un estudio. Entonces, por eso siempre me mandaron a escuela buena, con tal de que pudiera tener una buena base y después no me costara, porque si tengo una mala base por ahí después la facultad me cuesta el doble y la abandono; y, como los dos estudiaron, siempre me incentivaron a que estudie (Mujer, 18 años, Licenciatura en Antropología).

La iniciación de estudios en la universidad está motivada en gran medida por la aspiración a lograr mejorar las condiciones de inserción laboral a futuro y tener posibilidades de progreso. Una y otra vez, ellas y ellos señalan que el título del secundario no garantiza un buen trabajo ni tampoco la posibilidad de forjarse un futuro mejor:

Siempre pensé en seguir estudiando, porque hoy por hoy no te podés quedar con el secundario nada más. Necesitás algo más que te permita progresar, en todo sentido, económicamente pero profesionalmente también; si no, como que no sos nadie (Mujer, 19 años, Licenciatura en Sociología).

Siempre quise seguir estudiando porque, a pesar de que trabajaba, sentía que quería más; porque vos vas a trabajar con un secundario, pero no sé hasta dónde podés llegar. Si vos, en un momento de tu vida, querés llegar a más, necesitás avanzar y necesitás avanzar en lo académico también, y necesitás una formación. Por eso para mí es importante (Mujer, 20 años, Licenciatura en Antropología).

[Decidí estudiar] porque si vos no tenés una carrera no servís para nada (Mujer, 19 años, Licenciatura en Comunicación).

## El rol de la escuela

Uno de los aspectos centrales en estas entrevistas fue determinar en qué medida la escuela había tenido algún rol significativo en la decisión del alumno. Fueron pocos quienes espontáneamente vincularon la decisión de estudiar con experiencias escolares; y, entre quienes hicieron alguna referencia, la influencia de la escuela fue tanto directa –por la labor o el apoyo de profesores en actividades escolares– como indirecta –porque en la escuela se entró en contacto con alguien que luego influyó en la decisión–:

Hubo una profesora de contabilidad que me incitó a continuar estudiando. Yo tenía buenas notas en su materia y me ofreció ayuda para conseguir una beca (Varón, 17 años, Profesorado de Matemática).

Había profesores que dedicaban una parte de la clase a contar sobre la vida universitaria (Mujer, 18 años, Licenciatura en Sociología).

La hermana de una compañera del secundario estaba estudiando acá, se está por recibir. Ella también está haciendo historia y ella me ayudaba a estudiar y me decía “mirá que es bueno, tenés profesores que son muy buenos, es estatal y es perfecta” (Mujer, 18 años, Profesorado de Historia).

Dado que fueron pocos los entrevistados que espontáneamente hicieron referencia a alguna acción o situación generada en la escuela, se les preguntó explícitamente sobre qué influencia consideraban que había tenido su escuela secundaria en su decisión de continuar estudiando. Se obtuvieron tres tipos de respuesta. Un primer grupo sostuvo no solo que la escuela no tuvo influencia alguna sino que la institución no hacía nada para promover la educación superior; a lo sumo, estos jóvenes logran rescatar la insistencia de algún profesor sobre la importancia de que continuaran estudiando. Para el segundo grupo, la influencia de la escuela solamente se hizo sentir a través de la insistencia de los docentes sobre la relevancia del estudio, aunque no les proveyeron información específica o contenidos asociados a las opciones educativas. En estos casos emerge un rol bastante limitado y casi formal de la insistencia sobre el estudio:

Sí, la profesora XX nos incentivaba a averiguar sobre las universidades, pero no era algo generalizado (Mujer, 20 años, Licenciatura en Antropología).

Ofrecían apoyo personal como prestarles libros o darles sus teléfonos por si necesitaban realizar consultas específicas una vez terminado el secundario (Mujer, 18 años, Profesorado de Historia).

Sí, siempre nos decían que estudiemos porque si no, después, en la universidad nos iba a costar mucho, nos iba a ir mal. Siempre que nos quejábamos de que nos daban mucha tarea nos decían “¿y qué van a hacer cuando vayan a la universidad entonces?” (Mujer, 19 años, Licenciatura en Sociología).

Vale la pena señalar que un discurso escolar que insiste sobre las mayores exigencias del nivel universitario, si bien cierto, no resulta altamente motivador, en especial para aquellos que tienen algunas dudas y temores.

Finalmente, un tercer grupo hizo referencia explícita a actividades informativas desarrolladas en la escuela que resultaron importantes en el proceso de toma de decisión. Forman parte de este grupo de adolescentes tanto quienes tenían la motivación y el estímulo familiar para continuar estudiando como aquellos con escaso capital social. Para los primeros fue una fuente importante de información y para los segundos de estímulo y motivación:

Sí, siempre nos llevaban a excursiones o a laboratorios o a charlas; tuvimos charlas en la UBA. O traían a profesores de la UBA [para] que nos hablaran. Teníamos profesores que eran del CONICET y daban unas clases de la hostia; entonces, te daban a estudiar de todo. Entonces la forma en que te enseñaban, todo lo que querían que hagas, como que te incentivaba a querer seguir estudiando (Mujer, 19 años, Licenciatura en Antropología).

Primero porque cuando vinimos a la expo...[se refiere a una exposición que se desarrolla en la UNGS] y después entré en Internet y me anoté en la pre-inscripción en la fecha que decía que había que anotarse.... Sí, sobre todo había dos profesores que todo el tiempo me decían y me recomendaban libros. O charlas que teníamos con ellos y te recomendaban facultades (Mujer, 18 años, Licenciatura en Comunicación Social).

## Las dificultades académicas

Todos los entrevistados evidencian un alto entusiasmo con su experiencia universitaria, porque, si bien los somete a una mayor exigencia académica, también está organizada de un modo que les brinda mayor libertad. Nueve de los quince entrevistados sostienen que les va bien en los estudios, y los otros seis dicen que están teniendo algunas dificultades. En este último caso se da una regularidad: si se orientan hacia carreras sociales, la materia que les cuesta es Matemática;

contrariamente, si se orientan hacia carreras con mayor demanda de conocimientos de matemática, la materia con la que tienen dificultades es Lectoescritura.

Me cuesta más Lectoescritura porque mucho no me llevo, me gusta más Matemática (Mujer, 17 años, Ingeniería Industrial).

Lectoescritura me resulta fácil; en Matemática, hasta el momento, vengo reprobando los exámenes (Mujer, 18 años, Profesorado de Historia).

Me va bien en Matemática, pero tengo dificultades con Lectoescritura, es algo que no me gusta mucho... No sé si es difícil; lo entiendo pero no sé plantearlo, no sé escribirlo y me matan las faltas de ortografía (Varón, 17 años, Profesorado de Matemática).

Estos problemas los acarrearán desde la escuela secundaria, y son mayormente estos mismos jóvenes quienes enfatizaron que la escuela media podría contribuir a la transición hacia la educación superior mejorando la calidad de los aprendizajes. En sentido contrario e ilustrando la importancia de la calidad de los aprendizajes en el nivel medio, una de las entrevistadas que no ha tenido ningún problema en el curso de aprestamiento señala:

La escuela a la que fui era muy buena [se refiere a que era exigente] y la verdad es que estoy muy contenta porque había mucha gente que le costaba el CBC porque venían... de una secundaria medio floja, en cambio yo había un montón de cosas que ya había visto en el secundario. Y está bueno (Mujer, 19 años, Licenciatura en Antropología).

Más allá del rendimiento, la gran mayoría de los entrevistados valora el orden, la dedicación docente y la menor carga horaria de la vida universitaria en comparación con la escolar. Si bien unos pocos resienten la mayor distancia personal con los profesores, la mayoría rescata su nivel académico y su dedicación a la docencia.

En la UBA me iba bien, aprobé las materias, pero no me gustaba el tema de lo político porque no tenía nunca clases, siempre era paro, o venían los profesores te daban a leer y después faltaban siempre. Entonces, para eso hago un curso a larga distancia que vendría a ser más o menos lo mismo... La verdad es que me gustó mucho el lugar en sí [UNSAM], porque donde estudiaba se caía todo a pedazos. Entonces era como un palacio entrar acá adentro. Y dije sí, me anoté acá... Acá podía encontrar a alguien para hablar [se refiere a algún adulto de la institución que le dé respuesta], allá me perdían notas y esas cosas y nunca encontrabas a nadie. Acá entrás al lugar que entrás y siempre encontrás a alguien; ¡yo no lo podía creer! Y los

profesores también, se presentan, hablan bien, los podés parar si no entendés, nada que ver con la UBA. Y los compañeros también, nada que ver con la UBA. Acá es como que son más integrados, como que todos venían por lo mismo. En cambio allá como que cada cual iba por su lado (Mujer, 19 años, Licenciatura en Antropología).

Si bien la relación con los docentes es más distante que en el secundario, es muy buena. Es una relación docente-alumno, te explican muy bien y están atentos a que todos entiendan (Varón, 19 años, Licenciatura en Sociología).

El CAU me gusta porque te introduce en el ambiente universitario, la responsabilidad que ya tenés que tener; está bueno, está bueno (Mujer, 17 años, Ingeniería Industrial).

Es muy buena, esto es muy serio, te das cuenta de que te enseñan bien. No es que te dan las cosas así no más como para rellenar el tiempo, o como para justificar lo que te cobran, no; acá la cosa va en serio y es mucho más exigente, te das cuenta de que es otro nivel también (Mujer, 19 años, Licenciatura en Sociología).

En algún caso el tránsito ha sido más dificultoso, en particular entre los jóvenes que provienen de hogares pobres. El testimonio de Jonathan ejemplifica la situación. Hijo de una empleada doméstica y de un chofer de camiones, decide continuar estudiando porque “sabía que lo que aprendía me servía para algo. Más que nada por la experiencia de la secundaria, que yo veía que me servía”. De acuerdo con su relato, la educación secundaria, y ahora la universitaria, le estaban ayudado a entender las cosas de manera diferente. Sin embargo, debido a su extracción social, debe superar un mayor número de escollos que incluyen desde una mayor necesidad de contención docente hasta haber tenido que comprender nuevos códigos de vestimenta:

Porque yo veo una diferencia entre los pibes que no fueron a la primaria y yo –bah, no digo yo, con los pibes que fueron a la primaria y la secundaria–. También con el tema de lo que hablan o de la comprensión de las cosas. Por ejemplo, vos ahora le explicás a un pibe algo de las retenciones –a unos que hicieron la primaria y la secundaria–; capaz que nada que ver, no tuvieron política y no tuvieron economía los pibes, pero te das cuenta de que entienden. Pero le explicás a otra persona [que no pasó por la educación formal]... yo le quise explicar y no entienden. Y con respecto a mí también, más o menos puedo hablar, establecer una conversación.

[Me siento] más o menos perdido... por el tema del cambio de la secundaria... Acá la relación es alumno-docente no más, es la única

relación que tenemos. Los profesores allá [en el secundario] vivían en tu barrio o te veías todos los días con ellos, y acá te ves dos veces por semana nada más; y cada vez que venís encima se la pasan todo el día dando ejercicios y explicando. Acá te da para escuchar, tomar apuntes, preguntar algo que no entendés y ya está... El nivel de estudio también es una diferencia bien marcada; y con respecto a los chicos lo que te dije, cada uno hace la suya. Y en lo personal es otro ámbito, como que la gente tiene otro aire. Yo vengo de Moreno, de Coronel V, y allá nada que ver con estos pibes. Por la forma de hablar, como caminan, cómo se visten, de las cosas que hablan... Yo... demasiado que acá vengo con gorra, pero vengo con jeans, así, y no con los pantalones con la marca Adidas. Las camisetas largas como yo usaba... todo eso no voy a venir acá porque, encima que recién entro y casi no puedo hablar con nadie... pero va a ser así. Si vos te vestís así, como a mí me gustaría, como que también te marginan. Como que me tengo que adaptar.

Él sostiene que le va bien y que planea continuar estudiando. Sin embargo, esta no es la suerte de otros adolescentes en su situación.

# 7

## Hacia una mejor articulación: las propuestas de los estudiantes

Los estudiantes, tanto los que se encuentran recorriendo los últimos pasos del ciclo medio como quienes ya han iniciado estudios superiores, tienen, gratamente, mucho por decir y proponer sobre las acciones y actividades que se pueden desarrollar desde la escuela media para fomentar y facilitar la continuidad educativa.

Entre las propuestas realizadas por los estudiantes, un primer grupo se refiere a la necesidad de que las escuelas mejoren la calidad de la educación impartida de modo de que se adecue a las exigencias del nivel superior. Algunos entrevistados de los cursos de aprestamiento universitario sostienen que la formación con la que egresan no es suficiente para afrontar las nuevas exigencias; señalan un hiato entre ambos niveles, tanto en lo que hace a una desconexión entre los contenidos, como a la forma de abordarlos, y acuerdan en que es responsabilidad de la escuela remediarlo. En efecto, reclaman cambios en los contenidos curriculares así como en los métodos de enseñanza.

Que te muestren más la conexión entre lo que estudiás en el secundario y lo que después vas a ver en la universidad. Y si no hay mucha conexión, tendrían que revisar un poco lo que te dan en la escuela para que después te sirva (Varón, 20 años, Licenciatura en Sociología).

Muchas cosas de las que vi acá antes de dejar Matemática nunca las vi [en el secundario], no tenía noción (Mujer, 18 años, Licenciatura en Comunicación Social).

Hay cosas que en la secundaria no se profundizan como acá, que las viste pero muy por encima. Yo tengo la posibilidad de preguntar

a los profesores que me expliquen bien cómo es eso, pero algunos chicos que ya terminaron el colegio no tienen esa posibilidad. Estaría bueno que... no sé si más contenido, que profundicen más los temas (Mujer, 17 años, Ingeniería Industrial).

No es que no sirvió, pero te dan un montón de cosas que no te sirven para nada, y por ahí otras que son importantes te las dan muy por arriba (Varón, 20 años, Licenciatura en Sociología).

En el mismo sentido, no son pocos los estudiantes secundarios que reclaman una mejora en el nivel académico como el primer paso para facilitar el tránsito a la educación superior. Como lo muestran estas observaciones de estudiantes del último año del Polimodal, demandan un mayor compromiso y dedicación de sus docentes y que no dejen de exigirles:

Que mejore la educación ya que, con la base que se da, muchas veces no nos sentimos capacitados para enfrentar una institución más grande que la escuela.

Que haya profesores que expliquen un poco mejor y que le den más oportunidad al alumno de aprender, para que el día de mañana puedan ocupar su lugar. Pero, entre que no tienen ganas de trabajar y los paros, no enseñan mucho.

Que los profesores tengan vocación, no que sea simplemente un trabajo.

¡Que dejen de hacer paro porque nos perjudicamos nosotros!

Más, pero mucho más apoyo de algunos profesores e interés [por el hecho] de que ellos nos están formando a futuras personas responsables.

Fomentar el estudio y no la vagancia. No dejar impune las inasistencias de los profesores, ya que ellas influyen y malogran el estudio. Trabajar sobre el conocimiento general de autoridades. No regalar notas porque se dice "pobrecito..."

Que los profesores se tomen el trabajo de preparar la clase y que expliquen mejor.

Un segundo conjunto de entrevistados alude a la relevancia del estímulo docente. Tanto los estudiantes que terminaron como los que aún asisten consideran que es también importante que en la escuela se aliente y se genere interés por el estudio. Los que se encuentran asistien-

do a cursos de aprestamiento señalan que estos estímulos son particularmente significativos para los adolescentes que no cuentan con el apoyo de la familia o de los progenitores y abogan porque la escuela encuentre los caminos más adecuados para transmitir el mensaje de la relevancia de continuar estudiando:

Creo que concienciar al estudiante para que continúe estudiando es un trabajo que necesita una gran base. Creo que tendrían que hacer más actividades prácticas “obligatorias” para resaltar sus habilidades, elogiar sus capacidades, desarrollar su orientación a su vocación. Por ejemplo, pasantías, simulacros de clases dadas por los chicos, etcétera.

Yo amo mi escuela, ojalá todas las escuelas fueran así, por los profesores, porque te ayudan y todo el tiempo te dicen “tomá mi teléfono, llamame cuando quieras, pedime libros” y te ayudan muchísimo.

Yo lo que creo es que por ahí lo hacen todo muy metódico, es el manual, “te explico y me voy”. Entonces es como... alguien que no le guste leer: el hecho de tener solo el manual y una profesora que le explique lo que hay en el manual lleva a que el chico se quede. Tiene que haber algo que lo incentive además de los padres. Si no hay incentivo de parte del docente, el alumno después no va a querer seguir nada.

Pesa más lo objetivo que lo subjetivo; si a un pibe le decís, le hablás, no... pero [si] le mostrás una planilla o un video, algo así que se pueda ver y tocar y le muestre la diferencia, que la marque bien, entre el que va a la universidad, o siguió estudiando, y el que no.

### Algunos de los alumnos secundarios opinan lo mismo:

Aparte de ser profesor o directivo y de cumplir con sus tareas [es preciso que] les hable más a los chicos de la vida porque a la mayoría de los adolescentes no les importa nada, solamente salir, y asisten al colegio por obligación.

Quizás aumentando el nivel de exigencia o haciendo actividades más didácticas para que los alumnos se interesen.

Que los profesores no te tiren abajo diciendo que no vas a terminar la escuela nunca, o que se te rían cuando les decís que tenés pensado estudiar, como me hacen a mí.

Más allá de aspectos vinculados con la formación académica y con la necesidad de un mayor compromiso y estímulo por parte de los docentes, un tercer aspecto identificado como nodal para fomentar la continuidad es sencillamente la tarea de brindar mayor información. Quienes ya se graduaron consideran que en la escuela debieran darles más información sobre opciones educativas (tanto de formación terciaria como universitaria), contenidos asociados a carreras específicas, desempeños profesionales que habilitan las carreras y aspectos más concretos sobre las inscripciones, la vida universitaria, etc. Algunos testimonios son elocuentes:

Habría que dar más información. Yo, por ejemplo, no sabía que existía esta universidad, y mis compañeros tampoco. Los que siguieron estudiando fueron al CBC en la UBA, otros fueron al profesorado.

Ofrecer más información sobre las universidades y las carreras, y que concienticen a los alumnos [sobre] que el futuro de ellos tiene que ser estudiar y ser alguien.

A los chicos no les dan la posibilidad de integrarse a las universidades. Capaz no saben qué universidades hay ni cómo son las clases; y los profesores tampoco hablaban de eso. Los directivos [es] como que estaban al margen de todo eso [de los cursos de los sábados]; permitían que se hiciera, pero les preguntábamos algo y no tenían ni idea. La información no llega a los chicos.

Considero que lo que se hacía en mi escuela estaba bueno, porque te abre mucho poder conversar con gente que ya hizo una carrera y que está trabajando en lo suyo. Te da más idea también de qué es concretamente lo que se puede hacer estudiando una cosa u otra, porque a veces en eso la información que podés conseguir por Internet o en los folletos que te dan acá, por ejemplo, no es muy clara. Sirve para ver qué materias vas a tener, pero para ver cómo podés aplicarlo después es más difuso.

Los estudiantes secundarios son bien precisos a la hora de identificar sus necesidades de información y los modos de transmisión que consideran más adecuados. En primer lugar, destacan la necesidad de que se les ofrezca una mayor difusión de las opciones educativas (carreras universitarias y terciarias y establecimientos educativos), de la vida universitaria y de las potenciales inserciones laborales.

Tener por lo menos charlas informativas sobre distintas carreras, datos de universidades públicas, test vocacional.

Brindar más información sobre el ambiente universitario, ventajas de estudiar y el estilo de vida que se tiene que tener para seguir estudiando y trabajando al mismo tiempo. También se tendrían que organizar más charlas sobre el tema (en lo que va de mi vida solo presencié una charla sobre el futuro).

Por otra parte, muestran un gran interés por las visitas a establecimientos educativos:

Hacer más visitas a universidades, que hagan visitas personas a la escuela para explicarles las distintas carreras a seguir, pero que estas visitas sean en primero [polimodal] para que el alumno ya vaya sabiendo qué estudiar y se vaya preparando.

Que se les dé un poco más de importancia a las visitas a universidades, charlas con respecto a lo que quieren seguir y consejos también, porque a veces a las cosas que hay que darles importancia no se les lleva el apunte.

Visitas a establecimientos educativos, tests vocacionales, de cierta forma incentivarían a las personas a seguir estudiando. Me hubiese gustado haber participado en algo así.

Finalmente, indican que les hubiera gustado que en sus escuelas se realizaran tests vocacionales:

Queremos que se hagan tests vocacionales y que no pongan excusas para no hacerlos, porque ellos pueden pensar que no sirve pero es muy útil para nosotros.

Visitar las universidades, que traigan folletos y hagan un test vocacional. Pero también depende de en qué situación económica esté cada persona, y [ahí] ya no solo tendría una cierta responsabilidad la escuela sino el Estado.

Es de destacar que no fueron pocos los alumnos que abogan porque las actividades informativas se hagan de manera regular a lo largo de todo el año y no de manera esporádica cuando se está al final de la cursada; algunos llega incluso a sugerir que fuera una materia a lo largo del último año.

Poner una materia vocacional; siendo una materia, se le daría más importancia, no como un curso o una charla.



## Conclusiones y recomendaciones

En la Argentina, y particularmente en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), la demanda por educación superior ha crecido en forma notable. En gran medida, esto se debe a que una porción cada vez más amplia de adolescentes está en condiciones formales de continuar estudiando, en concordancia con el crecimiento de la cobertura educativa del nivel medio. Sin embargo, esta promisoría tendencia viene acompañada de otras que no lo son tanto. En primer lugar, a pesar del aumento en la cobertura del nivel superior, aún hoy en día sólo una porción relativamente pequeña de los jóvenes accede a dicho nivel (universitario o no universitario). En segundo lugar, si bien la enorme mayoría de los estudiantes de los últimos años del secundario señala que continuará estudiando, los datos de las universidades sobre la progresión entre el número de inscriptos, el de quienes comienzan los cursos de ingreso y el de los que efectivamente inician el ciclo universitario como alumnos regulares son preocupantes. En tercer lugar, cuando se examina la evolución del total de alumnos en instituciones de nivel superior (en particular de las universitarias) en comparación con la de sus egresados, se hace evidente que el tiempo promedio dentro de la universidad se ha ido incrementando y que muchos estudiantes ni siquiera logran graduarse.

Obviamente esta situación tan compleja es el resultado de un conjunto de situaciones sociales, económicas y culturales; pero también se encuentran involucrados aspectos referidos al funcionamiento de las instituciones educativas, tanto medias como universitarias, aspectos que pueden ser objeto de políticas tendientes a su mejoramiento.

En esta investigación se hizo un recorte de esta compleja problemática examinando un aspecto puntual pero significativo: el rol de la

escuela media en el pasaje a la educación superior. El punto de partida es que la escuela tiene una función significativa en la estimulación del interés por continuar estudiando, en facilitar el tránsito académico entre ambos niveles y en proveer de herramientas para que los alumnos tomen una decisión informada, particularmente en el caso de aquellos que provienen de hogares con escaso capital social y cultural.

Sin embargo, y como se viera a lo largo del informe, la preocupación por encontrar formas y metodologías de trabajo para facilitar el tránsito a la educación superior no constituye una inquietud significativa en el conjunto de las escuelas estudiadas. Más allá de los proyectos que se acercan como propuestas externas o como difusión de la oferta educativa por parte de universidades o institutos de educación superior, las iniciativas propias de las escuelas consisten centralmente en proyectos áulicos.

Los proyectos áulicos persiguen motivar educativamente a los estudiantes y empoderarlos a través de la búsqueda de información. Por lo general, se trata de docentes o directivos con vínculos personales con universidades y con una visión positiva de la potencialidad educativa de sus alumnos, y muchos consideran que los destinatarios principales de estas actividades son aquellos que no cuentan con otra fuente alternativa de estímulo y apoyo. Como vimos, estas iniciativas han sido sumamente valoradas por los estudiantes. Sin embargo, actualmente su existencia y adecuado desarrollo dependen del interés y compromiso de los profesores que las llevan a cabo. De estas experiencias emerge la necesidad de su sistematización, de su adecuación a distintas disciplinas y de su incorporación a la currícula del último año del nivel medio.

Pero, según hemos mostrado, los proyectos áulicos no son las únicas experiencias. Durante los primeros años del nuevo milenio, comenzaron a desarrollarse, en un número acotado de escuelas medias, proyectos de articulación con las universidades, generados a partir de la convocatoria del entonces Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. En esa época, se definieron nuevas líneas de acción hacia el nivel superior y seguidamente, como parte de dichas políticas, se destinaron fondos para el desarrollo de proyectos puntuales de articulación universidad-escuela a lo largo del país durante unos pocos años. Los proyectos de articulación propuestos por las universidades involucraron a varias de las escuelas incluidas en el presente estudio. El análisis que directivos y docentes realizan de dichas experiencias pone de manifiesto algunos nudos problemáticos, que vale la pena señalar.

Existe una tensión implícita –y en algunos casos explícita– entre los objetivos de la escuela media y los de la universidad. La preocupación que guía centralmente a las instituciones universitarias en lo que respecta a la articulación con las escuelas medias es contribuir a enmendar la

deficiente formación impartida en el secundario y mejorar los perfiles de los aspirantes universitarios. Es importante señalar que no es el único objetivo o contacto, ya que las especialidades universitarias vinculadas con el sistema educativo requieren del contacto con las escuelas medias (y también con las primarias) aunque por objetivos no necesariamente ligados a la articulación.

Por su parte, si bien los docentes y directores de las escuelas son conscientes de las falencias en la formación de los estudiantes, las atribuyen al deterioro general de las condiciones de “educabilidad”.<sup>39</sup> De todos modos, están dispuestos a reconocer –particularmente los directores– que las dificultades para mantener a los estudiantes en la escuela y para cumplir el objetivo de alcanzar una mayor inclusión educativa han producido desánimo y apatía en los docentes, quienes dejan de ejercer su rol de manera competente. En estos casos, sin duda, se generan círculos viciosos que no hacen más que perpetuar la segmentación educativa existente.

Afortunadamente, no son pocos los docentes que se han entusiasmado con los proyectos de articulación propuestos, los cuales derivaron en que se replantearan sus propias prácticas y en que se abrieran a la idea de actualizar sus metodologías didácticas y de compatibilizar, en la medida de lo posible, el contenido de sus materias con los niveles mínimos requeridos en los cursos de aprestamiento universitarios. Sin embargo, en estos casos, los frenos y dificultades para seguir consolidando los procesos de articulación los puso la propia naturaleza de los proyectos. Estos no formaron parte de una política educativa y no tuvieron un carácter integral, por lo que su suerte recayó en la buena voluntad, disposición y tiempo disponible del conjunto de actores involucrados.

Establecieron claros límites a estas iniciativas: la carencia de un espacio institucional específico de articulación, es decir, su falta de reconocimiento formal por parte del sistema de educación secundaria; las tensiones derivadas de la definición de objetivos no necesariamente coincidentes; los prejuicios y preconceptos de cada una de las instituciones hacia la otra; y la falta de continuidad de los proyectos. A pesar de ello, hoy en día, en algunas escuelas que participaron de esas iniciativas, se sigue reconociendo su influencia en las mejoras en la capacitación de

39 Se utiliza el término “educabilidad” en el sentido otorgado por López y Tedesco (2002): “el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela” (p. 7). Desde esta perspectiva, “el problema de la educabilidad apunta a la calidad de un arreglo institucional entre Estado, familia y sociedad civil, y el fortalecimiento o deterioro de las condiciones de educabilidad resultan de cambios en la relación entre estas esferas, desajustes entre lo que el niño trae y lo que la escuela exige” (p. 13).

los docentes, la promoción del interés en la problemática del pasaje y los vínculos forjados con las instituciones universitarias.

Cuando se vira la atención a los alumnos, el análisis de las encuestas realizadas refuerza conocimientos previos y revela aspectos menos explorados. Por un lado, con cierta independencia de la escuela a la que asisten, la gran mayoría señala que continuará estudiando. Al definir esta propensión con criterios algo más estrictos (es decir, considerando que tienen planes de proseguir con sus estudios quienes han comenzado cursos de aprestamiento universitario, o se han inscripto, o ya han efectuado averiguaciones), la proporción que planea seguir capacitándose se reduce y las respuestas afirmativas se vinculan más fuertemente con el sexo (las mujeres son más propensa), con el clima educativo del hogar, con no trabajar y con tener un buen rendimiento académico.

Los cambios educativos también se ven influenciados por aspectos relacionados con el rol de la escuela, aunque su impacto es muy superior en el caso de los adolescentes de hogares con bajo clima educativo. Manteniendo constante la influencia de las otras variables, la probabilidad de planear continuar estudiando varía de acuerdo con el estímulo recibido por parte de profesores y con la composición social de la escuela (quienes asisten a escuelas con una mayor proporción de pares con padres de nivel educativo medio y alto, tienen mayores chances de planear continuar estudiando). Este hallazgo es consistente con el señalamiento de una creciente heterogeneidad educativa en la que son los sectores más empobrecidos los que se concentran en escuelas con menores recursos y limitadas posibilidades para impartir conocimientos relevantes y generar interés y compromiso con el estudio entre sus alumnos. Como hemos visto en el capítulo referido a las escuelas, se genera un círculo vicioso que perpetúa la inequidad, ya que ellas se constituyen en “escuelas para pobres” dentro de las cuales las expectativas hacia los alumnos son bajas y las presiones para que continúen dentro de la escuela son altas, en detrimento de la adquisición real de competencias significativas.

En conjunto, los resultados obtenidos indican que, si bien el pasaje a la educación superior y las posibilidades de éxito siguen estando fuertemente condicionados por el estímulo, la contención y los recursos recibidos de la familia, la escuela tiene un potencial rol compensatorio. La importancia de la motivación y el estímulo recibidos en la escuela se pone también de manifiesto en los relatos de algunos jóvenes de clase media-baja que accedieron al curso pre-universitario.

Pasando a los aspectos propositivos, un punto de partida para cualquier futura mirada sobre cómo encarar la articulación requiere recuperar, sistematizar y evaluar las numerosas experiencias realizadas en el país. Tomando en cuenta las que se han analizado en el presente

trabajo, un aspecto clave a señalar es que la articulación planteada como proyecto y no como política educativa tiene escasa viabilidad e impacto y que, por lo tanto, debería constituirse en una política educativa integral de más largo aliento. La problemática de la articulación debe estar incorporada en la formación docente y las prácticas que se desarrollen en las escuelas deben tener un carácter universal, formar parte del currículo y contar con un tiempo específico para su desarrollo.

Cuatro son las áreas fundamentales en las que sería conveniente identificar “buenas prácticas”; es decir, cuatro son los aspectos más rescatables de las experiencias previas a ser tomados en cuenta en el diseño de una política de articulación educación media-educación superior:

- *Compatibilización curricular.* La brecha existente entre ambos niveles en cuanto a los contenidos y a la forma de apropiación del conocimiento es muy amplia. Es preciso que la tarea de reducirla se realice con una vasta participación de cuerpos docentes de nivel medio, de institutos de formación docente y del nivel universitario. Esta compatibilización debería darse al menos en algunas áreas específicas tales como lengua, matemática, comprensión lectora y metodología de investigación, aspectos clave a la hora de lograr una incorporación exitosa al nivel superior.

Este objetivo, que es crucial en el proceso de articulación, puede ser interpretado como una preocupación del nivel superior (universitario y no universitario) y no necesariamente de la escuela media. Sin embargo, lo que surge del examen de las experiencias concretas de este tipo es que perdura en los docentes de nivel medio una alta valoración por los materiales y las metodologías recibidas en áreas específicas.

- *Actualización y capacitación docente.* Además de la capacitación que pueda requerirse a partir de la compatibilización curricular, es preciso también que los conocimientos impartidos tengan mayor contacto con la práctica profesional y/o científica, particularmente en áreas específicas. Esto facilitaría que los estudiantes puedan vincular de una manera más integral áreas de conocimiento con competencias profesionales y laborales. Dado que no se debe esperar que los docentes –muchos de los cuales no han tenido nunca un desempeño profesional más allá de la docencia– tengan conocimientos sobre alternativas profesionales en las distintas disciplinas, es importante que en la formación y actualización docentes se incorporen estos elementos de modo que puedan ser transmitidos a los estudiantes para estimularlos e informarlos.

Al respecto hay que resaltar la relevancia de los proyectos áulicos de este tipo que, cuando se conciben con creatividad y se desarrollan en

un marco de confianza sobre el potencial educativo de los alumnos, son muy valorados y altamente eficaces.

- *Reforzamiento de competencias y aptitudes* necesarias para emprender estudios superiores. En tanto se mantenga la marcada segmentación en la calidad educativa del nivel medio, es preciso llevar a cabo acciones compensatorias para mejorar las competencias básicas de los estudiantes. Una alternativa sería el diseño de talleres a contraturno para trabajar más intensamente en algunas de dichas competencias (por ejemplo, comprensión lectora y redacción de textos, lógica y matemática y metodología de la investigación).

Dado que en la actualidad existe un programa con una finalidad similar (“Apoyo al último año del nivel secundario para la articulación con el nivel superior” de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia Buenos Aires), sería importante realizar una evaluación y sistematización de la experiencia para lograr un mayor interés y valoración de la iniciativa por parte de estudiantes del último año y docentes.<sup>40</sup>

- *Contacto con instituciones de educación superior* (universidades e institutos), *promoción de actividades* con activa participación de los alumnos y *difusión de la oferta educativa*. Alumnos y docentes señalan la relevancia del acercamiento a las instituciones de educación superior; y sus evaluaciones de las experiencias de este tipo en las que han participado son sumamente positivas, sea que se hayan desarrollado como proyectos áulicos o como componentes de los proyectos de articulación desarrollados. Es preciso que exista un tiempo escolar y una remuneración docente destinados al desarrollo de estas actividades que también pueden ser programadas en forma modular.

La implementación realmente eficaz de las iniciativas recién señaladas –como de otras con objetivos similares que pudieran definirse– requiere que se les asigne un tiempo específico, que no compita ni le reste al tiempo de clase regular. Como señalamos, una posibilidad es que se desarrollen a contraturno y en forma de talleres.

Por último, cualquiera de estas propuestas necesita una decisión política que defina su relevancia dentro del sistema educativo, incluyen-

40 Sin duda, en la planificación de los horarios de estas actividades deberían tenerse en cuenta experiencias en curso, de manera de prever alguna de sus limitaciones.

do la asignación de los recursos necesarios. Asimismo, debemos resaltar la importancia de la participación de los actores involucrados en el diseño de estas actividades. Y es preciso rescatar las experiencias previas como modo de avanzar en las políticas y en su adecuada implementación, incorporando en la planificación los aspectos positivos y negativos de las iniciativas desarrolladas hasta el momento.

## Anexo

**Cuadro 1. Riesgos relativos de decidir continuar estudiando de acuerdo con características individuales, familiares, laborales y educativas, estimados a partir de una regresión logística binomial**

	Riesgos relativos
<b>Sexo</b>	
Varón (omitida)	
Mujer	1.762**
<b>Clima educativo del hogar</b>	
Educación de los padres	
Secundaria incompleta o menos (omitida)	
Secundaria completa o más	1.986*
Educación de hermanos	
No tiene hermanos con educación superior (omitida)	
Tiene hermano/a con educación superior	1.704***
<b>Situación familiar</b>	
Convive con ambos padres	
No (omitida)	
Sí	0.841
Cantidad de miembros en el hogar	
Hasta 5 miembros (omitida)	
6 o más miembros	1.609***
<b>Trabajo</b>	
No trabaja	1.617***
Trabaja pocos días a la semana	1.958***
Trabaja al menos 4 días a la semana (omitida)	
<b>Repitió algún año del secundario</b>	
Sí (omitida)	
No	2.311*
<b>Iniciativas escolares</b>	
Estímulo de los profesores	
La mayoría no estimula (omitida)	
La mayoría estimula	1.414***
Visitas a centros educativos	
No tuvo (omitida)	
Tuvo	0.897
Participó en charlas informativas	
No (omitida)	
Sí	1.058
-2 Log Likelihood	801.333
Grados de libertad	12
N	309

\* p < .0001; \*\* p < .01; \*\*\* p < .05; \*\*\*\* p < .10.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la Encuesta con alumnos del último año del Polimodal, 2008.

## Bibliografía

### ABDALA, Félix

- 2003 “Tendencias recientes en la escolarización y la terminalidad del nivel medio de enseñanza”, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Documentos de la DINIECE, Serie La educación en debate, n° 1.

### AISENSON, Diana, Leandro LESGASPI, Fabián MONEDERO y Silvia BATLLE

- 2001 “Trayectorias educativas y laborales de jóvenes en transición de la escuela al estudio y/o el trabajo”, ponencia presentada en el 5° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, organizado por la Asociación Argentina de Estudios del Trabajo, Buenos Aires.

### AMAGO, Lidia y Ana María EZCURRA

- 2006 “Desgranamiento temprano en la universidad: Cohorte 2005. Informe de Resultados”, Pcia. de Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, Área de Planificación, Evaluación y Pedagogía, Secretaría Académica (mimeo).

### BINSTOCK, Georgina y MARCELA CERRUTTI

- 2005 *Carreras truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*, Buenos Aires, UNICEF.

### COLS, Estela B.

- 2007 *El primer año del grado: Estrategias y dispositivos de apoyo y mejora. Informe Final*, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, Secretaría Académica, Equipo de Estudios y Evaluación Académica (mimeo).

### CROVETTO, Norberto E.

- 2001 “Demanda de educación superior y equidad”, en ANÍBAL Y. JOZAMI y EDUARDO SÁNCHEZ MARTÍNEZ (comps.), *Estudiantes y profesionales en la Argentina*, Buenos Aires, EDUNTREF.

### DELFINO, José

- 1998 “¿Qué está pasando con la oferta educativa?”, en JOSÉ DELFINO, HÉCTOR GERTEL y VÍCTOR SIGAL (eds.), *La educación técnica no universitaria: problemáticas, dimensiones, tendencias*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, Serie Nuevas Tendencias.

**DELFINO, José y Carlos PONCE**

- 1998 “La demanda privada de educación superior”, en JOSÉ DELFINO, HÉCTOR GERTEL y VÍCTOR SIGAL (eds.), *La educación técnica no universitaria: problemáticas, dimensiones, tendencias*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, Serie Nuevas Tendencias.

**DIRIÉ, Cristina (coord.)**

- 2002 *Mapa de la oferta de Educación Superior en la Argentina de 2000*, informe final elaborado por la Comisión de Mejoramiento de la Enseñanza Superior con sede en el Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: [www.oei.es/homologaciones/INFORMEFinal.pdf](http://www.oei.es/homologaciones/INFORMEFinal.pdf)

**EZCURRA, Ana María**

- 1999 *Políticas de admisión a nivel universitario. Notas preliminares*, Pcia. de Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento (mimeo).
- s/f *Perfil socioeconómico y principales dificultades de los alumnos de primer ingreso*, Pcia. de Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, (mimeo).

**FANELLI, Ana María**

- 1997 *Las nuevas universidades del Conurbano Bonaerense: misión, demanda externa y construcción de un mercado académico*, Buenos Aires, CEDES, Documento CEDES/II7, Serie Educación Superior.
- 2001 “Los estudiantes universitarios en la Argentina: perfil e inserción por carrera”, en ANÍBAL Y. JOZAMI y EDUARDO SÁNCHEZ MARTÍNEZ (comps.), *Estudiantes y profesionales en la Argentina*, Buenos Aires, EDUNTREF.
- 2006 “Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina”, en *Debate 5. Educación superior. Acceso, permanencia y perfil social de los graduados comparados con los egresados de la educación media*, Buenos Aires, SITEAL. Disponible en: [WWW.SITEAL.IIPE-OEI.ORG/MODULOS/DEBATESVI/UPLOAD//DEB\\_40/ART\\_78/SITEAL\\_DEBATE\\_5\\_FANELLI\\_ART%EDCULO.PDF](http://WWW.SITEAL.IIPE-OEI.ORG/MODULOS/DEBATESVI/UPLOAD//DEB_40/ART_78/SITEAL_DEBATE_5_FANELLI_ART%EDCULO.PDF)

**FERRÉ, Norberto**

- 2007a “Presentación. Complejidad, articulación y sistema educativo”, en NORBERTO FERRÉ (comp.), *Articulación Universidad-Escuelas Secundarias. Políticas, prácticas y reflexiones*, Buenos Aires, UNSAM.
- 2007b “Anexo. Informe final del proyecto Articulación UNSAM-Escuelas Polimodales y Técnicas del Partido de San Martín-Año 2005”, en NORBERTO FERRÉ (comp.), *Articulación Universidad-Escuelas Secundarias. Políticas, prácticas y reflexiones*, Buenos Aires, Universidad Nacional de San Martín.

**FILMUS, Daniel, Ana MIRANDA y Julio ZELARRAYÁN**

2003 “La transición entre la escuela secundarias y el empleo: los recorridos de los jóvenes en el Gran Buenos Aires”, en *Estudios del trabajo*, n° 26, Buenos Aires, ASET, segundo semestre.

**GERTEL, Héctor R.**

2001 “Los estudiantes de la educación en la Argentina: un análisis empírico de su localización, campo profesional y características familiares”, en ANÍBAL Y. JOZAMI y EDUARDO SÁNCHEZ MARTÍNEZ (comps.), *Estudiantes y profesionales en la Argentina*, Buenos Aires, EDUNTREF.

**GESSAGHI, Victoria y Paola LLINÁS**

2005 *Democratizar el acceso a la educación superior*, Buenos Aires, CIPPEC.

**GIULIODORI, Roberto y Sonia MYCHASZULA**

1998 “La enseñanza de nivel superior no universitaria de formación técnico-profesional: un análisis cuantitativo”, en JOSÉ DELFINO, HÉCTOR GERTEL y VÍCTOR SIGAL (eds.), *La educación técnica no universitaria: problemáticas, dimensiones, tendencias*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, Serie Nuevas Tendencias.

**GRINBERG, Silvia y Maximiliano BURLLAILE**

2007 “La experiencia de articulación: elementos para la comprensión”, en NORBERTO FERRÉ (comp.), *Articulación Universidad-Escuelas Secundarias. Políticas, prácticas y reflexiones*, Pcia. de Buenos Aires, Universidad Nacional de San Martín.

**INDEC**

2001 *Censo Nacional de Población y Viviendas. Resultados definitivos*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). Disponible en [www.indec.gov.ar](http://www.indec.gov.ar).

**KISILEVSKY, Marta**

2002 “Condiciones sociales y pedagógicas de ingreso a la educación superior en Argentina”, en MARTA KISILEVSKY y CECILIA VELEDA, *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

**KRICHEVSKY, Marcelo**

2007 “Escuela media: uso de la información y desarrollo de tutorías para mejorar las trayectorias educativas”, en NORBERTO FERRÉ (comp.), *Articulación Universidad-Escuelas Secundarias. Políticas, prácticas y reflexiones*, Pcia. de Buenos Aires, Universidad Nacional de San Martín.

**LÓPEZ, Néstor y Juan Carlos TEDESCO**

2002 *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*, Buenos Aires, IIPE.

**MANUALE, Marcela**

2003 “Egreso de la escuela media. Orientaciones para mejorar el rendimiento”, en *Novedades Educativas*, n° 149, Buenos Aires, Noveduc, pp. 28-31.

**MÁS ROCHA, Stella Maris**

2007 “La articulación como política institucional”, en NORBERTO FERRÉ (comp.), *Articulación Universidad-Escuelas Secundarias. Políticas, prácticas y reflexiones*, Pcia. de Buenos Aires, Universidad Nacional de San Martín.

**PEREYRA, Elsa (comp.)**

s/f *Política y práctica de la articulación entre la Universidad y la escuela media. Reflexiones a partir de una experiencia*, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento (mimeo).

**RIQUELME, Graciela C.**

2003 *Educación superior, demandas sociales, productivas y mercado de trabajo*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

**SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS**

2003 *Boletín UNI-Media del Programa “Articulación Universidad-Escuela Media”*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Políticas Universitarias, Coordinación de Articulación Universitaria, agosto.

**SERIGÓS, María del Rosario**

s/f *La formación de personal directivo y docentes de escuelas medias en temáticas de tutoría y orientación educativa*, Pcia. de Buenos Aires, UNGS (mimeo).

**SIGAL, Víctor**

1995 *El acceso a la educación superior*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación-Secretaría de Política Universitarias, Serie de Estudios y Propuestas.

1998 “El sistema de admisión a la universidad en la Argentina”, en *Revista La Universidad*, Boletín Informativo de la SPU, año V, n° 14, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación-Secretaría de Políticas Universitarias.

2001 “El desarrollo de la educación superior no universitaria”, en ANÍBAL Y. JOZAMI y EDUARDO SÁNCHEZ MARTÍNEZ (comps.), *Estudiantes y profesionales en la Argentina*, Buenos Aires, EDUNTREF.

- 2003 *La cuestión de la admisión a los estudios universitarios en Argentina*, Buenos Aires, Universidad de Belgrano, Área de Estudios de la Educación Superior, Documentos de Trabajo, n° 113. Disponible en: [www.ub.edu.ar/investigaciones/dt\\_nuevos/113\\_sigal.pdf](http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/113_sigal.pdf)

**SIGAL, Víctor y Javier FREIXAS**

- 1998 “Orientación de la oferta de educación superior técnico-profesional no universitaria en la Argentina”, en JOSÉ DELFINO, HÉCTOR GERTEL y VÍCTOR SIGAL (eds.), *La educación técnica no universitaria: problemáticas, dimensiones, tendencias*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, Serie Nuevas Tendencias.

**TOER, Mario**

- 1998 *El perfil de los estudiantes de la UBA*, Buenos Aires, EUDEBA.
- 2002 *Cómo son los estudiantes*, Buenos Aires, Catálogos.

**UNESCO**

- 2009 *Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*, París, UNESCO, Conferencia Mundial de Educación Superior 2009, 5-8 de julio (véase la declaración completa en: [http://www.me.gov.ar/spu/documentos/Declaracion\\_conferencia\\_Mundial\\_de\\_Educacion\\_Superior\\_2009.pdf](http://www.me.gov.ar/spu/documentos/Declaracion_conferencia_Mundial_de_Educacion_Superior_2009.pdf))

**VELEDA, Cecilia**

- 2002 “Estrategias individuales y familiares en la elección de las instituciones de educación superior”, en MARTA KISILEVSKY y CECILIA VELEDA, *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*, Buenos Aires, IPE-UNESCO.
- 2005 “Efectos segregatorios de la oferta educativa. El caso del Conurbano Bonaerense”, en CIPPEC, *Programa: sociología política de las desigualdades educativas*, Buenos Aires, CIPECC, Documento de Trabajo, n° 5.