

# Trayectorias ideales, trayectorias posibles: los jóvenes de escuelas urbano marginales de la ciudad de Villa Mercedes (SL)

## **Claudia Marisa Bogino**

Lic. en Administración. Mgter. en Economía y Negocios.  
Rectora Instituto Superior Nuestra Señora del Carmen.  
[claudiabogino@hotmail.com](mailto:claudiabogino@hotmail.com)

## **Dorys San Miguel**

Lic. en Trabajo Social. Master Universitario en Filosofía, Ciencia y Valores y Filosofía.  
ISNSC - Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales (UNSL)  
[dorysan@yahoo.es](mailto:dorysan@yahoo.es)

## **RESUMEN**

La obligatoriedad de la Educación Secundaria asumida como “tema de agenda” en el debate público y establecida por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, implica para el sistema educativo recibir a grupos de jóvenes que, por diferentes razones, habían estado ausentes de las aulas y hoy manifiestan serias dificultades para sostener trayectorias educativas en contextos en que, como expresa Tiramonti (2010), la desigualdad se agudiza generando nuevas condiciones sociales.

Como plantea la autora mencionada, se produjeron cambios en “los condicionantes estructurales” que encuadraron el funcionamiento del sistema educativo desde su constitución a fines del siglo XIX. La pregunta en este punto sería: ¿De qué manera la escuela incorpora y procesa estos nuevos escenarios de manera tal que la inclusión de todos los jóvenes no quede sólo en el enunciado de la Ley y puedan transformarse en condiciones de posibilidad?

En su informe el DINIECE-UNICEF (2004) indica que las posibilidades de acceso y permanencia de los jóvenes en los diferentes niveles de educación, como así también la salida de los mismos del sistema, están altamente condicionadas por las carencias existentes en los hogares a los que pertenecen. Los alumnos de sectores sociales pobres están más expuestos a la posibilidad de repetir o abandonar, y acceden en promedio a menor cantidad de años de escolaridad. Un acercamiento a las escuelas que atienden a jóvenes de contextos urbano marginales, habilita una mirada a los procesos que las mismas desarrollan para sostener trayectorias posibles, en contextos de desigualdad y fragmentación.

**PALABRAS CLAVE:** Trayectoria escolar – Educación Secundaria – Fragmentación – Gramática Escolar

## **ABSTRACT**

*The obligatory of Secondary Education assumed as "agenda item" in public debate and established by the National Education Law N° 26.206, involves that the education system should receive groups of young people who, for different reasons, had been absent from the classroom and expressed serious difficulties in sustaining educational trajectories today in contexts where, as Guillermina Tiramonti (2010) expressed, inequality expands creating new social conditions.*

*As it is suggested by the author mentioned before, changes in "structural conditions" that framed the functioning of the education system since its establishment in the late nineteenth century occurred. The question at this point is: How does the school incorporates these new scenarios and processes so that the inclusion of all young people do not stay only in the letter of the Law and could become conditions of possibility?*

*In its report, DINIECE - UNICEF (2004) indicates that the access possibilities and retention of young people in the different levels of education, as well as their output of the system, are highly conditioned by the unsatisfied needs at homes which they belong. Students from poor social sectors are more exposed to the possibility of repeating or giving up, and on average they access fewer years of schooling. An approach to the schools that receive poor young enables a look at the processes that they develop to support possible paths, in contexts of inequality and fragmentation.*

**KEYWORDS:** School path - Secondary Education - Fragmentation - School Grammar

## Desarrollo

La obligatoriedad de la Educación Secundaria asumida como “tema de agenda” en el debate público y establecida por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, implica para el sistema educativo recibir a grupos de jóvenes que, por diferentes razones, habían estado ausentes de las aulas y hoy manifiestan serias dificultades para sostener trayectorias educativas en contextos en que, como expresa Tiramonti (2010), la desigualdad se agudiza generando nuevas condiciones sociales.

Esta nueva configuración del contexto se da en el marco de una serie de profundas transformaciones que comenzaran a gestarse, en América Latina y en nuestro país, a partir de la década del `70 profundizándose con la implementación del modelo neoliberal a partir de 1990.

Como plantea la autora mencionada, se produjeron cambios en “los condicionantes estructurales” que encuadraron el funcionamiento del sistema educativo desde su constitución a fines del siglo XIX; la ruptura de la matriz Estado – céntrica, los procesos de “desafiliación” definidos por Castel (1997), los cambios en la institución familiar, la mutación de la cultura, los procesos de globalización, entre otros.

La pregunta en este punto sería: ¿De qué manera la escuela incorpora y procesa estos nuevos escenarios de manera tal que la inclusión de todos los jóvenes no quede sólo en el enunciado de la Ley y puedan transformarse en condiciones de posibilidad?

En los orígenes del sistema educativo la Educación Secundaria, al ser pensada con un fin selectivo sólo incorporaba grupos reducidos de jóvenes pertenecientes a los sectores más altos de la sociedad. El crecimiento sostenido de la matrícula, producto de la expansión de la educación básica, acompañado por las teorías que impulsaron al nivel medio como instrumento de desarrollo de competencias, atributo indispensable para las demandas del sistema económico global; no lograron superar los procesos de fragmentación que atraviesan a la sociedad actual y que producen dudas respecto a la capacidad de la escuela secundaria de generar posibilidades, tanto en el mercado de trabajo como en el acceso a estudios superiores.

Desde el punto de vista institucional y coincidiendo con Tiramonti (2010), no se perciben transformaciones profundas en los “núcleos que han permanecido invariables” y que conforman, según la denominación de Grimson (2007), un proceso de configuración entendida como “la sedimentación generada a través de la experiencia histórica que construye campos de posibilidades y espacios de interlocución inteligibles para quienes interactúan” (Grimson 2007:16)

Este formato o gramática escolar, en términos de Tyack y Cuban (1995) y tomado por Viñao Frago (2002) que, clasificando los alumnos por edades y organizando el curriculum por disciplinas, evidenció resultados positivos en épocas pasadas, hoy es incapaz de incorporar a jóvenes provenientes de otros “mundos culturales” en institucionalidades pensadas para alumnos provenientes de sectores medios y altos.

Este fenómeno se reproduce, con distintos matices a nivel país, ya que los indicadores de abandono y repitencia propios del nivel muestran sólo pequeñas variaciones entre las distintas provincias, como lo presentan los Informes Anuales de DINIECE.

Si bien a partir de la Ley de Transferencias N° 24.049, la gestión y financiamiento de los sistemas educativos (a excepción de las Universidades) es atributo de cada Estado provincial, las transformaciones curriculares de la Educación Secundaria, acordadas en el Consejo Federal de Educación, aún no han logrado modificar el “núcleo duro” del nivel, y se han convertido sólo en modificaciones superficiales que no cambian el mandato constitutivo del mismo.

¿Qué muestran las estadísticas respecto a la Educación Secundaria en nuestro país? Montes (2005) recupera los aportes de este campo disciplinar para dar cuenta de una realidad social y educativa que, como dice la autora “responde a los modos de pensar y de nombrar a las cosas que tiene una sociedad en un momento determinado”

Resulta pertinente en este punto analizar la evolución de algunos indicadores educativos que refieren a la repitencia y a la sobreedad para la Educación Secundaria. Los datos estadísticos oficiales muestran que entre dos periodos seleccionados 2010-2012 la variación de la Tasa de Repitencia<sup>1</sup> ha sido muy poco significativa en el Total País, manteniendo altos valores (alrededor del 12%) para la Educación Secundaria Básica en el promedio y con marcadas disparidades a nivel jurisdiccional.

La diferencia entre provincias permite inferir, por ejemplo que para la provincia de Neuquén la referida Tasa aumenta de un 15,67 a un 17,69 en el periodo, mientras que Jujuy muestra una disminución de la Tasa de Repitencia para el mismo periodo pero al interior del Ciclo 8° y 9° año presentan una marcada diferencia con el 7° año, lo que habilitaría la pregunta por las causas de la brecha entre cada año escolar.

En cuanto a la Tasa de Abandono Interanual<sup>2</sup>, la misma muestra una disminución para el periodo 2012 en ambos Ciclos, pero en contraposición al indicador anterior es el Ciclo Orientado el que evidencia mayores valores, mostrando que el 20% de los estudiantes sale del sistema antes de haber finalizado el recorrido escolar; a la vez de presentar desigualdades al interior de la distribución como puede observarse en los casos de las provincias de Chubut, en que un 33,25% de los jóvenes abandona en el 12° año de estudio, Jujuy con una tasa del 25,07%, San Juan 31,63% y el Conurbano de Buenos Aires que asciende a un 24,96% pero que en valores absolutos representa un elevado número de estudiantes que no pueden por alguna causa, completar sus estudios.

Los datos presentados muestran un promedio, que como dice Montes (2007) “...*posan la mirada sobre generalidades y regularidades, llegando poco a los sujetos y dinámicas que se alejan de los promedios*”. De esta manera, sería útil para profundizar disponer de información respecto al comportamiento de los indicadores desagregados por educación pública y privada y por quintiles de ingreso, como forma de ampliar el análisis e indagar en las desigualdades que el propio sistema educativo genera.

Para comprender este fenómeno de las diferencias al interior del sistema y que no se presentan en los indicadores generales, es pertinente el concepto de fragmentación que

propone Kessler (2012) que el autor define como “...*el proceso de diferenciación entre instituciones y poblaciones basado en una combinación de factores económicos y culturales que hacen de cada fragmento un espacio organizado a partir de un eje o definición cultural*”. Se hace evidente que la desigualdad social es constitutiva de la desigualdad educativa y que la misma es aun un asunto pendiente la nuestro país, en el que los indicadores que presentan información respecto a esta dimensión, como el Coeficiente de Gini, no muestran una evolución favorable en los últimos quince años, por el contrario mantienen valores semejantes a los del año 2001.

El interrogante aquí sería por la forma en que las instituciones que atienden a sectores de menores ingresos desarrollan estrategias para sostener trayectorias, y por el papel del Estado como garante de acompañamiento a las referidas trayectorias. En definitiva se trata de comprender las formas en que se definen e implementan las políticas públicas destinadas a “*atender cuestiones que afectan a la sociedad en su conjunto y que son de interés público*” según la definición de Pinkasz (2007).

En relación a la Educación Secundaria, a través del CFE se definió el Plan Nacional para la Educación Secundaria en la Resolución N° 188 de 2012. En el mismo se establecen tres objetivos a trabajar de manera articulada entre los distintos niveles de gobierno:

Objetivo I: Ampliar y mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso

Objetivo II: Fortalecer las trayectorias escolares generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes

Objetivo III: Fortalecer la gestión institucional ampliando las estrategias educativas para adolescentes y jóvenes escolarizados y no escolarizados

El cumplimiento de estos objetivos demanda el diseño de políticas o programas que requieren de la acción conjunta del Estado Nacional y de los Estados Subnacionales, lo que implica la coordinación entre una multiplicidad de actores con el consiguiente grado de complejidad para definir e implementar los referidos planes y programas.

En consonancia con estos propósitos, el Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis, sancionó un conjunto de normas destinadas a recuperar a aquellos jóvenes que por algún motivo habían abandonado el sistema educativo sin completar la escolaridad media, o presentaban dificultades para promocionar al curso siguiente siendo este uno de los factores que potencian las posibilidades de deserción.

Los datos muestran que en el año 2010 la Tasa de Repitencia de la Educación Secundaria Básica para la Provincia era del 11,20% en total, con valores superiores a la media en 7° año y 8° año (11,64% y 12,68% respectivamente). Vale aclarar que este nivel era obligatorio desde la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195. Con relación a la Educación Secundaria Orientada la tasa global era de un 5,47%, siendo el 10° año del ciclo quien evidencia mayor valor (9,08%), lo cual indicaría las dificultades que los alumnos tienen para adaptarse al nivel.

¿Cuál fue la evolución de la Tasa de Repitencia hacia el año 2013? Disminuyó en todos los segmentos, presentando los siguientes valores

División Político Territorial	Secundaria - Ciclo Básico				Secundaria - Ciclo Orientado			
	Total	Año de estudio			Total	Año de estudio		
		7°	8°	9°		10°	11°	12°
SAN LUIS	8,53	7,50	9,90	8,21	4,22	5,97	4,55	0,76

Fuente: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. DINIECE. Ministerio de Educación de la Nación (2013)

Con relación a la Tasa de Abandono Interanual los valores reflejan el siguiente comportamiento para el periodo 2010: la Tasa global es del 9,87% para el Ciclo Básico, siendo el 8° año el momento de mayor abandono (12,57%) y asciende al 12,39% para el Ciclo Orientado, siendo el último año el que registra mayores niveles de deserción (15,33%)

¿Qué evolución muestra la Tasa para el año 2012-2013?. Los datos se presentan a continuación:

División Político Territorial	Secundaria - Ciclo Básico				Secundaria - Ciclo Orientado			
	Total	Año de estudio			Total	Año de estudio		
		7°	8°	9°		10°	11°	12°
SAN LUIS	7,40	6,52	9,15	6,41	10,62	13,67	8,45	8,21

Fuente: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. DINIECE. Ministerio de Educación de la Nación (2013)

En este indicador se puede observar que si bien ha disminuido a un 10,62% para el Ciclo Orientado, el mayor número de abandono interanual se da en el primer año del mismo (13,67%), sería interesante profundizar en las causas del mismo, porque el cambio es negativo en relación a la información de periodos anteriores.

Frente a esta problemática ¿Qué acciones implementan las escuelas que atienden a jóvenes de contextos urbano marginales? ¿Qué instrumentos habilitan para acompañar las trayectorias y garantizar el conocimiento como bien público y la educación como derecho personal y social?

La escuela es un ámbito donde se exteriorizan y reproducen gran parte de las relaciones sociales vivenciadas en lo cotidiano, que expresan las más variadas desigualdades: los más ricos y los más pobres, los que saben y los que no saben, los aceptados y los rechazados. Estos últimos suelen ser caracterizados como extraños,

marginales, delincuentes y en la mayoría de los casos son jóvenes que mantienen una relación discontinua con la escuela, de reprobaciones reiteradas, de fracaso y finalmente de exclusión definitiva.

Las escuelas urbano-marginales es el contexto relacional desde el que se aborda la comprensión de las trayectorias escolares. Esta delimitación está dada por su pertenencia territorial al ejido urbano y por las condiciones socioeconómicas que presenta el lugar de emplazamiento de la escuela. La condición de marginalidad que se le otorga a la escuela proviene por estar ubicada en zonas de escasos recursos y sus pobladores poseer un alto índice de necesidades básicas insatisfechas.

Los alumnos que asisten provienen de hogares carenciados, con alto índice de pobreza, problemas laborales de los jefes de familia, agregándose en muchos una situación de vulnerabilidad social (alcoholismo, violencia familiar, drogadicción). En la escuela se manifiesta con un constante y elevado índice de abandono y fracaso escolar, bajo rendimiento en los aprendizajes y repitencia, conductas violentas y en constante riesgo, como las uniones en patotas, embarazo adolescente, consumo de alcohol y de sustancias tóxicas.

Las escuelas suelen ser vistas como atrapadas en el círculo de la pobreza, conceptuadas socialmente como escuelas con baja calidad en la enseñanza y del aprendizaje como consecuencia de la pobreza social y de la pobreza de los recursos educativos. Los alumnos egresan con escasas expectativas de seguir estudiando y entrar al mercado laboral en inferioridad de condiciones.

En este encuadre conceptual se procede a indagar, mediante un abordaje cualitativo las estrategias, opciones, recursos materiales y humanos, que las escuelas ponen en juego en el diseño de formas de acompañamiento de trayectorias educativas.

El estudio intenta poner en consideración las tensiones entre las condiciones en que llegan los niños y jóvenes a las escuelas de educación media, las formas en que las escuelas los reciben, los resultados educativos y las capacidades y limitaciones de las políticas educativas para enfrentar estas tensiones.

El trabajo de campo realizado en escuelas ubicadas en la ciudad de Villa Mercedes, caracterizadas por atender a población en situación de pobreza. A través de ellas se trabaja el concepto de trayectoria escolar, que refiere a las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar lo cual no implica recorridos lineales por el sistema educativo. Por lo tanto la comprensión de estos recorridos requiere "poner en interacción los condicionamientos materiales de vida de los alumnos, los determinantes institucionales de la experiencia en las escuelas y las estrategias individuales que se ponen en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que tienen los estudiantes en la producción de las propias trayectorias escolares" (Terigi, 2011:29)

Las condiciones materiales de vida y las características socioculturales de las familias de origen determinan el desarrollo de actitudes y expectativas que no siempre favorecen el éxito escolar de los niños. Esto se ve reforzado por un tipo de organización escolar y de prácticas pedagógicas que consolidan esas probabilidades diferenciales de éxito,

conformando un circuito causal que se refuerza constantemente.

Desde esta perspectiva las condiciones materiales estructurales se refieren a "variables relativas a la disponibilidad de recursos o insumos materiales y humanos y, en otro plano, al tipo de organización y estructura social"

Estas condiciones pueden ser exógenas (por ejemplo, las condiciones socioeconómicas de las familias) o endógenas (por ejemplo, el equipamiento escolar) al sistema educativo.

Las condiciones político-organizativas aluden a aspectos que se relacionan con "el diseño o la ingeniería organizacional tanto de los gobiernos como de autoridades decisoras que se proponen metas relacionadas con las condiciones de vida de su población y que se relacionan directa o indirectamente con los indicadores educativos en estudio"(López 2002, citado por DINIECE 2004). En este caso son exógenos aspectos tales como los planes de asistencia social que contribuyen de diversas maneras a la escolaridad de los niños y son endógenas cuestiones tales como las condiciones laborales de los docentes o la estructura del sistema educativo.

Por último, los factores culturales hacen referencia a "modos de interpretar la realidad, el acceso, disponibilidad, y uso de recursos lingüísticos, sociales, religiosos y/o materiales, así como las dinámicas y tipo de relaciones en el ámbito familiar, comunitario, social y político"(López 2002, citado por DINIECE 2004). Así, por ejemplo, son exógenos aspectos tales como las valoraciones familiares acerca de la importancia de la educación para sus hijos o los consumos culturales que realizan y son endógenas cuestiones tales como las prácticas pedagógicas.

Entre lo que en esta caracterización se ha denominado factores culturales, el problema de las representaciones de las familias, los niños, los directivos y docentes ocupa un lugar central en las teorizaciones.

Retomando las consideraciones generales sobre la clasificación de los factores que inciden en las posibilidades de los alumnos de llevar a buen término su escolaridad, es posible afirmar que los fenómenos sociales suponen una articulación compleja de todos esos factores. Por ejemplo: durante los últimos años hemos asistido a una merma en la cantidad de tiempo dedicado a las tareas de enseñanza y de aprendizaje. La crisis que tuvo que afrontar nuestro país trajo aparejado una seria conflictividad social en la que el funcionamiento diario de la institución escolar no estaba garantizado. El tiempo dedicado a las tareas de aprendizaje, ha sido señalado por algunos autores como un elemento fundamental en las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Este fenómeno supone sin embargo la posibilidad de combinar en su interpretación la mirada sobre los factores exógenos (la conflictividad social) y los endógenos (las formas de organización de la actividad de las instituciones escolares, las prácticas de enseñanza). En este sentido, las distinciones analíticas son herramientas que orientan la mirada.

Partiendo de estos supuestos acerca del carácter complejo y multidimensional del problema, en este trabajo se centra la mirada sobre cuatro aspectos que configuran de manera central el problema de las trayectorias escolares: el ausentismo, la repitencia, la sobreedad y el abandono.

**Claudia Marisa Bogino** | [claudiabogino@hotmail.com](mailto:claudiabogino@hotmail.com)

**Dorys San Miguel** | [dorysan@yahoo.es](mailto:dorysan@yahoo.es)



El sentido de la trayectoria socioeducativas proviene de Bourdieu (1988) al referir "un continuo de experiencias que trazan itinerarios, a veces más previsibles a veces más aleatorios", que de manera simultánea y plural se construyen en distintas dimensiones: familiar, social, cultural, política, laboral. Los jóvenes y sus familias desarrollan estrategias, prácticas de inserción y reconocimiento social. Estas estrategias involucran recursos formativos, culturales y personal-sociales con los que disputar un lugar en el espacio social.

La Escuela Nº 1, fundada el 20 de mayo de 2005, es una escuela que nace de la necesidad de la comunidad barrial y se encuentra en el barrio denominado Jardín del Sur. A través de entrevistas a diversos agentes de la comunidad se identifican las principales características del barrio y por consiguiente de sus alumnos.

Los alumnos, 468 en Educación Secundaria, provienen de familias donde los padres son trabajadores en relación de dependencia, en su mayoría empleados fabriles y los alumnos acostumbra a manejarse por sí solos. Esta situación, que ambos padres trabajen, afecta el acompañamiento de los chicos en sus procesos de aprendizaje, particularmente a partir del ingreso al nivel secundario. En la actualidad, se agrega un reclamo por la difícil situación económica y, por ende, escasez y falta de trabajo que profundizan aún más las características mencionadas.

Uno de los atributos institucionales es que, a pesar de su corta periodo de existencia se encuentra sujeta a un estado de cambio permanente proveniente no sólo de su propio funcionamiento interno sino relacionado con el contexto geográfico y social en tanto, en tanto ve incrementada su población escolar como consecuencia de la entrega de nuevas viviendas en la zona como parte de la política del Estado provincial

. Asimismo, la escuela recibe alumnos que proceden de diversas zonas de la ciudad que encuentran en ella la oportunidad para continuar sus estudios. Esta posibilidad que poseen los alumnos de sortear la problemática de la repitencia, a través de proyectos de tutoría, ampliación de la cantidad de materias previas exigidas para la promoción de curso, eliminación del límite de inasistencias determinantes de la pérdida de regularidad, que implementa la escuela, se encuentra avalada por la propia legislación educativa provincial

La política educativa nacional promueve un paradigma escolar inclusivo, fijado en el Capítulo II de la Ley 26.206 de Educación Nacional que entre sus fines y objetivos establece: "Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad"

Frente a este paradigma la percepción de docentes y directivos es que la escuela se ha visto convertida "en un reservorio", tal como lo expresan en las entrevistas, es ahora "un lugar al que llega el alumno expulsado de otros establecimientos generando la situación de aulas con sobreedad, especialmente en los primeros años"

Los entrevistados reflejan cierta desazón al percibir la escuela como el último lugar en el recorrido de alumnos que han sido expulsados de otras escuelas, considerando que la elección se fundamenta en la disponibilidad de espacio físico para recibir a los alumnos rechazados, más que por sus estrategias pedagógicas y su proyecto educativo.

Los alumnos que llegan con sobreedad a la Escuela Nº 1 han transitado por otras instituciones, trazando trayectorias escolares signadas por el fracaso o la repitencia. Allí se llega casi como última oportunidad por tanto se trata por todos los medios y casi cómo un deber, la necesidad que el alumno pueda finalizar sus estudios. De esta manera, "la sobreedad en el aula es una problemática que conmociona la dinámica escolar dificultando la definición de un perfil de alumno y el establecimiento de objetivos formativos claros"

¿Qué estrategias institucionales se implementan para la atención de estas problemáticas? La mayor parte de las propuestas se sostiene en la flexibilización de las condiciones de evaluación, la eliminación de los exámenes escritos, el recorte de contenidos a enseñar y la disminución de la carga horaria de clases presenciales, permitiendo el reingreso después de periodos anuales en que los chicos se ausentan de la escuela.

La Escuela Nº 2 tiene 228 alumnos, fue fundada en el año 2010 y la modalidad técnica para la educación secundaria con una duración de 7 años de estudio. Funciona en un edificio de 60 años, en el que antiguamente operaba el Hogar Escuela "Eva Perón" y se localiza en la zona media de la Ciudad.

Desde el punto de vista de las prácticas pedagógicas, el equipo directivo afirma "que el uso de recursos tecnológicos, proyector, netbook, radiograbadores, las tic's ayudan a mejorar los procesos de aprendizaje", en cuanto a la posibilidad de contar con un Gabinete de acompañamiento a los alumnos, manifiestan que a pesar de las solicitudes elevadas aún "no pueden contar con ese dispositivo"

En relación a las características de los alumnos, los docentes manifiestan que "la escuela es el mejor lugar donde pueden estar, aunque si faltan no piden la tarea, no son muy cumplidores". Las divisiones "A" son grupos más numerosos y tienen asistencia perfecta, los "B" son más grandes, vienen sobre todo de otra escuela, tienen sobreedad, se cansan, cuando les cuesta un poco abandonan por diversos factores

La mayoría es clase media, media-baja; primer año presenta altas tasas de sobreedad, como afirma una preceptora "tenés que tenerlos cortitos, seguirlos. En cambio en los cursos más grandes te manejas de otra forma por que vos le pones quinientos 1 y no les importa. No le tienen miedo a ninguna sanción". Para los casos de sobreedad, la institución adhiere a un Plan de Mejora (PROMSE), que permite el dictado de clases de apoyo y el seguimiento a través de trabajos prácticos, evitando las evaluaciones integradoras y los exámenes escritos.

A pesar de las necesidades económicas de los alumnos, no existe sistema de becas, en tanto la mayoría de las familias percibe la Asignación Universal por Hijos (AUH) (3) Aunque la exigencia de escolaridad es requisito para el cobro del subsidio, el ausentismo es una característica del grupo de alumnos, junto al desinterés y la desatención

La Escuela cuenta con un Centro de Actividades Juveniles (CAJ), política socio educativa del Ministerio de Educación de la Nación que financia actividades extra curriculares a realizar dentro de las escuelas como nuevos modelos de aprendizaje, que están trabajando

es en contraturno a la tarde y hacen diferentes actividades como campamentos, deportes, talleres, etc.

El trabajo docente apunta más hacia la contención, el dialogo como herramienta para superar los conflictos, la posibilidad de recuperar los bloques o contenidos no aprobados con exámenes especiales y la flexibilidad en el registro de asistencias.

#### A modo de reflexión final

Las profundas transformaciones sociales características de lo que Lewkowicz (2004) denominó "la era de la fluidez" y otros autores llaman: desfondamiento, modernidad tardía, liquidez, etc., obligan a modificar las formas en que pensamos el mundo social y una de sus instituciones esenciales, la escuela.

Esta Escuela Secundaria, creada con el mandato fundacional de formar a los dirigentes, selectiva y clasista hoy debe "recibir a todos". El paso de una escuela disciplinaria, garantía de ascenso social y habilitante para el mundo del trabajo a una escuela que garantice el derecho a la educación y ¿prepare? para un mundo laboral cada vez más volátil e imprevisible; es el desafío de la época.

Los patrones organizativos de la Educación Secundaria no hay cambiado a pesar de la mutación en los modos de producción de subjetividades que impone la sociedad actual. En este escenario el Estado, responsable último del sistema educativo, ha perdido su capacidad para garantizar una educación de calidad para todos, en territorios donde el mercado condena a la exclusión a quienes no logran "incorporarse" a las lógicas económicas del Siglo XXI.

El interrogante es hacia la política educativa y a sus actores, respecto a la posibilidad de pensar el ejercicio real del derecho a la educación como un entramado de acuerdos, teniendo en cuenta la convergencia de factores culturales, económicos y sociales; que originan desigualdades y que habilitan recorridos diferenciados según las condiciones de origen de quienes habitan hoy las escuelas.

Una mirada a los procesos de inclusión que desarrollan las instituciones involucradas en la investigación, permite constatar que se sostienen en estrategias que apuntan a la flexibilización de los procesos evaluativos, a una disminución en las actividades y en la convicción de la escuela como lugar de contención, casi con independencia de los resultados de los aprendizajes.

Las escuelas requieren la habilitación de espacios de pensamiento compartido entre todos sus actores, docentes, equipos de gestión, estudiantes y adultos que acompañan. Pero también la sociedad debe pensar hoy el papel de la educación en los procesos de desarrollo y bienestar de sus miembros, a fin de consensuar políticas que permitan la construcción de futuros posibles, para todos los niños, niñas y jóvenes a fin de sostener trayectorias posibles para todos.

### **Notas**

<sup>1</sup> La Tasa de Repitencia es el cociente entre el número de alumnos matriculados en un grado/año de un nivel de educación, que se matriculan en el mismo grado/año de estudio de ese nivel, en el año de estudio siguiente, y el total de matriculados del mismo grado/año/nivel en el año anterior.

<sup>2</sup> Tasa de Abandono Interanual es el porcentaje de alumnos matriculados en un grado /año de estudio de un nivel de enseñanza que no se vuelve a matricular el año lectivo siguiente como alumno nuevo, repitente o reinscripto.

<sup>3</sup> Subsidio otorgado por el Estado Nacional a los hijos escolarizados de padres si empleo formal o desocupados.

### **Bibliografía**

- Bourdieu, P.** (1988). *“El espacio social y sus transformaciones”*. Taurus. Madrid
- Castel, M.** (1997). *“La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado”*. Paidós. Buenos Aires
- DiNIECE. Dirección Nacional de Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.** Ministerio de Educación de la Nación. Anuarios Estadísticos.
- Documento Final.** Residencia Pedagógica I. Profesorado en Educación Secundaria. ISNSC. Residentes: Cuello, Dahiana; Braida, Aldana (2015)
- Duschatsky, S.** (1999) *“La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares”*. Paidós. Buenos Aires
- Grimson, D.** (2007). *“Los límites de la cultura. Críticas de las teorías de la identidad”*. Siglo XXI. Editores. Buenos Aires
- Kessler, G.** (2012). *“La experiencia fragmentada. Estudiantes y docentes de la Escuela Media de Buenos Aires”*. IIPE/UNESCO. Buenos Aires
- Montes, N y Pinkasz, D** (2005) *“Los usos de la información empírica en el Sistema Educativo. Un estudio de casos en tres jurisdicciones de la Argentina. PREAL”*
- Montes, N y Pinkasz, D** (2007) *“Algunas reflexiones acerca de los sistemas de evaluación en el sector educativo”* en Revista Propuesta Educativa. Nº 28. FLACSO. Argentina
- Terigi, F** (2011) *“Los cambios en el formato de la Escuela Media Argentina”* en Revista Propuesta Educativa. Nº 28. FLACSO. Argentina
- Tiramonti, G.** (2003). *“Estado, educación y sociedad civil: una relación cambiante”*, en TENTI FANFANI, E. (comp) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. IIPE-Unesco, Editorial Altamira, Fundación OSDE, Buenos Aires
- Tiramonti, G. (2010).** *La escuela media: la identidad forzada*. En Tiramonti, G. (direct.) *Variaciones de la Forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. FLACSO/Homo Sapiens, Colección Pensar la Educación, Rosario
- Viñao Frago, A.** (2002) *“Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios”*. Ed. Morata. Madrid