

2013

¿Que ves, que ves cuando los ves? :  
Representaciones sociales de los  
docentes del último año del nivel  
secundario respecto del destino social  
de sus alumnos. Un estudio en tres  
escuelas públicas ubicadas en la  
ciudad de Mar del Plata, dentro de un  
contexto social complejo.

Freysselinard, Agustín

---

<http://200.0.183.227:8080/xmlui/handle/123456789/117>

*Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository*

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD Y SERVICIO SOCIAL**  
**DEPARTAMENTO DE SERVICIO SOCIAL**

TITULO "¿Que ves, que ves cuando los ves?"



*“Representaciones sociales de los docentes del último año del nivel secundario respecto del destino social de sus alumnos. Un estudio en tres escuelas públicas ubicadas en la ciudad de Mar del Plata, dentro de un contexto social complejo.*

*Año 2013”.*

**Autor:** Freysselinard Agustín

Tesis presentada para obtener el Título de Licenciatura en Trabajo Social.

Facultad de Ciencias de la salud y Trabaja Social.

Universidad Nacional de Mar del Plata

**Director:** Lic. Daniel Baino

**Co-directora:** Lic. María Cristina García

## INDICE

Introducción.....	1
Objetivos.....	4
<b><u>Capítulo I</u></b>	
Contexto sociopolítico.....	5
<b><u>Capítulo II</u></b>	
Reseña histórica del sistema educativo argentino.....	11
Recorriendo del Nivel secundario en el sistema educativo argentino.....	14
<b><u>Capítulo III</u></b>	
Tensiones ideológicas en el campo de la Educación secundaria.....	22
Tensiones entre familiar y escuela.....	26
<b><u>Capítulo IV</u></b>	
Escuela media y contextos sociales complejos.....	30
Nuevos perfiles de los alumnos . .....	32
Pobreza y trayectorias escolares .....	37
<b><u>Capítulo V</u></b>	
¿Qué entendemos por Representación Social? .....	41
Representaciones Sociales y construcción de la subjetividad.....	43
Representaciones Sociales y Práctica docente .....	46

## **Capítulo VI**

Psicología Comunitaria .....	49
El Rol del Trabajo Social en el nivel secundario .....	52

## **Capítulo VII**

Abordaje Metodológico .....	54
Muestra.....	57
Unidad de Análisis.....	58
Técnica de recolección de datos.....	58

## **Capítulo VIII**

Análisis de los resultados .....	59
----------------------------------	----

## **Capítulo IX**

Conclusiones y propuestas.....	71
Bibliografía.....	75
Anexo.....	78

## **INTRODUCCION**

El presente trabajo se ocupa de un campo problemático y complejo que es el de las representaciones sociales que los docentes del último años del nivel secundario, tienen acerca del destino social de sus alumnos los cuales se encuentran atravesados por un contexto de pobreza y la desigualdad social.

El actual momento histórico por el que atraviesa nuestro país y la región, se encuentra configurado por un mapa político, económico y social, en el cual se manifiestan las consecuencias de la implementación de la política neoliberal y que provocaron el estallido social en Diciembre del año 2001. La implementación de dichas políticas tuvo como resultado el achicamiento y restricción del control del Estado-Nación en el plano político y en particular en el económico. Estas políticas tuvieron su inicio durante el régimen militar, continuando y profundizándose con el transcurso de la década del 90 dejando severas consecuencias en toda la trama institucional y social, incluidos el sistema educativo argentino.

Es por ello que debemos entender el proceso económico y social por el que paso la escuela como institución, quien no estuvo alejada de las consecuencias generadas por ejecución de las políticas neoliberales.

La nueva ley de Educación Nacional, sancionada en el año 2007 abre la obligatoriedad del nivel secundario, ampliando el ingreso de jóvenes y adolescentes, que anteriormente quedaban por fuera del sistema educativo. La inclusión de estos jóvenes en el sistema requiere la comprensión de su subjetividad entendida ésta como historia de vida, en donde confluyen su entorno social, las políticas de inclusión y exclusión, las condiciones materiales

de vida, las expectativas y las estrategias que despliegan éstos en la institución escolar como en su cotidianidad.

Los procesos de objetivación de exclusión social, hacen que los adolescentes y jóvenes provenientes de zonas marginadas, vivan fuertemente el impacto del desempleo, el subempleo, la inestabilidad y precarización laboral que ha padecido su familia de origen, y se conviertan en blanco estereotipados de diferentes segmentos de la población. Como consecuencia de ello aún existe la tendencia de diferentes sectores profesionales e institucionales de anticipar los límites que puede alcanzar la trayectoria social de una persona o grupo social. La escuela primaria históricamente entendía que el ingreso al sistema educativo solo estaba destinado para aquellos alumnos que habían tenido un criterio pedagógico lineal. En el caso de no concretarse dicho logro, la continuidad educativa era impensable. De esta forma se cristalizaba un discurso que reproduce las desigualdades que son presentadas como parte de una lógica inevitable.

La autora Carina Kaplan (2007) plantea como en el sistema educativo existen representaciones sociales por parte de los docentes, que operan como veredictos sobre los límites de los alumnos en relación a su futura trayectoria educativa o laboral, estructurando así una especie de destino asignado socialmente.

La práctica estigmatizante que define la normalidad/anormalidad se inscribe en el funcionamiento de las instituciones sociales, entre ellas la escuela, donde estos procesos se configuran. Frente a los procesos de estigmatización el trabajador social tiene un amplio campo de intervención para recorrer ya que estas prácticas se pueden desandar y desanudar a partir de la

desnaturalización “de aquellos que se acepta como dado”. Por ello la intervención del Trabajador Social en las escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires representa un espacio interesante para promover una transformación de las practicas que se presentan como institucionalizadas, a partir de generar propuestas construidas de manera colectiva junto con los docentes, alumnos y familia.

Es por esto que consideramos importante explorar esta temática que no ha sido lo suficientemente abordada, ya que a la luz de los nuevos escenarios socioeducativos, es fundamental desarrollar prácticas que permitan repensar en vinculo alumno – docente, escuela -comunidad. Evitando la asignación de destinos y promoviendo la inserción social de los sectores juveniles que se encuentran atravesados por prácticas de exclusión sistemática.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo Generales**

- Identificar las representaciones sociales que portan los profesores del último año del nivel secundario de las escuelas de Mar del Plata atravesadas por un contexto social complejo, en relación al destino social de sus alumnos.
- Acercar reflexiones desde la mirada del trabajo social escolar en relación a los aspectos simbólicos de las prácticas anticipatorias de los docentes del último año el nivel secundario.

### **Objetivos Específicos**

- Identificar las particularidades de las escuelas secundarias ubicadas en contextos sociales complejos.
- Analizar los perfiles de los docentes que habitan estas escuelas.
- Indagar sobre la diversidad de visiones que expresan los profesores respecto de la anticipación del destino social de los alumnos que cursan el último año del nivel secundario.
- Determinar las consecuencias de las representaciones sociales de los docentes en las prácticas áulicas.

### **Hipótesis:**

- La representación social que tienen los docentes de las escuelas ubicadas en territorios atravesados por un contexto social complejo de la ciudad de Mar del Plata, respecto al destino social de sus alumnos, operan como límites estigmatizantes que estructuran un destino asignado socialmente.



## **CAPITULO 1**

### **Contexto Sociopolítico**

Argentina al igual que gran parte del continente suramericano y una importante porción del Caribe se encuentra transitando por caminos diferentes a los recorridos en décadas pasadas, marcadas éstas, por la instalación en todo el continente de regímenes militares los cuales sembraron las bases que permitieron la implementación y posterior desarrollo de políticas neoliberales, provocando a través de los años, el achicamiento y restricción del control en el plano político y en particular en el económico, de los Estado-Nación. La materialización de dicha política se produjo a partir de la hegemonía de los grupos económicos sobre los mercados nacionales y su sistema de producción. En este nuevo rol que toma el Estado como ejecutor de políticas neoliberales, es provocado como lo explica la autora Susana Torrado (2010) a partir de la conformación y desarrollo de diferentes regímenes sociales o modelos de acumulación, definiendo éstos últimos, como:

La constitución de un conjunto complejo de factores territoriales y demográficos, de las instituciones y de las prácticas o estrategias que, en un determinado momento definido por coordenadas de lugar y tiempo, inciden coherentemente en el proceso de acumulación de capital, entendiendo este último como una actividad microeconómica de generación de ganancias y de toma de decisiones de inversión (pág. 21).

Aplicado lo anterior a la historia argentina, la autora menciona tres modelos de acumulación. El primero hace referencia al modelo agro-exportador el cual finaliza con la crisis del 30, el segundo se encuentra caracterizado como etapa desindustrialización sustitutiva de importaciones, y por último, el modelo

que se caracteriza por emprender la senda aperturista hacia la internacionalización de la economía (1972-2000) denominado aperturista o de ajuste. En el mismo se pueden diferenciar dos momentos, el primero caracterizado por el desarrollo de una política de achicamiento y ajuste bajo dictadura militar y el segundo momento, se encuentra marcado por la continuidad y profundización de la política mencionada anteriormente, pero ya en democracia.

A partir de la retirada del gobierno militar del poder y finalizado el gobierno del Dr. Alfonsín en 1989, el país transita por una joven democracia, donde con el inicio de la década del 90 se instala en el poder el gobierno Menemista, quien convoco para acompañarlo en su gestión política a hombres que responden de manera directa a los grupos económicos más concentrados, como por ejemplo, Bunge y Born en el ministerio de economía quienes impulsaran una política económica aperturista, expansiva y privatizadora, pero a diferencia de los desarrollado en materia económica en la dictadura militar, estos proponen una mirada hacia el mercado interno, por tener intereses propios del grupo a los que había que responder.

Una de las primeras medidas que marcaría el futuro económico y social de Argentina, por parte del gobierno justicialista, es la sancionada en Agosto de 1989, la ley de reforma del estado la cual abre el camino hacia la implementación de las políticas de privatización, de ley de emergencia y de inversión extranjera, que coloca al capital externo en un pie de igualdad jurídica con la industria nacional, legitimando la desigualdad entre ellas (Galasso 2003).

En 1991 se pone en marcha el plan económico del ministro Domingo Cavallo el cual se centra en la convertibilidad de la moneda nacional, lo que

significa, apertura económica para reducir los precios internos a costa de la destrucción del aparato productivo y continuar con el denominado bajo costo argentino para competir y atraer capitales extranjeros.

La situación de los países, como Argentina, que llevaron adelante una política de endeudamiento con los países centrales y órganos financieros internacionales, se encontraron en una situación de emergencia, no pudiendo hacerle frente a los compromisos económicos contraídos. Por este motivo los acreedores externos se encontraron preocupados por garantizar el cobro de los intereses atrasados y ante esta situación deficitaria el gobierno recurre a la capitalización de la deuda para recuperar sus créditos, por medio de la entrega de los activos físico del estado, iniciando de esta forma el proceso de privatización.

Finalizado el gobierno menemista luego de ser derrotado en las elecciones de 1999, se dio paso al nuevo gobierno de la Alianza que lleva a la presidencia al doctor Fernando De la Rúa. Este continúa por el mismo rumbo socioeconómico descendente, como menciona Galasso (2003):

Tira al cesto lo dicho en campaña electoral y se dedica a administrar el modelo(...), aplicando recetas liberales de reducción del gasto público y aumento de la presión impositiva en la búsqueda de déficits cero (...) Por otra parte el FMI continúa con sus exigencias, una de ellas es la sanción ley de reforma laboral dirigida a aumentar la productividad de los trabajadores argentinos (*pag. 233,234*), más conocida como ley de flexibilización laboral.

En paralelo a este proceso, se continua con el engrosamiento de la deuda externa obrando ésta como ancla y mecanismo de sujeción ante los países hegemónicos y órganos de financiamientos externos. Es así que éste

modelo económico y social colapsa en el mes de diciembre de 2001, dejando una cifra escalofriante donde en los últimos 15 años la sociedad argentina ha retrocedido en sus ingresos, salvo el 10% más rico. Habiendo del total de la población un 20.8% por ciento que se encontraban desempleados, el 53.0% viviendo por debajo de la línea de pobreza y el 24.8% bajo de la línea de pobreza extrema.

Este proceso histórico-políticos por el que han transitado la mayoría de los países latinoamericanos y en particular Argentina, provoco además de un profundo quiebre en lo económico, un descalabre en la estructura social de estas naciones. Para poder lograr entender esto, es importante que hagamos mención al concepto de cohesión social desarrollado por Susana Torrado (2010), desde el cual para los individuos, el trabajo es un soporte privilegiado de inscripción en la estructura social y adopta la siguiente definición del concepto:

Existe una fuerte correlación entre el lugar que se ocupa en la división social del trabajo y la participación de las redes de sociabilidad y en los sistemas de protección que cubre a un individuo. De allí la posibilidad de construir lo que se denomina zonas de cohesión social. Como contrapartida de lo mencionado anteriormente la autora sitúa al concepto de exclusión social y de vulnerabilidad social como consecuencia de una fuerte crisis del lazo social, de los vínculos y las relaciones sociales fundamentales (Castels 1997) (pag.11).

Esta crisis, para la autora es un producto directo “del nuevo orden globalizado inductor del ajuste” (Torrado 2010 pag.11). De esta perspectiva la pertenencia de las personas a la zona de exclusión se define, por su

accesibilidad al mercado de trabajo y a la percepción de un ingreso suficiente para garantizar su existencia, pero también debe dar cuenta del goce de otras vitales dimensiones del bienestar social como: el consumo, la salud, la vivienda, educación, la previsión social (Torrado 2010).

La profundización de la exclusión social fue una característica permanente de las últimas décadas, las cuales, como venimos comentando, tuvo sus inicios a partir de la política implementada por la dictadura militar donde el mercado de trabajo comenzaba a sentir los efectos del viraje de la economía argentina y como consecuencia de ello, la estructura social del país. El desempleo, la subocupación, la informalidad y precariedad son muestras claras de esta transformación y del deterioro de las condiciones de vida de la población argentina, como también el debilitamiento de los lazos laborales por parte de los trabajadores producto de la transformación del aparato productivo nacional, lo que fue provocando la segmentación del empleo genuino, la ínfima posibilidad de creación de puesto de trabajo, la disminución del salario real, el desempleo masivo y de larga duración, pérdida casi total del salario indirecto. Quienes formaban parte de la primera línea del alto porcentaje de desocupados además de los jóvenes, fueron los jefes de hogar, siendo éstos en su mayoría el sostén principal de las familias argentinas. Los siguientes números demuestran que a principios de la década del 80 el desempleo afectaba a 1% de los jefes de hogar, quintuplicándose esta cifra hacia finales de la misma década (Susana Torrado 2010). En los inicios de la última década del siglo XX el sistema productivo Argentino se encontraba sin la posibilidad de generar puestos de trabajo, apoyado bajo el encuadre legal de las leyes de flexibilización laboral, siendo el mercado quien ponga las condiciones de

empleabilidad, incrementando la precarización laboral a través de un juego perverso en el cual se ejerce presión sobre quienes intentaban pugnar por un puesto de trabajo y quienes tuvieran la suerte de conservarlo (quizás ya no importara en qué condiciones, ni el tiempo que durara jornada laboral), provocando que el salario real propio de las remuneraciones bajara, llevando a gran parte de la sociedad bajo la línea de pobreza, como así también, generando lo que será denominado como “nuevos pobres”.

Esto llevó, como mociona Torrado Susana (2010), a la consolidación de una sociedad desintegrada, escasamente solidaria y con una cultura mafiosa instalada. El resultado de la fractura del tejido social fue consecuencia del proceso de desindustrialización y desmembramiento del aparato productivo nacional, originado principalmente a partir de la pérdida de la posibilidad de acceso al mercado laboral por parte de un gran segmento de la población, pero esta última no fue la única causa de este resquebrajamiento, influyo también la nueva configuraron del conjunto de la sociedad provocando nuevos valores simbólicos, al igual que una nueva percepción social por parte de las personas a partir de nuevas formas de producción y reproducción de la cotidianidad.

## **CAPITULO II**

### **Reseña histórica del sistema educativo argentino**

El sistema educativo argentino quizás fue, uno de los primeros engranajes del estado en formación y en paralelo un medio para su consolidación de la nacionalidad. La constitución de 1853 estableció el derecho a la educación, como responsabilidad que le es atribuida a cada una de las provincias. La primera experiencia en este periodo de consolidación se llevó adelante en la provincia de Buenos Aires (Ley Provincial de Educación Común) La elite oligárquica que se encontraba al frente de los destinos del país a finales de siglo XIX tenía concepciones liberales en lo económico expresadas a través del impulso al libre mercado y la simpatía por la construcción en un modelo económico de cara hacia afuera (agroexportador), también en lo que respecta a lo cultural esta clase dirigente tenía una visión orientada a reproducir en nuestras tierras los estándares culturales de los países europeos, como Norteamericanos. Así mismo el estado liberal respecto de la política y en materia social, tenía una postura conservadora la cual se puede visualizar en la restricción de la participación popular, en la mirada desconfiada de la clase trabajadora, como de los pensamientos críticos hacia el orden establecido. Dentro de este contexto la educación básica fue considerada como la herramienta principal de la cual dependía la modernización y el progreso de la incipiente nación.

Después de la consolidación del estado nacional a partir de 1880 y llegado a la presidencia el General Roca en el año 1884 y con el objetivo de unificar el país a partir de la consolidación de una identidad nacional, se aprobó la ley 1420 de educación pública, en donde uno de sus puntos principales era

la obligatoriedad de la educación primaria gratuita y gradual. Por medio de esta ley los sectores medios de la población (hijos de inmigrantes de Europa accidental) pudieron acceder a una educación pública y gratuita, como también muchos de ellos lograron acceder de manera progresiva a una educación media y universitaria.

Posteriormente con la llegada al poder del gobierno peronista, la educación comenzó a ser entendida como un derecho, acompañada por la decisión del estado de desarrollar un sistema económico que sirva de eje integrador por medio de cual se posibilite la ampliación de los derechos de las personas, fundamentalmente de los sectores trabajadores.

Ya instalada en el sillón de Rivadavia, los representantes de la sangrienta dictadura militar en el año 1978, bajo el criterio de subsidiaridad estatal y con la finalidad de alejarse de determinadas funciones en materia de políticas educativas, inician el proceso de transferencia de las escuelas de nivel inicial y primario de la órbita nacional a la provincial, con una disminución regresiva en la distribución de las partidas presupuestarias destinadas al desarrollo de políticas educativas.

Entrada la democracia, el gobierno del Dr. Alfonsín no pudo lograr establecer "la construcción de un proyecto nacional que ubicara a la educación en el centro del modelo de desarrollo económico, social integrador"(Filmus D y Kaplan C. 2012).

Con la llegada del Dr. Carlos Saúl Menem se continuo con lo iniciado por al gobierno militar y se transfirieron las instituciones educativas que quedaban en manos del estado nacional, como el nivel medio y superior no universitario, hacia las provincias, a partir de la implementación en el años 1993 de la Ley



Federal de Educación llevando a los diferentes gobiernos provinciales a tener que asumir la gestión del sistema educativo en su conjunto, sin contar éstas con modificaciones en su presupuesto, el cual le permita solventar, diagramar y ejecutar una políticas educativa adecuada. Otra modificación, aparte de la ya mencionada, fueron los cambios respecto de la extensión de la obligatoriedad escolar lo que provoco cambios en la estructura de los niveles educativos.(Torrado 2010).

Todo ello contribuyó a generar las situaciones de deterioro, fragmentación y desigualdad más profundas que haya sufrido el sistema educativo nacional. A partir del 2003 y luego de los episodio del 19 y 20 de Diciembre de 2001, se produce un cambio de época para el sistema educativo argentino, así es que la educación comienza a ser concebida como instrumento de contención social y de formación de mano de obra para un mercado laboral cada vez más excluyente, segmentado y precario. (Filmus D. y Kaplan c. 2012). En al año 2006 se sanciona la nueva ley de educación " Ley de Educación Nacional", cuyo espíritu entiende a la educación como la estrategia por la cual se pueda alcanzar el desarrollo nacional, atravesando y cumpliendo con tres objetivos fundamentales e indisociables como lo son, justicia social, crecimiento económico y ciudadanía democrática.

Dicha ley se sostiene y fue pensada a partir de cuatro puntos fundamentales:

Identidad Nacional: La educación debe contribuir a la promoción de los valores vinculados al fortalecimiento de aquello que nos une y cohesiona y que habilita la transmisión del patrimonio histórico.

Democracia: deberá aportar conocimientos valores que desarrollen una mirada crítica que permita las actuales y futuras generaciones de ciudadanos elegir de manera reflexiva y autónoma.

Productividad y crecimiento: educar para la productividad contiene dos aspectos medulares, primero la formación para el desempeño laboral y el crecimiento del país, la incorporación del trabajo a la práctica escolar como un valor que genera sustentabilidad, tanto para la sociedad como para sus ciudadanos

Educación para la integración y la justicia social: está recupera aportes de los tres anteriores.

(Filmus D. y Kaplan C.2012).

*Recorriendo del Nivel secundario en el sistema educativo argentino:*

Otra modificación de importancia que propone la nueva ley de educación nacional hace referencia a la obligatoriedad del nivel secundario, a partir de este último punto es que nos parece importante realizar un recorrido histórico que nos acerque una mirada respecto de la conformación, consolidación y transformaciones sufridas del nivel secundario en nuestro país, el cual permite adentrarnos en la estructura vertebral de este trabajo. El mismo lo hemos dividido en cuatro etapas:

*Etapa Fundacional*

En la Argentina, a la creación de la educación elemental gratuita y obligatoria se suma el nivel secundario que toma el modelo de organización prusiano y francés con una función propedéutica. Estas escuelas fueron las instituciones encargadas de la formación de las clases dirigentes y de la formación para la universidad. El carácter selectivo así como el contenido

humanista fortalecieron la homogeneidad tanto de los alumnos como de las escuelas en relación con el modelo institucional.

Afirmamos que esta forma de configuración de las instituciones de nivel medio funcionó como un modelo, una imagen para la escolarización de los jóvenes, la que muchas veces constituyó un límite al principio de igualdad de la propuesta sarmientina.

El Colegio Nacional de Buenos Aires fue creado por decreto durante la presidencia de Mitre en 1863. Se lo definió como una casa de educación científica preparatoria en la que se cursarían las Letras, las Humanidades, las Ciencias Morales, Físicas y Matemáticas. En relación con lo referido al modelo institucional humanista de origen jesuita, cabe destacar que el Colegio Nacional se creó sobre la base del Colegio San Carlos, creado por los Jesuitas y sostenido por esa orden hasta su expulsión.

En 1864 se crean los colegios nacionales de Catamarca, Tucumán, Mendoza, San Juan y Salta con programas que debían ajustarse al programa del Colegio Nacional de Buenos Aires.

Respecto del impacto del colegio nacional en un estudio reciente sobre la vida de la alta sociedad entre fines de siglo XIX y comienzos del siglo XX se destaca que el colegio del Estado, el Nacional Buenos Aires ganara fuerza, reputación y el prestigio consolidándose como el ámbito formador de la elite dirigente, y en consecuencia, como una instancia inevitable de la educación de los jóvenes de la alta sociedad.

En ese mismo período se crean las escuelas normales, las que inauguraron una vía de formación paralela a la de los colegios nacionales aunque su finalidad era distinta ya que formaban para el ejercicio de la

docencia. Si bien éstas crecen de manera notable entre 1870 y 1890, dada la expansión de la enseñanza primaria, ya hacia 1916 los colegios nacionales cuentan con más alumnos que las escuelas normales y para 1930 la cantidad de colegios nacionales (149) supera a la cantidad de escuelas normales (130).

El crecimiento más moderado de las escuelas normales así como la escasa incidencia cuantitativa de otras modalidades de educación media (escuelas técnicas, agropecuarias y 10 comerciales) hasta los años '40 da cuenta de la valoración que el título de "bachiller" tiene para los sectores dominantes y para las clases medias en ascenso en la Argentina.

El modelo institucional del colegio nacional, en tanto modelo de mayor valor social, funcionó como una imagen para la escolarización de los jóvenes. Esta imagen actuó como "institución determinante" en tanto sirvió como modelo institucional a seguir para las futuras escuelas medias.

### Etapa Peronista

Durante este periodo se producen cambios importantes en la configuración del nivel medio si bien se mantienen ciertas tendencias fundacionales. En relación con esto último, es notable en este período el fuerte desarrollo de los colegios nacionales, los que duplican la matrícula (de 46.997 en 1941 a 110.755 en 1955) así como la cantidad de establecimientos (de 237 en 1941 a 458 en 1955). Los cambios más significativos se producen con la expansión de la enseñanza técnica que pasa de 128 escuelas en 1948 a 775 en 1958 y de una matrícula de 21.016 alumnos a 146.258 durante el período mencionado.

El actor social que aparece en este contexto socio-político fue el colectivo conformado por obreros, excluidos y dominados a lo largo de la

historia por la clase oligárquicas. El paso de estos sectores por la escuela secundaria aumentaba las posibilidades la cualificación técnica, como también, mejoraba el aparato productivo nacional.

En el marco de dicho contexto político y económico las escuelas secundarias (bachillerato) y nivel universitario eran lugares donde la oposición política resistía a la políticas del gobierno peronista. A partir de ello el gobierno promueve la creación de las escuelas-fabricas cuyo objetivo era la formación de oficios, la expansión de la enseñanza técnica a nivel medio y la creación de Universidades Obreras lo que provoco el desarrollo de nuevas estructuras curriculares e institucionales que desafiaron el modelo de educación secundaria hegemónico.

Las intervenciones y reformas del sistema educativo fueros paulatinas acentuándose fuertemente luego de la Reforma Constitucional de 1949 y del segundo Plan Quinquenal 1952. La tendencia hacia el industrialismo sustitutivo de importaciones, opuesto al anti-industrialismo oligárquico-liberal, permite entender la intervención y respectivas modificaciones en el sistema educativo argentino con la creación de las escuelas industriales que tenían por finalidad, perseguir la consolidación de un proyecto que requería de un nuevo tipo de ciudadano lo que genero a la aparición de un nuevo sujeto pedagógico, los jóvenes obreros.

Sin embargo, cabe señalar dos elementos que podrían relativizar esta hipótesis. Por un lado, la formación de los profesores se mantuvo con la misma lógica disciplinaria y formalista, propia de los colegios nacionales. Por otro lado, el bachillerato mantuvo a lo largo del período su predominancia en la matrícula del nivel secundario de manera que se sostuvo la valoración de esta modalidad

frente a las nuevas ofertas institucionales. Esta misma posición se sustenta sobre otros estudios que si bien no coinciden en las cifras con el estudio arriba citado dan cuenta de la valoración del bachillerato

#### Etapa autoritaria

Durante el período 1976-1983 crecen los bachilleratos frente a las modalidades técnica y comercial. Este se debe a dos factores. Por un lado, el proceso de desindustrialización que comienza con el gobierno militar desalienta la inversión en este tipo de oferta educativa. Por otro lado, la restricción en el acceso a la Universidad -impuesta por el mismo gobierno transforma a los bachilleratos en “playas de estacionamiento” para una cantidad creciente de adolescentes.

En ese momento, la mayoría de los establecimientos se continuaban rigiendo por planes y programas de fines del siglo XIX, sólo parcialmente modificados en 1957 y a ser retocados ideológicamente en 1983. Si bien existían al menos 187 planes de alcance nacional, a los que se debían agregar numerosos planes provinciales, en los hechos la diversidad formal de planes de estudio se combinaba con una tendencia a la homogeneidad del contenido de los planes que dificultaba la atención a la diversidad de situaciones socioeconómicas y de necesidades personales de los estudiantes. Predominaba un patrón rígido y lógico-formal, correspondiente a un plan de un bachillerato humanístico convencional al que se le agregaban o quitaban algunas horas o asignaturas.

#### Etapa reformista

Los años ´90 aportan cambios fundamentales para el sistema educativo argentino y, en especial, para la escuela media. Por un lado, por medio de la ley de transferencia de los servicios educativos de 1992 se transfieren las

escuelas medias y los institutos terciarios a la jurisdicción provincial. Por otro lado, la ley Federal de Educación establece 10 años de educación obligatoria y transforma la estructura del sistema (Nivel Inicial, Educación General Básica –hasta segundo de la anterior escuela media- y Polimodal -3 últimos años de la escuela media). Se propone, a su vez, la articulación de la enseñanza técnica a través de la creación de trayectos técnico profesionales. Finalmente, se cambia la estructura curricular a través del diseño de Contenidos Básicos Comunes para todo el país que incluyen la renovación de los planes de estudio y la diversificación de la estructura curricular del bachillerato en diversas modalidades para el ciclo polimodal.

Más allá de los avances o retrocesos que se vinculan con las reformas de los años ´90 lo cierto es que la extensión de la obligatoriedad hasta el segundo año de la anterior escuela media produjo un salto importante en la evolución de la matrícula en el nivel.

El análisis de las modalidades de polimodal con mayor cantidad de matrícula puede constituir una vía para evaluar el peso del "bachiller tradicional" en la escolarización de los jóvenes del siglo XXI.

En la actualidad y a partir de la ya mencionada ley de educación, la escuela secundaria comienza a perseguir tres fines fundamentales, desarrollar ciudadanía, formar para proseguir estudios superiores y formar para el trabajo. En este último aspecto se marca una importante diferencia respecto de lo que ocurría en la etapa anterior, donde la concepción de las políticas y la política educativa no estuvo ajena, quedo su diseño a travesado por el neoliberalismo, concibiendo la formación de los alumnos de manera funcional, haciendo que se inserten a un mundo laboral salvaje regulado por los intereses de mercado.

A diferencia de ello la nueva ley propone como concepción que la formación para el trabajo no se restrinja ni se agote en la noción de empleabilidad, utilitariedad de la personas, como ocurría en los años 90 fundamentalmente, sino que procura la construcción de ciudadanía e inclusión social a partir de la incorporación de los jóvenes y adultos al mundo del trabajo. Planteado este nuevo escenario del sistema educativo argentino es que tomamos las ideas desarrolladas por Isabelino Siede (1999) quien dice:

La escuela es un espacio de provocación cultural. No puede entenderse como “correa de transmisión” de rasgos ya consolidados en la sociedad adulta, sino que tiene la responsabilidad de avanzar en la construcción de nuevas prácticas sociales. Pero la escuela es también el escenario donde se inicia esa reelaboración: las nuevas generaciones imprimen su voz propia en la tarea escolar. Se trata de un encuentro que sabemos cómo se inicia, pero no necesariamente de qué modo culmina, porque algo ha de nacer en la instancia misma del intercambio (Pag. 5) .Con la intención de entender a la escuela, no solo como el traspaso de un saber específico hacia los alumnos, sino como un espacio social identificado y legitimado dentro de una comunidad determinada, la escuela dentro del rol social que ocupa debería generar espacios en donde los alumnos puedan hacer visibles sus realidades, como también, los valores que traen consigo, con el objetivo de construir entre éstos, su familia y el docente una instancia que permita dar inicio a la construcción de nuevos valores, dentro del proceso de conocer.

A partir de esta realidad institucional y fundamentalmente posando la mirada en aquellas instituciones educativas que se encuentran en la zonas de la periferia de la ciudad de Mar del plata atravesadas por un complejo contexto



social, como el que desarrollamos anteriormente, nos encontramos ante un escenario donde los niños y jóvenes ven alterados sus modos en que se constituyen como sujetos, construyendo su subjetividad inmersos en esta situación social e institucional donde tanto la familia como la institución escolar, se encuentran deslegitimadas. ( Paviglianiti N. 1993)

### **CAPITULO III**

#### **Tensiones ideológicas en el campo de la Educación secundaria.**

A partir del siglo XVII para muchos se inicia la controversia acerca de a quién le cabe el derecho de educar a las mayorías y para otros, acerca de quiénes son los agentes de la educación.

En esta larga construcción histórica respecto de la conformación de los sistemas educativos, se pasa del monopolio de las iglesias en materia de educación como instituciones de adoctrinamiento de fieles y súbditos, donde la preocupación era destinada a la formación de los señores, príncipes y el alto clero, dejando a la gran masa de hombres y mujeres por fuera.

Transcurren, en este camino, casi tres siglos en donde los actores centrales que entrarían en disputa sería la iglesia -en nuestro caso la Católica Apostólica Romana-y el Estado liberal naciente. Este proceso da por resultado la organización de los sistemas educativos masivos que se mantienen hasta la actualidad - sistemas mixtos -con educación pública y educación privada en los cuales se transmiten saberes instrumentales y construcciones o representaciones de la vida individual, social, política y económica.

El Estado liberal se consolida como organización política de la sociedad y en tal sentido asume el control, ejecución y planificación de la política educativa, de hecho y de derecho, dictando de esta manera la legislación que promueve y organiza el sistema de educación pública y regula el funcionamiento del sector privado. Es así que se organiza el moderno sistema masivo de instrucción pública, tal como hoy lo conocemos.

La disputa en ésta segunda instancia, se traslada hacia quiénes delegan la instrucción y la formación sistemática de sus hijos, en este contexto la Iglesia Católica mantendrá la postura que ella es la mediadora por derecho divino, en cambio, la posición liberal sostendrá que es función del Estado el control y promoción de la educación, por entender que no es sólo un derecho individual sino que es la garantía para el funcionamiento del sistema político, dirá también que la educación es una función del Estado y no una industria, si bien entiende que es un derecho individual, también a la vez es, una necesidad social para la garantía recíproca de los derechos individuales.

De todas maneras en esta postura del liberalismo se observa una marcada tendencia a considerar que únicamente es su responsabilidad la educación elemental; por esta razón tiende a limitar su acción como Estado docente a la educación primaria, dejando el nivel secundario en manos del sector privado, al cual solo podrían acceder las elites acomodadas.

Pasada las crisis capitalista del año 29 y finalizada la Segunda Guerra Mundial en los países occidentales aparecen los Estados de Bienestar, en nuestro caso el gobierno peronista de 1945. Este una vez en el poder lleva cabo una clara reformulación del derecho a la educación: pasando de la concepción como derecho individual a entenderlo y proclamarlo como derecho social, haciéndose eco de lo que fuera decretado en el año 1948 en la declaración de los derechos Humanos donde la educación pasa a ser concebida como un Derecho.

Los rasgos básicos de este tipo de Estado estaban dados por su Intervención en la regulación de la economía para asegurar la demanda y el pleno empleo, y evitar así que la economía desembocase en crisis similares a

la de los años treinta, la función positiva del Estado no sólo debe impedir, sino también que debe promover.

El derecho a la educación se considera como el "derecho fin" y el derecho de enseñar es un "derecho medio", resultando éste un medio para alcanzar el primero.

Así, el derecho de enseñar constituye sólo una forma específica de otro derecho genérico que es el derecho de trabajar y, también, que lleva implícito el derecho de los docentes a la libre expresión de sus ideas. Además, por otra parte, configura la expresión de una función del Estado: el Estado docente.

A diferencia de una educación reservada solo para las clases dominantes, en este periodo el derecho fin es el derecho a la educación, es el derecho esencial, entendiéndose que éste garantiza al hombre el desarrollo de la personalidad por medio de la educación, la adquisición de los conocimientos científicos y técnicos que corresponden a la época en que vive y al desenvolvimiento de sus aptitudes vocacionales para lograr sus máximas potencialidades en beneficio de la sociedad.

El derecho a la educación se expresa en términos de la escolaridad que debería recibir toda la población, de la siguiente manera:

- Garantizar un mínimo de instrucción (primaria, elemental o fundamental). Este mínimo es considerada como un deber de las personas y una obligación del Estado asegurarlo, a través del requisito de crear y sostener un servicio público gratuito al alcance de todos para que puedan cumplir con la obligatoriedad, ya sean niños, jóvenes y adultos.
- Generalizar la formación técnica y profesional.
- Ampliar el acceso a los estudios superiores.

La concepción de la educación como un derecho social será la predominante hasta mediados de la década del setenta, cuando las concepciones neoliberales y neoconservadoras cuestionan la legitimidad y eficiencia del Estado de Bienestar y de los derechos sociales que este propugna y ejecuta a través de las políticas sociales. Así, produce bajo sangre y fuego, la vuelta "aggiornada" a la primacía de los derechos individuales, al mercado como elemento regulador de la sociedad y, por lo tanto, se intenta conformar un Estado mínimo. En nuestro país se puede visualizar como abanderados de estas ideas en primera instancia el régimen de facto de 1976 y luego la continuidad de su política ya en democracia de la mano del gobierno justicialista del Dr. Menem, cristalizada con la sanción de la Ley federal de educación en el año 1993. (Lic. Del Regno P. / Lic. Díaz L. 2013)

Estas tres posiciones que desarrollamos, educación como derecho de la iglesia, la educación como un derecho individual y la educación como un derecho social pueden que hoy se encuentren presentes de manera simbólica en la memoria colectiva de nuestra sociedad, como en la comunidad educativa en particular, formando parte de las pugnas y disputas centrales de la política educativa actual.

En este marco, a partir del años 2006 nos encontramos con la sanción de la Nueva Ley de educación, la cual vuelve sobre los pasos de concebir la educación como derecho social, un ejemplo de ellos es la mención que se hace respecto de la obligatoriedad de la educación secundaria para todos los jóvenes del territorio argentino sea cual fuere su condición social.

Es en este aspecto que entendemos que éste es un momento de transición de un sistema que ponía el acento de la educación como derecho

individual, reproduciendo de esta manera la lógica del mercado, hacia un sistema educativo que vuelve a posar la mirada y reposicionar a la educación como derecho social, haciendo hincapié en la inclusión de los niños y especialmente en los jóvenes, no solo dentro del sistema educativo, sino que lo considera como mecanismo de integración e inserción social.

El viejo pero aún vigente modelo provoco y lo continúa haciendo, la sensación de ajenidad que experimentan los jóvenes de sectores desfavorecidos, a partir del desarrollo de diferentes prácticas institucionalizadas de resistencia que generan como desenlace, situaciones de deserción escolar.

Por este motivo creemos que la comunidad educativa se encuentra hoy en un momento en el cual las practicas inspiradas en el viejo paradigma entran en contradicción a partir del año 2006, donde comienza a configurarse un nuevo perfil de escuela, la cual le abre las puertas a jóvenes que hace no muchos años se encontraban excluidos. Esto abre la posibilidad y principalmente el desafío de comenzar a pensar una nueva escuela que tienda a desarrollar practicas superadoras que propicien la permanencia de los jóvenes dentro del sistema educativo.

#### *Tensiones entre familia y escuela*

Creemos y consideramos que todos estamos de acuerdo cuando decimos que la familia constituye un factor de importancia tanto para los niños como para los jóvenes, en donde por medio de su acompañamiento, contención y enseñanza genera el ámbito propicio para la construcción de su subjetividad en su camino hacia la vida adulta.

Podríamos decir, utilizando las palabras de Bronfenbrenner (1987), que las condiciones del macrosistema inciden de manera importante en las del

microsistema. En este sentido, la influencia educativa, como la familiar y cultural del grupo de pertenencia estará presentes en el desarrollo individual de los jóvenes. (Coll, C; Miras, M; Onrubia, J y Solé 1998)

El vínculo entre las familias y las escuelas se presenta como de importancia para el desarrollo institucional de éstas, ya que podemos encontrar hoy instituciones educativas que desarrollan una política institucional de características territoriales/comunitarias; de igual forma que hay otras que visualizan en las familias una actitud delegativa, es decir, la escuela en algún punto debería cumplir con el rol de familia. Cuestión que propicia intervenciones del tipo casuístico/focalizado.

Por ejemplo, hay una opinión generalizada de los maestros y los profesores sobre que “las familias ya no son como eran antes”. Siede (2005)

Ahora bien ¿Qué es lo que genera esta dicotomía?

Hoy nos encontramos, al igual que ocurre con los jóvenes y su comparación con sus pares de fines de siglo XIX y principio de siglo XX, que la estructura familiar nuclear conformada por padre, madre e hijos, en donde cada uno tenía un rol asignado (padre asume el trabajo externo y la madre los quehaceres doméstico y el cuidado de los hijos); ha sufrido modificaciones producto fundamentalmente de la celeridad con que transcurre su cotidianidad, la incorporación y modificación del espacio ocupado por la mujer, quien en las últimas décadas se incorpora y participa activamente de la actividad productiva. A esto le podemos sumar, los divorcios y separaciones, el estado de soltería de muchas madres, las parejas formadas por personas del mismo sexo, violencia intrafamiliar, desocupación, etc.

Esta transformación muchas veces choca con las prácticas educativas, fundamentalmente con lo que la institución escolar espera de la familias, como de

las redes afectivas de los alumnos, partiendo de la suposición de que éstas continúa siendo la misma que fueron moldeadas bajo los cánones de la modernidad.

Estas modificaciones que fue adquiriendo el sistema familiar provoca como menciona Siede (2005), que muchas veces los docentes hagan referencia a que los padres no se "ocupan" de la escolaridad de sus hijos y presentada así la situación, genera desde mi perspectiva, que se clausuren otros modos de repensar las relación, el vínculo entre familias y escuelas. (pag.2)

Si planteamos como situación que una familia en la cual, tanto el padre como la madre desarrollan una jornada laboral extensa, no pudiendo de esta manera cumplir con todas las tareas y actividades que la escuela espera que haga ¿es una familia desinteresada por la educación e sus hijos? Consideramos que esta familia con los recursos que cuenta se está ocupando de la escolaridad de su hijo, seguramente de una forma diferente a lo que espera la escuela. En palabras de Siede(2005):

“Creo que las familias no pueden responder en el modo en que respondían en otro momento, y que las escuelas vivimos eso como una pérdida, como un déficit, en lugar de verlo como un cambio. Décadas atrás había menos mujeres ocupando puestos de trabajo, sobre todo de los sectores medios. Ahora están ocupando puestos de trabajo y entonces no están en la casa con la leche servida esperando a los chicos para cuando vuelven de la escuela” (pág.2).

Por este motivo entendemos que es necesario re-significar el vínculo entre escuela y familia permitiendo aliviar las tenciones entre éstas y lograr de esta manera, una mayor comprensión y empatía de las situaciones que se presentan



dentro del aula con el objetivo de potenciar las capacidades de los jóvenes y lograr un mejor acompañamiento de estos en su trayectoria escolar, permitiéndonos juntos reflexionar sobre su futuro inmediato.

## **CAPITULO IV**

### **Escuela media y contexto social complejo**

Al ocuparnos en este trabajo de las escuelas del nivel secundario, ubicadas en barrios alejados de nuestra ciudad y caracterizados éstos por un contexto social crítico, entendemos que dicha situación social a la que hacemos referencia y por la que son atravesadas estas instituciones, ha provocado una reconfiguración de las características y de la dinámica de los barrios humildes.

A partir de la obligatoriedad del nivel secundario, la escuela pública vio su matrícula aumentar significativamente respecto de años anteriores, de esta manera hoy recibe la cuarta o quinta generación de alumnos quienes en su mayoría vieron a los integrantes de su familia (padres, tíos, hermanos) y a su red afectiva extensa sufrirla consecuencia de la falta de trabajo o la inserción precarizada en el mercado de laboral, como también haberse desarrollado como persona bajo un clima familiar desfavorable; ser víctima de violencia física y/o psicológica intrafamiliar, trabajar de pequeño, convivir con la droga, etc.

Es por ello tomamos de la autora Violeta Núñez (2003), quien hace referencia al sujeto de la educación y su posibilidad de ocupar un lugar en la estructura social para lo cual la autora considera que la actividad social que realiza una persona le otorga un lugar u otro (lugar de mando/lugar de subordinado), ocupar uno u otro lugar modifica decididamente lo que se supone y se espera de uno, esta cuestión es definida por ella como: "El lugar que se le asigna al sujeto se define socialmente".(García Molina, J. 2003 pág. 4)

En este sentido el sujeto (alumno) con quien interviene el sistema educativo, es ante todo un sujeto que se desarrolla a partir de los efectos de los lugares que se le otorgan o decide ocupar, es por ello que el sujeto de la educación remite, en nuestro discurso, a las condiciones de posibilidad o a una lógica como venimos desarrollando, a partir de los lugares ocupados dentro de la estructura social. Es por ello que las características del sujeto educativo son adquiridas de acuerdo al lugar ocupado socialmente.

Al respecto *la autora Silvia Duschatzky* en su libro "La Escuela como Frontera cita a (Hall y Jefferson 1983), quienes señala que no es la edad ni la escolarización las que definen las identidades juveniles sino la clase social. Sin embargo las transformaciones ocurridas en las formas de reproducción socioeconómicas y en las condiciones de reproducción, circulación y apropiación de la cultura trastocan las fronteras tradicionales de clase social e impiden, en consecuencia, la correspondencia mecánica entre culturas juveniles y clase social. (Silvia Duschatzky 2008 pag.23-24)

Ahora bien, en este contexto en el cual se encuentra el sistema educativo y principalmente en lo que respecta al nivel secundario en donde, a partir de la nueva Ley N° 26. 206, entendemos la necesidad de repensar la relación de la escuela con los jóvenes estudiantes a partir de transformar la concepción respecto de los adolescentes de los sectores populares, el concepto de lo popular se perfila entonces como una práctica de sentido anclada en un escenario de desigualdad y disputa (Silvia Duschatzky 2008 pag.25)

Las identidades juveniles de los sectores populares se construyen en una relación particular con el territorio y los consumos globales. La vida

cotidiana marcada por el peso de lo local, las relaciones cara a cara, la dilución de lo privado, la laxitud de las fronteras tradicionales de familia, no son meros datos contextuales, por lo que la juventud estando rodeada por situaciones de manifiesta desigualdad como las que venimos desarrollando y describiendo, hace que los jóvenes se encuentren vivenciando situaciones violentas ya sea estas, físicas como simbólicas. Es así que la mayoría de los jóvenes que crecen en estos barrios no encuentran ni vislumbran un proyecto de vida a seguir, haciendo que se presente difuso su futuro como adultos, no encontrando visibilidad, como tampoco un espacio en donde poder canalizar sus intereses y capacidades.- (Silvia *Duschatzky* 2008 pág.25-26)

La trama socio-cultural por la cual se configuran los barrios se funda en la idea de proximidad: Solidaridades y rivalidades que se agudiza en un contexto de progresiva exclusión social reforzando la tendencia a la referencialidad interna. La relación de estos barrios con la sociedad global vía el trabajo, los consumos culturales, la comunicación y la institución pública se ve progresivamente quebrada. Los efectos de esta fisura se advierten en la dominancia de las relaciones locales materializada en interacciones empáticas (solidaridades) o excluyentes (rivalidades).

#### *Nuevos perfiles de los alumnos*

Los alumno/as al ingresar a la escuela dejan en la puerta de entrada su condición de jóvenes, a quienes podemos caracterizar como una categoría constituida por la cultura pero que tiene una base material vinculada con la edad y por tal motivo adquieren un modo particular de estar y concebir el mundo. (Para Mario Margulis y Marcelo Urres 2008)

La condición etaria no alude sólo a fenómenos de orden biológico vinculados con la edad: salud, energía, etc. También está referida a fenómenos culturales articulados con la edad. Este planteo supera a otros que usan, con menos precisión, la palabra "juventud" como mera categoría que posee características uniformes. (Pág. 3)

Por este motivo la juventud no es solo pertenecer a un rango de edad determinado, sino que como construcción social ser joven es pertenecer a ese segmento de la población caracterizado por una edad asignada, como también vivir y estar atravesado e interactuando en un momento histórico, social y cultural determinado, haciendo de ello un hecho generacional. El cual comparte códigos, incorporar nuevos modos de percibir y de apreciar de ser competente en nuevos hábitos y destrezas, elementos que distancian a los recién llegados del mundo de las generaciones más antiguas.(Margulis y Marcelo Urres2008)

En sintonía con lo que venimos desarrollando, esta construcción generacional se puede denominar en palabras de Gabriela Farrán (2010) como "cultura juvenil", la cual designa manifestaciones, formas exteriores de algo que los adultos no comprendemos, pero que los medios tienen la capacidad de nombrar y divulgar. De este modo un flequillo peinado a la derecha o a la izquierda, teñido permite ubicar rápidamente la tribu.

Uno de los espacios donde se expresa la cultura juvenil, es la escuela, la cual muchas veces choca por su perfil y su posicionamiento que conserva el espíritu de la escuela de la modernidad.

Los sujetos que hoy conforman la matrícula de la escuela secundaria, en su mayoría son jóvenes, como dijimos, que viven en barrios de la periferia.

Para poder hacer efectiva la inclusión de estos estudiantes en el sistema educativo, creemos que debemos apelar a la comprensión de su subjetividad, con el objetivo de llegar al logro de puntos de acuerdo entre las políticas educativas, las condiciones de vida de los jóvenes, sus expectativas y las estrategias de la institución escolar. Todo ellos tomando como punto de partida la realidad por la que se encuentran atravesados como sujetos, como también la manera en que ésta se configura.

En este punto la escuela se presenta como un actor de importancia y de referencia territorial a través de la cual se entrecruzan la política educativa, la trayectoria y expectativas de los alumnos, pudiendo alentar la autonomía que los jóvenes tienen en esta etapa de su vida respecto de la elección de su futuro mediato. Los jóvenes a lo largo de la historia han sido conceptualizados de múltiples manera, como menciona en su trabajo Philippe Ariès (1987) donde describe que a partir del siglo XVI son configuradas las subjetividades de los niños desde la categoría de infancia, entendida ésta como construcción social.

Es así que a partir de los años noventa y con la complicidad de los medios de comunicación fueron asociados los jóvenes a episodios de violencia; miradas que también fueron trasladadas al ámbito educativo. Todo ello como consecuencia de la situación por la que se encontraba pasando el país en su conjunto, donde nos encontramos altos porcentajes de exclusión social, violencia institucional, inseguridad, etc. a raíz de las políticas de saqueo generadas por los organismos internacionales de crédito (FMI BID), junto con la complicidad del Estado. La profundización de esta situación social va dejando como secuelas un aparato productivo desestructurado y flexibilizado con la

consecuente precarización laboral y altos índices de desocupación, haciendo que una porción importantes de familias se encontraran con sus redes sociales desestructuradas donde además se generaron personalidades y comportamientos desintegrados y desintegrantes.

Ahora bien, nos preguntamos ante estas imágenes ¿Cómo influye este entorno en los jóvenes y su vinculación con la escuela? ¿Cuáles son sus consecuencias?

Consideramos que este contexto social ha calado hondo en la mayoría de los mecanismos que intervienen en la construcción de los jóvenes como sujetos. Hoy la situación social pareciera ser diferente, ya que los índices de desocupación se encuentran en retroceso, aunque con un alto porcentaje de empleo informal, pero la mayor diferencia se expresa por la implementación de diferentes políticas sociales y educativas, las cuales tienen por objetivo la promoción e inclusión social como educativa.

La modernidad definió al alumno a partir de la obediencia, dedicación, atención en clase e interés por el conocimiento. No obstante, en las experiencias escolares de aquellos estudiantes ya estaban presente la resistencia y el conflicto con la cultura escolar afirmando procesos de camaradería grupal y pertenencia generacional (Caron, 1996), serán los rasgos de un dispositivo escolar que irá definiendo e intentando moldear al alumno estándar y, por lo tanto, a un modo de ser joven. (García M. Cristina Educación en Adultos y Formación Laboral en el Partido de Gral. Pueyrredón, Tesis de Grado, UNMDP. Pág. 36)

Entendiendo que ser joven es mucho más que una etapa biológica y que encierra la idea de un tiempo social y cultural, al concurrir a la escuela los

jóvenes alteran su rol de tal, por el de alumno, siendo esta categoría también una construcción histórica que ha sufrido modificaciones.

Hoy mientras que el Estado promueve pasar de la escuela secundaria del privilegio a la de la obligatoriedad, los docentes manifiestan que se sienten frente a alumnos con características diferentes a aquellas que institucionalizó la escolaridad moderna: respetuosos, obedientes y atentos. Respecto de ello algunos trabajos sostienen que efectivamente se han transformado las representaciones sociales de los jóvenes en el rol de alumnos que tiene por efecto nuevos modos de habitar la escuela (Duschatzky y Corea, 2003; Jaime Funes, 1998; Guerrero 2001; Antelo y Abramowski, 1999). Pareciera que todo indica que los estudiantes han comenzado a retirar algunas prácticas del molde del alumno típico de la modernidad. (Castillo Octavio 2004 pag. 3)

Este proceso de transformación de las representaciones y prácticas de la cultura estudiantil se debe a un declive de la eficacia simbólica de la escuela para hacer incorporar la “norma” y, por lo tanto, convocar en la subjetividad de los jóvenes aquel alumno de la modernidad.(Castillo Octavio 2004 pág. 3)

Abordando los procesos de enseñanza que con la *massmediatización* de la cultura la definición moderna de infancia y adolescencia como niñez y juventud escolarizada han estallado. La escuela ya no es el ámbito exclusivo de transmisión de saberes y constitución de subjetividad e identidades.(Castillo Octavio 2004 pág. 4)

El ingreso masivo a la escolaridad media produce escuelas para pobres que sin embargo conservan los objetivos y códigos de origen propios de clase media. En este sentido, la problemática del encuentro/desencuentro entre cultura escolar y cultura juvenil estaría dado, en un primer momento, por una



aparente incompatibilidad de prácticas y significados entre alumno (cultura escolar) y joven (cultura juvenil) y en un segundo, a raíz del deterioro del contrato pedagógico fundante de que la escolarización consistente en que los docentes enseñan y transmiten conocimiento y los alumnos ponen todos sus esfuerzos en apropiarse de los mismos.

Desde esta perspectiva institucional, configurada a partir de esta disociación, provoca que la escuela opere en gran parte excluyendo las expresiones juveniles por considerarlas desviaciones o prácticas disfuncionales, siendo ésta refractaria de los significados y de las prácticas culturales que identifican a los jóvenes como tales.

#### *Pobreza y Trayectorias escolares*

Entendemos por trayectorias escolares el recorrido que los alumnos realizan por grados, ciclos o niveles a lo largo de su biografía escolar.

Una trayectoria es regular cuando el alumno recorre el sistema con los tiempos y formas que la organización pedagógica instituida ha delineado para la escolaridad; es decir; un grado por año con avances anuales, inicios y finalizaciones prefijadas. ( Guervitz M. - Alegría M. 2013 pag 26)

Cada vez se hace más visible que ese recorrido ideal planteado por la organización escolar no necesariamente es el real para muchos de los niños y jóvenes, en especial para aquellos que provienen de los sectores más pobres.

Que presentan muchas dificultades para ingresar y permanecer en el sistema educativo. Por este motivo no se trata solo de extender las formas tradicionales de escolarización sino es necesario mejorar los sistemas escolares, pero también revisar las herramientas de la política pública.

Como lo menciona en su trabajo de tesis la Lic. García Maria Cristina (2011), existe una tendencia en el sistema educativo de anticipar los límites respecto a los alcances de la trayectoria social y educativa de los sujetos y grupo sociales. El sistema educativo entendió históricamente que el ingreso a la educación secundaria solo estaba destinado para aquellos alumnos que habían tenido un recorrido pedagógico sin fracturas. De no concretarse dicho logro, se orientaba a los alumnos a continuar en los Centro de formación Profesional, “si no sirve para estudiar que aprenda un oficio”, en este discurso de cristalizaba la reproducción de las desigualdades sociales en desigualdades individuales y naturales y que se presentan como parte de una lógica inevitable.

A partir de ello se pueden plantear tres perspectivas que pueden incidir en la trayectoria de los alumnos:

La primera se puede explicar desde una perspectiva individual. Desde ésta la interpretación del fracaso de los niños y jóvenes que no aprendían en los ritmos y de las formas que esperaba la escuela era que sujetos con problemas. Las dificultades de aprendizaje son responsabilidad de los mismos. Repiten y fracasan en la escuela porque no aprendieron lo suficiente, porque no se alcanzaron los logros indicados según el curriculum.

La segunda presenta una perspectiva ambientalista. “En los años 80 se produjo un importante cambio en relación con la problemática, estudios e investigaciones dieron cuenta de la estrecha relación entre desventaja escolar y desventaja social, con la recuperación de la democracia la mirada comenzó a

volcarse sobre la desigualdad social, sospechada por la desigualdad educativa, una de cuyas expresiones es el fracaso escolar.

La tercera perspectiva es más reciente, se empezó a hacer visible que la desigualdad social, si bien es una parte sustantiva de la explicación del fracaso, no es toda la explicación. Las ayudas sociales pueden resolver impedimentos importantes para que los chicos vayan a las escuelas, pero cada vez hay mayor conciencia que algo sucede adentro de la escuela, por lo cual las trayectorias escolares de los alumnos más pobres siguen interrumpiéndose, no alcanza con acceder a la escuela para que se dispare una suerte de trayectoria escolar automática, para cuyo sostenimiento sería suficiente con que no decayeran las ayuda. Aquí el fracaso es leído en clave de responsabilidad institucional. Más que centrar la mirada en causas individuales y externas, como en los modelos anteriores, en ésta perspectiva se analiza críticamente la organización escolar, los agrupamientos de los jóvenes, la organización de los tiempos y espacios, cómo se llevan a cabo las situaciones de enseñanza para dar cuenta de la manera en que los alumnos transitan la escuela. (Guervitz M. /Alegría M. 2013)

A partir de ello entendemos que es injusto llevar adelante por los docentes una práctica pedagógica en la cual a partir de la condición social de los alumnos o por su características familiares, se anticipe una trayectoria de vida una vez finalizado los estudios la secundarios, partiendo de un único modo de analizar la situación de los adolescentes desde una mirada que responde al pensamiento único y que deja afuera a aquellos que por distintas circunstancias presentan actitudes diferentes, las cuales son calificadas como conductas desviadas. Por este motivo consideramos que los adolescentes

como categoría histórico social, son consecuencia de una construcción social.(García M. Cristina 2011 Educación. en Adultos y Formación Laboral en el Partido de Gral. Pueyrredón, Tesis de Grado, UNMDP. Pág. 38).

.

## **CAPITULO V**

### **¿Qué entendemos por Representación social ?**

Para Denise Jodelet (1986) la representación social *“es una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales marcados socialmente, designa una forma de pensamiento social”*.

Las representaciones sociales son modalidades de pensamiento prácticos orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del ambiente social, material e ideal, se encuentran integrados por diferentes conceptos como puede ser: actitud, opinión, estereotipos. Imagen, creencias.

Esta se elabora a partir del desarrollo de dos procesos, el primero se denomina objetivación, el cual se refiere a la conversión de un ente abstracto, en un ente concreto, transformar en objeto algo abstracto, materializar una idea, se trata de una operación formadora de imagen y estructurante poniendo en imágenes nociones abstractas, es decir, hace corresponder cosas con palabras, da cuerpo a esquemas conceptuales. Esta comprende varias facetas que aluden a operaciones mentales: La primera de ellas denominada, "selección y descontextualización de los elementos", donde se selecciona la información de mayor importancia, ésta de manera paralela es sacada del contexto original (ciencia, economía, arte) y pasa a formar parte de los conocimientos del grupo, que proyecta como hechos de su propio universo para poder manejarlas.

La segunda denominada, "Formación del núcleo figurativo", donde una parte de la información seleccionada se estructura alrededor de lo que se origina como contenido de la representación. La tercera y última llamada,

"Naturalización", donde los elementos de la representación se materializan adquiriendo una vida real diferente a su contexto original.

Respecto del segundo proceso por el cual la representación social se constituye, éste se denominado de anclaje, haciendo referencia a la atribución de significados que se corresponden con la figuras del núcleo de la representación, lo que permite tomar la representación como sistema interpretativo. Bajo este concepto se integra de manera cognitiva el objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente.

Tanto la objetivación como el anclaje, se retroalimentan una con otra, es decir son parte de un mismo proceso. (Banchs 1986).

La representación social, se construyen bajo un conocimiento dinamizado por un circulo de informaciones que reciben las personas de manera cotidiana, así por su dinamismo e influencias de los medios de comunicación de masas no tiene tiempo de asentarse y solidificarse por lo que se diferencia del conocimiento mítico, es por esto que siguen una lógica que se expresa en el lenguaje cotidiano de cada grupo social, encontrando actitudes, creencias, opiniones, etc.

Tomando lo mencionado entendemos que las representaciones sociales se expresan en las diferentes instancias de la vida cotidiana de las personas. Las instituciones, como la escuela y los actores que son parte de ella, no se encuentran ajenos. Por este motivo creemos interesante posar la mirada sobre los docentes y sus representaciones sociales, es decir, intentar indagar respecto del sentido práctico que los docentes han construido a lo largo de su vida, ya sea personal como profesional, respecto de la continuidad del proyecto

vida de sus alumnos una vez finalizado su paso por el nivel secundario, en escuelas cuya matrícula se encuentra integrada por jóvenes que son parte de un contexto social complejo.

### *Representaciones Sociales y construcción de la subjetividad*

Este punto tiene por objetivo intentar indagar respecto de qué manera pueden influir las representaciones sociales de los docentes en el proceso de construcción de subjetividad de sus estudiantes. Como primer momento desarrollaremos la definición de subjetividad que desarrolla el autor Palladino Enrique (2009) quien dice:

*La subjetividad es lo propio del ser humano en singular... ésta se construye a partir de que el hombre tiene una estructura biológica heredada por sus padres y un entrono sociocultural en el que nace, desde el mismo momento del nacimiento comienza a constituirse la subjetividad...ésta es la posibilidad que tiene el sujeto de crear al otro, al mundo y a sí mismo. El marco de producción de subjetividad está dado por el intercambio social y también están dados estructuralmente(pag.11, 15)*

De ésta definición se desprende que la relación del hombre con su entorno se da dentro de un proceso dinámico (binomio individuo-sociedad), en donde desde su nacimiento, el individuo construye y reconstruye su personalidad por medio de asimilar conceptos, a partir de la interacción con elementos que lo circundan en su cotidianidad, este proceso se puede dividir en dos momentos. En primer lugar el denominado como relaciones primarias o de socialización primaria (grupo familias) definida por Berger y Luckmann (1968) como:

La primera socialización por la que el individuo atraviesa en la niñez y por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. El segundo momento es el que hace referencia a las relaciones secundarias o de socialización secundaria, entendida por los autores como: "cualquier *proceso posterior que induce al individuo ya socializado, a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad* (escuela y otras instituciones) escuela y socialización secundaria (pag.164). Es a través de esta interacción que el individuo inicia el camino por el cual va adquirir conciencia de pertenencia, conformando así, una identidad socio-cultural en la cual el hombre encuentra una forma de lenguaje, como también una singular manera de relacionarse, una visión particular del mundo que lo circunda, en definitiva, una identidad socio-cultural determinada pero no acabada, ya que la incorporación de nuevos códigos culturales por medio de renovados procesos de socialización, provocan un continuum en la constitución de esa identidad. En palabras de Alcira Argumedo (2004), ésta se da "a partir de la conformación de un fenómeno *"bidimensional"* (p.189), es decir, la identidad cultural se encuentra conformada por un componente social y otro individual que se retroalimentan, transformando los diferentes elementos que lo constituyen". Por este motivo la autora, hace referencia a que:

El hombre es en esencia un ser social identificado, con distintas instancias de pertenencia: familia, clan, tribu, clases sociales, etc. Y continua, los diversos componentes culturales (el habla, las formas de alimentación, los valores, las pautas de relación y todos aquellos aspectos que definen a la cultural como subjetividad, es decir, portada y dinamizada por determinados sujetos sociales), conforman elementos de la identidad social que son inescindibles del ser humano. En tanto ser social identificado, el hombre se



desarrolla en el interior de un nosotros social, en el seno de grupos de solidaridad y adscripción que lo diferencian de otros sociales, con los cuales pueden establecerse distintas relaciones dentro de los marcos polares de cooperación y el antagonismo (Argumedo 2004 p.188).

En este marco y en esta etapa de desarrollo de la personalidad en la cual se encuentran los estudiantes, los docentes intervienen en la conformación de su subjetividad, entablando diferente vínculo con ellos, los cuales pueden llegar a influir en su conducta y personalidad. Por este motivo entendemos que no es menor, la influencia que puedan ejercer sobre el desarrollo de la subjetividad de los estudiantes, los preconceptos, estigmas y la anticipación de su futuro, que los profesores tengan en relación a éstos, ya que la mayoría de los estudiantes de las escuelas en las que se apoya este trabajo son atravesados por situaciones sociales de pobreza, desocupación y subocupación, redes familiares desintegradas, etc., es decir un contexto social desfavorable el cual impacta directamente en el desarrollo de su personalidad como en su autoestima, provocando también que aquellas personas que hayan padecido una historia de vida completa de discontinuidades, duelo o experiencia que obstaculizaron su constitución como sujetos se encontrarían en desventaja por contar con escasos recursos internos, respecto de aquellos que pudieron vivir situación de amparo y apego.

Pero como lo mencionamos anteriormente el transcurrir de la vida de una persona no es algo acabado, estanco, sino que se presenta como algo dinámico, donde los seres humanos y en este caso los estudiantes tendrán momentos de encuentro intersubjetivos, de intercambio con diferentes grupos

de pares, de amigos y docentes, etc. Estos encuentros lo que posibilitara es arreglar lo averiado, lo sufriente, es decir, si hay otro que sostiene que apoya, ese otro se podrá convertir en un generador por vía intersubjetiva de oportunidades, de proyectos, etc.

### *Representaciones sociales y Práctica docente*

Para poder adentrarnos y comenzar a desarrollar esta parte del capítulo, creemos que debemos entender en primera instancia que el docente es un sujeto histórico atravesado a lo largo de su historia por diferentes estímulos, percepciones, enseñanzas, ideologías, etc. Por este motivo el docente puede concebir la realidad social y escolar desde un nivel objetivo y otro subjetivo, es decir que puede llevar adelante una comprensión dialéctica de la realidad social como institucional a partir del binomio individuo - sociedad ya que al hablar de individuo y sociedad lo estamos haciendo de manera conjunta, debido a que las partes se constituyen mutuamente, es así, que en esta relación se ponen en juego no solamente la trayectoria específica promedio de la cual se desarrolló la personalidad que califica al individuo como agentes competentes, sino también, las coyunturas históricas sociales concretas, que crean los límites y posibilidades de resolución en cuanto a la manutención de un orden determinado como a su cambio gradual.

Como venimos mencionando las representaciones se van configurando y reconfigurando desde la constitución como personas al igual que durante su formación profesional, como también, a medida que adquiere experiencia pedagógica, en la interacción con otros docentes, a través de ser receptores de los mensajes que los medios masivos de información envían, como también,

por medio de los modelos de pensamiento que nos inculcan y son transmitidos a través de la tradición, la educación y la comunicación, etc. A partir de ello y como menciona (Jodelet 1986) las representaciones sociales son un tipo de conocimiento social y éstas son tributarias de la posición que ocupan los individuos o grupos en el mapa social. (Carina Kaplan 2007 Pag. 36).

La manera en que las representaciones sociales se presentan en las personas no es solamente de manera consciente sino que funcionan a nivel implícitos, ya que son interiorizadas por ellos en los contextos en los que actúan e interactúan. Es preciso entonces retomar la idea de la autora C. Kaplan (2007) quien plantea que hay que "rastrear las visiones de los maestros en dos niveles de análisis: como definiciones e ideas consientes, sistemáticas y explícitas, y como sus concepciones de sentido común-lo que Bourdieu (1991) llama "sentido práctico"- (Kaplan. C2007pág. 40)

Por este motivo al indagar respecto de la práctica docente y las representaciones sociales que ellos portan, entendemos que en el desarrollo del proceso pedagógico se ponen en juego distintos elementos de la realidad escolar, que nos permitirán comprender las prácticas cotidianas de interacción y el resultado obtenidos en la escuela y el aula. Al mismo tiempo es necesario analizar también los elementos objetivos externos al sujeto, que determinan en gran medida el apreciar y el accionar docente. (Kaplan C. 2007 pag.41-42).

Tomando en cuenta lo anterior, cuando un maestro durante el desarrollo de su actividad de enseñar durante el ciclo lectivo o durante la planificación de una actividad áulica transfiere hacia éstas, tipificaciones respecto de sus alumnos, es aquí donde se ponen en juego distintas consideración como diferentes saberes que el docente asimiló durante su vida personal y

profesional, en donde el grado de conciencia que el maestro tiene respecto de sus representaciones, como dice Guiddens (1984), éstas pueden manifestarse de dos formas en la conciencia de los sujetos: “La *conciencia discursiva y la práctica*. El primero hace referencia a la capacidad de dar expresión verbal a las cosas. Si se interroga al sujeto este puede dar cuenta de lo que hace como también dar una explicación de porqué actúa de cierto modo. Respecto del segundo nivel tiene la capacidad distintiva de permanecer de un modo tácito. El autor plantea que la diferencia entre la conciencia práctica como discursiva no es extremadamente rígida, sino por el contrario, ésta puede ser alterada por varios aspectos de la socialización de los agentes y por experiencia de aprendizaje.

La conciencia discursiva se encuentra estructurada bajo la lógica discursiva por lo tanto es reflexiva u estructurada, en cambio la práctica, está vinculada al nivel del inconsciente, del sentido común. Una serie de investigaciones sobre el conocimiento que pone en juego el docente en su práctica cotidiana, permite suponer que las representaciones de estos sobre sus alumnos, son en gran medida parte del saber práctico. (C. Kaplan 2007 pág. 45-46-80)

## **CAPITULO VI**

### **Psicología comunitaria**

La Psicología Comunitaria, en palabras de Maritza Montero (1984) puede definirse como:

Una psicología para el desarrollo, entendido este como proceso mediante el cual, el sujeto adquiere mayor control sobre su medio ambiente. Es decir se trata del desarrollo individual y que trasciende a éste, pues su objetivo último será lograr no solo un cambio psicológico en las personas sino también al afectar su hábitat y con él las relaciones individuo-grupo, también generar cambios cuantitativos, como cualitativos que coloquen esas relaciones, en un nuevo nivel. Es decir se producirá un nuevo movimiento de acción transformadora, en dos sentidos, en el cual ambos campos de la dinámica, siendo coincidentes y opuestos a la vez se ven transformados, pues todo cambio en el hombre produce cambios en el ambiente y viceversa. Se plantea así el desarrollo de una relación dialéctica de transformación mutua. (pág. 5)

A partir del año 1995 por medio de la resolución N° 378 se reglamenta la ley Provincial de educación N° 11 612 y con ella se formulan los siguientes objetivos en la rama de la psicología, los cuales hacen mención a:

- La prevención y asistencia desde lo psicopedagógico social de las dificultades y/o situaciones que afectan el aprendizaje y adaptación escolar.
- El garantizar la igualdad de oportunidades y posibilidades.
- La complementariedad de la acción de la escuela previendo ámbitos específicos que aseguren el principio de equidad.

En los siguientes años estuvieron caracterizados por una conflictiva social la cual se profundiza cada año, donde las instituciones educativas funcionaban como caja de resonancia de lo acontecido en la sociedad. Esto provocó un aumento en el ausentismo e los alumnos, mayor deserción escolar, repitencia. Ante esta problemáticas se desarrollaron por medio del financiamiento de organismos internacionales políticas compensatorias las cuales no cumplieron su objetivo de evitar exclusión escolar. (García M. Cristina Educación en Adultos y Formación Laboral en el Partido de Gral. Pueyrredón, Tesis de Grado, UNMDP. Pág. 42)

A partir del año 2003, la psicología comunitaria enmarcada en una política de inclusión total y educación para todos se propone:

- Reducir el ausentismo y el abandono escolar.
- Garantizar buenas trayectorias escolares por aporte de los alumnos.

Respecto del concepto de educación lo define, a partir de entender la educación desde la elevación de su calidad y con acceso a todos los jóvenes, esto es partiendo de las diferencias como punto constructor, a diferencia de la escuela moderna cuyo objetivo era de homogeneización y unificación.

Respecto de la metodología de intervención se proponía un trabajo en red, desde la escuela incorporando la participación de la familiar y de la comunidad barrial, con el objetivo de lograr o remover en caso de ser necesarios los obstáculos, generando la posibilidad de avanzar en los procesos de aprendizaje.

En el año 2007 se inicia una nueva etapa, en el marco de la sanción de la nueva Ley de educación nacional, cuyo objetivo fundamental es la promoción de procesos de orientación para la educación y el trabajo como política social y económica. Por medio de la Ley provincia N° 13.688 en su artículo 9, se enuncian las acciones que deben desarrollar el Orientador Social, estas son:

- Participar de la elaboración de proyectos Educativos Institucionales y de los acuerdos de convivencia aportando elementos de fundamentación socio pedagógico proporcionado desde los saberes específicos desde su formación profesional y los vínculos a la Psicología Comunitaria, a la Pedagogía Social y a las ciencias de la Educación que colaboran con los fundamentos de la política educativa actual.
- Generar vinculación con entre la institución educativa y la comunidad partiendo del análisis del diagnóstico de la situación socio-educativa, institucional y comunitaria.
- Aportar elementos de análisis, estudio y construcción de criterios respecto de las oportunidades educativas que generan o que pueden generar las comunidades escolares y el campo educativo, desde las perspectivas de la psicología comunitaria y del Trabajo Social.
- Brindar la dimensión social al abordaje de los grupos de alumnos/as, vinculándose con sus familias, recuperando los saberes socialmente significativos de la comunidad en un proceso de integración educativa permanente.

-Promover el trabajo en red con otras instituciones en la comunidad y la zona, con la dependencia provincial y nacional para garantizar en ingreso, permanencia y el aprendizaje de los niños y de las niñas, como de los adolescentes y adultos en la escuela.

- Aportar a la articulación intra e interinstitucional con el fin de crear vínculos y espacios de corresponsabilidad que optimicen recursos y generen propuestas favorecedoras del aprendizaje de los alumnos/as tratando de promover acuerdos.

-Elaborar propuestas superadoras a las problemáticas del ausentismo, el desgranamiento y el abandono escolar, reemplazando las prácticas focalizadas por abordajes comunitarios que comprometen el esfuerzo de todos los actores de la comunidad educativa.

### *El Rol de Trabajo Social en el nivel secundario*

En relación al marco descripto anteriormente desde la profesión de Trabajo Social en el ámbito educativo se plantea como rol el de pensar y desarrollar estrategias de intervención, con el objetivo de fortalecer y consolidar el trabajo en redes sociales que permitan viabilizar la articulación con políticas sociales.

Así pues las intervenciones en el ámbito comunitario tienen por finalidad convocar a los diferentes actores a participar tanto en las problemáticas educativas como también barriales y planificar en conjunto, diferentes estrategias de abordaje que permitan alcanzar el objetivo planteado. Es decir la práctica del trabajo social también se desarrollara con una doble mirada que interactúa y se retroalimenta, una quizás orientada a contribuir al desarrollo



individual de los alumnos acompañándolos y conteniéndolos y desde la otra perspectiva, la cual puede caracterizarse como el desarrollo de la intervención de la relación escuela - familiar o escuela - comunidad.

En este sentido no debemos descuidar que dichas prácticas profesionales se encuentran atravesados por posicionamientos ideológicos con los cuales se interviene e interpreta la realidad, como también se construyen las expectativas de transformación de la misma. (García M. Cristina Educación en Adultos y Formación Laboral en el Partido de Gral. Pueyrredón, Tesis de Grado, UNMDP. Pág. 55).

En esta instancia creemos que el Trabajo Social cobra un rol preponderante desde su especificidad, por tal motivo la presente tesis, tiene por finalidad la intención de indagar sobre las representaciones sociales de los docentes con el objetivo de poder pensar y repensar las practicas escolares en el nivel secundario. Al entender que el Trabajador Social se encuentra inmerso dentro de una institución que también es construida desde los imaginarios sociales que provienen tanto de los propios docentes, alumnos y comunidad.

Resulta fundamental problematizarse conjuntamente las diversas representaciones sociales y así abrirse camino a trabajar conjuntamente con los distintos actores que hacen directa o indirectamente a la cotidianeidad institucional.

## **CAPITULO VII**

### **Abordaje metodológico**

#### **Metodología de análisis**

Esta investigación se enmarca dentro del grupo de los estudios descriptivos los cuales definen los hechos como son observados y donde no hay manipulación de variables, estas se observan y se describen tal como se presentan en su ambiente natural. De esta forma se trabajó con un abordaje metodológico cualitativo para posibilitar la construcción de elucidación del objeto a investigar.

En este trabajo utilizaremos las herramientas referentes a la investigación cualitativa como la investigación participativa, la cual se refiere a un estudio que surge a partir de un problema que se origina en la misma comunidad, con el objeto de que en la búsqueda de la solución se mejore las prácticas de las personas involucradas.

Este trabajo toma como categoría de análisis a los docentes de sexto año de escuela secundaria. Se desarrolla de manera transversal por realizarse en un lapso de tiempo corto. Por ser éste un estudio de un grupos pequeños, desarrollaremos un análisis de tipo cualitativos.

Se partió de considerar el campo de la educación secundaria como configuración en el que se plasman políticas públicas, tradiciones disciplinarias, practicas institucionales y de los distintos actores y diferentes posicionamientos ideológicos.

Como proceso anterior a la recolección y análisis de los datos, se efectúo una amplia revisión bibliográfica.

Se ha tomado como objeto de estudio a docentes que desarrollan su tarea en escuelas secundaria ubicadas en contexto social complejo. Las escuelas seleccionadas pertenecientes a la órbita pública (municipal y provincial).

En éste trabajo consideramos el análisis de las respuestas que indagan percepciones o representaciones de los docentes alrededor de los siguientes ejes temáticos:

- Cultura escolar y cultura de origen.
- Intereses.
- Valoración de la institución educativa.
- Representación social de los docentes, respecto de lo que es ser un buen alumno.
- Actitud del docentes ante las dificultades de sus alumnos.
- Obligatoriedad del nivel secundario.
- Relación de los contenidos pedagógicos con la realidad de la vida cotidiana.
- Comunicación.
- Participación.
- Representaciones sociales.
- Vinculación con el mundo laboral.
- Continuidad de estudios Terciarios / Universitarios.
- Posibilidad de inserción laboral.
- Proyección a futuro ( diez años).
- Representaciones respecto de las organizaciones familiares.
- Problemáticas comunes.
- Grado de preparación profesional para atender los problemas.

- Alternativas formativas.
- Medio de Comunicación.
- Influencia Docente.
- Autoridad.

El sentido fue interrogar aquellas miradas que anticipan destinos sociales o laborales inevitables, como así también indagar qué impacto tienen estas anticipaciones en la consolidación de prácticas y discursos estigmatizantes sobre su subjetividad. Creemos necesario tornar visibles ciertos rasgos que se van visualizando en el contexto escolar atravesados a partir de los condicionantes estructurales de la pobreza.

### Muestra

Para la muestra fueron elegidos nueve docentes del último año pertenecientes a tres establecimientos educativos de nivel secundario que contaran con sexto año, ubicados en zonas atravesadas por contextos complejos de la ciudad de Mar del Plata.

Se entrevistaron en total a nueve docentes de diferentes materias, elegidos de manera aleatoria.

Las entrevistas se realizaron en el espacio de las mismas instituciones educativas. Consideramos éste el ámbito propicio al entendemos que no podemos analizar de forma integral la entrevista, sin contextualizarla con la institución y sus normas.

La entrevista realizada se estructuro de la siguiente manera:

En primera instancia constan datos de los docentes: sexo, edad, Materia que dicta, fecha de titularidad, tiempo en el sistema, tempo en la escuela, cantidad de horas cátedras.

Un segundo momento en el cual se recaban los datos de la escuela: características del barrio, servicios con que cuenta, cantidad de alumnos matriculados.

Y por último se realizaron entrevistas abiertas con el objeto de indagar las representaciones sociales que portan lo docentes alrededor de los ejes temáticos seleccionados.

Las mismas abordaron seis categorías:

-Educación

-Comunicación

-Participación

-Trabajo

-Familia

-Problemática estudiantil

Técnicas de recolección de datos:

- Observación
- Recobro de información bibliográfica
- Entrevistas semi-estructurada
- Encuesta

Unidad de análisis

Docentes del último año del nivel secundario de tres escuelas atravesadas por un contexto social crítico de la ciudad de Mar del Plata. Estas son:

-Escuela Secundaria Básica Provincia N° 42 sita en calle Antártida Argentina Km 12. Barrio Antártida Argentina.

-Escuela Secundaria Básica Municipal N° 207 N° sita en calle Goñi y Calabria Barrio La Heras.

-Escuela secundaria Básica Provincia N°16 sita en calle 34 entre 415 y 413 N° 4650 Barrio el Alfar.

## **CAPITULO VIII**

### **Análisis de los resultados**

El presente instrumento indaga las representaciones sociales que tienen los docentes de educación secundaria acerca del destino social y educativo de los alumnos socializados en contextos de pobreza y desigualdad social.

Para ello se seleccionaron una serie de categorías que intentan captar las representaciones presentes en el imaginario docente, tales como: familia; escuela/conocimiento; trabajo, participación; sociabilidad y futuro, relación con las nuevas tecnologías, comunicación.

A través de la administración de una entrevista semi-estructurada se intenta indagar respecto de la mirada que tienen los docentes que desarrollan su práctica en contextos complejos desde los aspectos pedagógicos y sociales del Partido de Gral. Pueyrredón, durante el año 2013. El sentido es entender cómo funcionan los discursos y las generalidades elaboradas a partir de las representaciones de los docentes y cómo las mismas direccionan las prácticas cotidianas.

Las respuestas expresan un des - dibujamiento de las particularidades y complejidades del universo juvenil, optando por las respuestas simples respecto a las prácticas y que devienen en la justificación de posibilidades e imposibilidades de los alumnos de manera acrítica depositando las mismas en causales individuales y /o familiares.

Interesa dar cuenta de cuál es el sentido que el docente otorga al fracaso escolar, a qué preconcepciones valorativas responde, qué proyecta en sus alumnos y qué oportunidades les asigna en su vida adulta. Qué sabe acerca de los obstáculos objetivos de sus vidas, qué representación porta en relación a las familias de sus alumnos y qué factores atribuye la presencia del desinterés, la apatía, la baja motivación para continuar con la carrera escolar.

Discurso en el que se entrecruza un sujeto pedagógico prescripto por el currículo escolar con un nuevo sujeto pedagógico atravesado por otras configuraciones de sociabilidad. Esta brecha corre el riesgo de posicionarlo de manera sesgada frente al conocimiento, lo que implica que adopte prácticas particulares en consonancia a las miradas estigmatizantes.

Al mismo tiempo la emergencia de nuevas subjetividades adolescentes suele sorprender o dejar perplejo al docente. Ante este estado de “extrañeza” se suelen adoptar distintas actitudes como indiferencia, desborde, descompromiso, alejamiento, entre otras.

En relación al diseño curricular, importa conocer si los contenidos impartidos se articulan con la realidad, si responden al mundo laboral, si la escuela orienta e informa para ese mundo. Es decir, el eje es entender si a través de los contenidos y valores se motiva lo suficiente a los alumnos como para posibilitar una participación activa con respecto al aprendizaje y al desarrollo de su condición ciudadana.

Incorporar la voz de los docentes implica confrontar no sólo discursos sino prácticas.



Abordar cómo ven los docentes el futuro de sus alumnos tiene como propósito entender sus posicionamientos en tanto responsables de la formación de los mismos y si alcanzan a advertir de que son potencialmente actores con posibilidades para “torcer” o “reproducir” destinos socialmente asignados.

Para ello resulta necesario conocer cuáles el peso que le asignan a los capitales sociales y culturales de sus alumnos como variables determinantes o no de su proyección a futuro.

En cuanto a la categoría trabajo, si el progreso es sinónimo de trabajo estable, si consideran a sus alumnos como parte de un colectivo específico que les dé para una trayectoria laboral ligada al trabajo manual para los varones y al trabajo doméstico a las mujeres (crianza de niños y tareas domésticas al interior del propio hogar).

Si son críticos o indiferentes al pensar que la escuela tendría que dar una orientación más específica con respecto a la articulación con el mundo laboral o evalúan que como institución esta responsabilidad los excede.

En cuanto a la continuidad de un trayecto formativo de carácter terciario o universitario la idea es entender qué confianza proyectan en sus alumnos en relación a la continuidad de su trayectoria educativa formal.

A continuación se presentan los resultados de las respuestas recabadas en la investigación efectuada:

### *CULTURA ESCOLAR Y CULTURA DE ORIGEN*

La mayoría de los docentes señalan marcadas diferencias entre la cultura escolar y la cultura de origen. Aunque la mayoría de los docentes manifiestan que la cultura de origen tienen un peso fuerte en la cotidianidad escolar del alumno, esto no es motivo para que algunos de ellos lo evalué como un obstáculo imposible de superar.

### *INTERESES*

La mayoría de los docentes expresan que lo chicos manifiestan algún tipo de interés siendo los tópicos más representativos, el deporte, la música y el uso de las redes sociales, adicciones, estar con amigos.

### *VALORACION DE LA INSTITUCION EDUCATIVA*

El porcentaje mayor de docentes, respecto de la valoración de la escuela por parte de los alumnos, manifestaron que éstos la consideraban como un espacio de interés y posibilitador de nuevas experiencia en aquellos jóvenes que alcanzan una fuerte cohesión grupal. Esta respuesta sugiere que aquellos que llegan al últimos año de la escuela secundaria denotan fortalezas particulares y familiares, pudiendo inferirla presencia de fuertes redes afectivas y/o comunitarias que sostuvieron la trayectoria escolar, como también una política institucional que tiende a la inclusión y comprensión de las nuevas expresiones culturales juveniles.

También algunos profesores expresan que no existe ni valoración ni identificación alguna con la figura docente en la mayoría de los casos.

*REPRESENTACIONES DE LOS DOCENTES RESPECTO A LO QUE CONSIDERAN SER “UN BUEN ALUMNO”*

La mayoría de las respuestas son coincidentes en que “un buen alumno” reúne atributos tales como demostrar interés, prestar atención. Uno de ellos expresa “es aquel que pone interés aunque no le interese la materia”. Haciendo una clara alusión al concepto de alumno de la escuela de la modernidad, debiendo ser el docente el eje de atención y por tal motivo se identifica como mal alumno a la conducta desviada, en la cual su punto de atención no es el docente.

*ACTITUD DEL DOCENTE ANTE LAS DIFICULTADES DE SUS ALUMNOS.*

En las escuelas donde se llevaros acabo las entrevistas solo una de ellas no contaba con EOE, por tal motivo ante esta pregunta, respondieron que en primera instancia el docente le planteaba la situación al preceptor y este llevaba la situación al director/a. articulaba directamente con el equipo profesional, como también con la dirección y el algunos casos la problemática era trabajada por todos los actores de la institución.

*OBLIGATOREIDAD DEL NIVEL DE ESCOLARIDAD SECUNDARIO.*

Si bien la mayor parte de los docentes acuerdan con la obligatoriedad de la escuela media creyendo como una necesidad que todos los jóvenes tengan el derecho a la educación. De igual manera plantean que esta ley manifiesta una paradoja legal, al expresar que la obligatoriedad implica presencia sistemática, señalando también que actualmente es muy dificultoso por las

condiciones socio económicas y familiares e institucionales sostener las trayectorias escolares a nivel secundario.

Un minúsculo grupo manifestaron no conocer el texto de la ley ni los principios que la sustenta

#### *RELACION DE LOS CONTENIDOS PEDAGOGICOS CON LA REALIDAD DE LA VIDA COTIDIANA*

La mayor parte de las respuestas coinciden en que la escuela y principalmente los docentes desarrollan los temas de la curricula escolar, abordando y relacionándolos con la vida cotidiana de los alumnos. Pro manifiestan que hay un déficit respecto de incursionar en temas referidos a cuestiones sociales, económicas y del mundo laboral.

#### *COMUNICACIÓN*

En esta categoría la totalidad de los docentes manifiestan tener un aceptable vínculo con sus alumnos. Se observa que las respuestas varían notablemente en relación a la formación académica del profesor y al recorrido laboral que ha transitado con anterioridad.

Se advierte que en los casos de los docentes con formación disciplinar en ciencias sociales el discurso es más amplio. Se evidencia capacidad de enlazar las acciones con otros actores educativos (preceptores, miembros del equipo de orientación escolar, miembros de la familia, actores comunitarios, etc.).

En cuanto a la posibilidad de establecer una comunicación más cercana con sus alumnos, ante la solicitud de tratar un tema personal, expresan que lo derivan a la dirección de la escuela o EOE.

En lo que todos los docentes coinciden es que el vínculo con los o el alumnos difícilmente trascienda lo que dure el módulo de enseñanza, y esta relación se enmarca principalmente en el cumplimiento de las normas de la materia, es decir que el alumno pueda cumplir con la tarea, que entregue los trabajos, que de los exámenes etc. Es se expresa cuando dicen “yo tengo un módulo dos veces por semana y después me voy”

### *PARTICIPACION*

Respecto a los ámbitos de socialización hay una fuerte identificación con las comunidades religiosas. Los espacios deportivos también son señalados como importantes, sobre todo en el caso de los alumnos varones a partir de la participación en torneos intercolegiales, juegos evita, etc.

Pero quien tiene mayor influencia y donde la gran mayoría de los jóvenes participan es en las redes sociales.

### *REDES SOCIALES*

En relación al impacto de las redes sociales, la totalidad de los docentes entrevistados, consideran que tienen una fuerte incidencia en la conducta de los jóvenes, en la sociabilidad y en la integración de estos.

Algunos docentes ya las utilizan y otros están comenzando a evaluar la posibilidad de utilizarlas para hacer llegar las propuestas pedagógicas a sus alumnos.

#### *VINCULACION CON EL MUNDO LABORAL*

Respecto al vínculo con el mundo laboral, consideran que la escuela no tiene puentes entre los contenidos pedagógicos y los requerimientos que supone el acceso al trabajo, al igual que no tienen las instituciones educativas una política de promoción laboral.

#### *CONTINUIDAD DE ESTUDIOS TERCARIOS /UNIVERSITARIOS*

Consideran que la gran mayoría de los alumnos tienen decidido no continuar con estudios terciarios o universitarios, al percibirlo como un destino casi imposible.

Solo un grupo reducido de jóvenes tiene el deseo de continuar estudiando, de este grupo la mayoría de los alumnos manifiesta, según los docentes, continuar estudiando carreras terciarias (policía, mozo, camarera, etc.) y el resto estudios universitarios. En relación a este último grupo se puede inferir que los docentes dudan respecto de la posibilidad de que los alumnos puedan finalizar una carrera universitaria.

Respecto de esto hubo una experiencia en articulación con la universidad para que los jóvenes puedan conocer las distintas carreras que la universidad ofrece.

### *POSIBILIDAD DE INSERCIÓN LABORAL*

Respecto a las posibilidades de inserción laboral los docentes estiman, que la mayoría de los jóvenes continuaran con la actividad laboral de su padre o grupo familiar de pertenencia, uno de los motivos principales responde a que los contactos con que cuentan los alumnos son acotados y sólo se circunscriben al territorio barrial.

En relación a las mujeres la mayoría de los docentes imaginan a un pequeño número de alumnas insertas en el mercado laboral.

### *PROYECCION A FUTURO (DIEZ AÑOS).*

Asumen en la mayoría de los casos que resulta aventurado hacer una proyección a tan largo tiempo. Pero creen que la mayoría de estos jóvenes se podrá insertar en el mercado de trabajo desde la capacitación en oficio, principalmente heredado de su padre o familiar cercano.

Lo interesante es que una minoría estima que las mujeres podrán alcanzar una titularización de nivel terciario o universitario, aunque un gran número de mujeres posiblemente reproduzca la actividad doméstica, (ama de casa, cuidado de niños, por ej.). Algunas de las anticipaciones son el destino en las fuerzas de seguridad, en el área de servicios (camareras) o amas de casa.

### *REPRESENTACIONES RESPECTO A LAS ORGANIZACIONES FAMILIARES*

Asumen que se trata de familias pertenecientes a clase media o clase media baja, lo que demuestra la confusión y desconocimiento de las realidades en la que viven sus alumnos.

No mantienen relaciones con la familia, salvo casos particulares, consideran que la mayoría de las familias no expresan compromiso con la educación de sus hijos ni acompañan la tarea docente y no se vinculan con la vida institucional de la escuela.

Asocian la violencia intrafamiliar y la disfuncionalidad familiar, como la problemática más recurrente en estas organizaciones familiares.

Señalan que los reclamos de las familias pasan fundamentalmente por señalamientos respecto a la discrecionalidad en las sanciones,

### *PROBLEMAS MÁS COMUNES*

Ausentismo, consumo de sustancias tóxicas (de alcohol, drogas).Asocian como causal de la deserción escolar, la necesidad de trabajar desarrollando actividades precarias como changas o cuidado de sus hermanos.

### *GRADO DE PREPARACION PROFESIONAL PARA ATENDER LOS PROBLEMAS.*

En muchas de las respuestas es recurrente la expresión de” que no se sienten preparados “para atender las problemáticas.



En menor medida algunos docentes estiman que están capacitados para atender algunas problemáticas, pero en los casos de mayor complejidad asumen que es necesario efectuar una derivación a otros actores institucionales o comunitarios.

#### *ALTERNATIVAS FORMATIVAS*

No ofrecen respuesta ante la pregunta de qué otros formatos formativos se deberían implementar. No tienen en consideración otras variables que excedan a los dispositivos tradicionales.

#### *MEDIOS DE COMUNICACIÓN*

Todos estiman que representan una fuerte influencia en las conductas adolescentes, Sólo algunos utilizan sus mensajes para construir actividades al entender que representa un desafío interesante para la tarea pedagógica poder entender el discursos de los medios y utilizar elementos para mediatizar contenidos. Allí encuentran nuevos sentidos para enriquecer la tarea docente.

#### *INFLUENCIA DEL DOCENTE*

La totalidad de los docentes coinciden que pueden influir de manera positiva en la conducta de los jóvenes, siendo esta búsqueda lo que guía su práctica docente, demostrando clara conciencia del rol que pueden cumplir frente a un grupo de alumnos.

## *AUTORIDAD*

Los que mejor pudieron definir el concepto de autoridad, alcanzaron a discriminar entre autoridad formal cómo aquella representada por la persona designada para conducir una institución educativa y responsable de hacer cumplir las normas pero por otro lado, señalaron la autoridad real como aquella que se da espontáneamente y que marca una cuestión de liderazgo.

En todas las respuestas se percibe un sesgo de concepción de la autoridad desde una mirada tradicional de corte vertical, marcando de todas maneras la diferencia entre autoritarismo y autoridad.

## **CAPITULO IX**

### **CONCLUSIONES Y PROPUESTAS**

En las escuelas, en los márgenes, en territorios marcados por el resquebrajamiento de las instituciones sociales y fracturas de las organizaciones familiares, es que nos preguntamos *¿Qué es lo ven los docentes en sus alumnos y como imaginan la relación de estos con su futuro en la vida adulta?*

En primer lugar debemos decir que el imaginario que tienen los docentes del nivel secundario respecto del destino social de los estudiantes se ha ido configurando a través de la historia del sentido común construida por mitos, creencias y pre-nociones, en definitiva ideología social.

Se puede deducir de los discursos de los entrevistados una mirada de escuela propia de la modernidad viéndose reflejado en las respuestas que definen el concepto de lo que considera un buen o mal.

Otra de las interpretaciones de los resultados obtenidos al preguntarles como imaginan a sus alumnos transcurridos diez años de haber egresado de la escuela secundaria, estos responden que entienden que la mayoría de ellos reproducirá la vida que llevan sus padres, realización de un oficio para la varones y el desarrollo de la actividad domestica para la mujeres. Anticipan como dificultosa la posibilidad de acceder a una carrera universitaria o terciaria, hecho que empobrece la posibilidad de alentarlos en la continuidad de su trayecto formativo. Al mismo tiempo denuncian que existe una autopercepción de los alumnos que genera, que no se planteara la continuidad formativa como alternativa de inserción social.

Uno de los fundamentos principales del porqué de esta proyección, hace referencia a la primacía de diferentes circunstancias de las cuales son víctimas los jóvenes que caminan por los barrios postergados de la ciudad, tales como la droga, situaciones delictivas, violencia, conflictiva familiar, trabajo infantil, etc. En este escenario se puede percibir que la escuela continua siendo un espacio donde se presencia el choque entre cultura escolar y la cultura juvenil.

Resulta interesante mencionar que la totalidad de docentes entrevistados ven positivamente el hecho de la modificación de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Aclarando que consideran necesario para cumplimentar los objetivos de la nueva ley la necesidad de fortalecer las estructuras educativas con recursos materiales y económicos.

A lo largo del trabajo y luego de interpretar la información relevada, podemos decir que las practicas y estrategias pedagógicas que llevan adelante la mayoría de los docentes si bien se encuentran impregnadas por prejuicios estigmatizantes, al mismo tiempo se puede observar ciertas revisión de las prácticas. Infiriendo que ésta revisión se ve impulsada por la nueva ley de educación, que sostiene principios de inclusión y de atención a la diversidad. Por este motivo entendemos que para poder generar las posibilidades para que los jóvenes logren elegir autónomamente el camino a seguir y quebrar el futuro que le es asignado social e institucionalmente, es que vemos la necesidad de observar a la escuela a partir de trascender lo que ocurre dentro del aula. Desde esta perspectiva se necesita que la escuela como institución desarrolle una micro política que contenga y contemple las necesidades de los jóvenes en contexto con el territorio, con los aportes de los docentes, padres y comunidad.

En consonancia con la evaluación que venimos desarrollando, adhiero al concepto de anti-destino que desarrolla la autora Violeta Núñez (2003), al hacer referencia a la oportunidad que tienen los jóvenes de torcer el rumbo, modificar ese destino que le es asignado por la posición social que ocupa, a partir como menciona la autora, de la generación y puesta en marcha de prácticas superadoras que puedan interpelar al alumno, la familia, el barrio, la escuela y al docente. Prácticas que requieren de la voluntad de los docentes como de la comunidad educativa y barrial, teniendo como un primer desafío el despojo de los actores intervinientes de los prejuicios que llevan a la anticipación cometiendo la injusticia de encasillar el futuro de los estudiantes. Esto amplía su significado cuando a partir del años 2006 el sistema educativo en general y la escuela secundaria en particular ha podido recuperar los símbolos que ponen a la educación como un derecho humano, re-significando y presentándose como una institución proveedora de derechos que posibilita el inicio del camino del progreso social. Es decir, para estos jóvenes participar de la cultura escolar implica además de un quiebre en su racionalidad cotidiana, apropiarse de los códigos necesarios para dialogar con el mundo. (C. Kaplan Pag.82)

Por ello es que entendemos que la escuela debería generar y promover los espacios para que los jóvenes puedan vivirlo como instancia fundacional de una nueva sociabilidad, marcada por la posibilidad de simbolizar las diferencias y despojarlas del tono amenazador. Debiendo la escuela ser la fuente principal de socialización, donde los chicos no solo debieran compartir la jornada escolar, sino también la vida fuera de la escuela (cumpleaños, salidas a bailar, reuniones, etc.) creando un nosotros particular dentro del universo juvenil del

barrio. Tal significación de la escuela nos habla de constituirse ésta como un horizonte de posibilidades.

Es aquí donde toma importancia según nuestra mirada la intervención del Trabajador Social, quien podría poner el acento en propiciar espacios de comunicación, reflexión y trabajo conjunto tanto intra como inter institucional respecto de las problemática y motivaciones individuales, educativas y comunitarias que permitan fortalecer y resignificar las practicas institucionales hacia cada alumno y su familia. Elaborando participativa y democráticamente políticas y estrategias que respondan a las necesidades institucionales, barriales que propicien una ciudadanía activa en la cotidianeidad escolar. Lo cual permitiría empoderar a todos los actores y lograr la autonomía tan importante a la hora de pensar el futuro.

La escuela debiera ofrecer a los alumnos el otro lado de la vida del barrio. Aclarando que en nuestro posicionamiento como futuros profesionales sobre los resultados obtenidos no visualizamos negativamente la posibilidad futura que los alumnos reproduzcan la vida de sus padres, sino que entendemos que también es el rol de la institución educativa en su conjunto dar a conocer y acercar un abanico de propuestas que permitan sobretodo incentivar al sujeto tanto a elegir como acceder libremente sobre su proyecto de vida. Propiciando las condiciones de apropiarse de un futuro que para muchos resulta hoy lejano, difícil de alcanzar.

**Referencia Bibliográfica**

- Argumedo A (2004). *Los silencio y las voces en América latina*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Colihue
- Berger P. y Luckmann T. (1983), *La construcción social de la realidad*. Buenos aires, Argentina: Editorial Amorrortu Editores.
- Bianco Dubini G (2008). *Trabajo social y autonomía cultural comunitaria*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio.
- Coll, C; Miras, M; Onrubia, J y Solé, I Edición.(1998)“Psicología de la Educación. Universidad Oberta de Cataluña
- Del Regno P./ Díaz L. (2013) Política, Sistema y Planeamiento Institucional.Universidad Tecnológica Nacional.
- Duschatzkyen S. (2008)
- Falconi Octavio (2004) KAIRÓS, Revista de Temas Sociales. Universidad Nacional de San Luis. Recuperado de:  
<http://www.revistakairos.org>
- Farran Gabriela (2010). Cultura Juvenil y Escuela. Recuperado de :<http://www.vocesenelfenix.com>
- Filmus D. y Kaplan C. (2012), *Educar para una Sociedad más Justa*. Buenos Aires, Argentina :Editorial Aguilar.
- Galasso N.(2003). *De la Banca Baring al FMI*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Colihue.
- García Molina, José. Dar (2003) *Palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Recuperado de<http://www.egrupos.net>

- Guervitz M. /Alegría M. (2013) “Modelos y Técnicas de la comunicación Módulo II Universidad Tecnológica Nacional.
- Kaplan C (1997). *La inteligencia escolarizada*. Buenos Aires, Argentina : Miño y Dávila.
- Koenig M. (2009). *Combatiendo al capital*. La Plata, Buenos Aires, Argentina: Editorial Campana de Palo.
- Margulis Mario y Urresti M.) *La juventud es más que una palabra* (2008) Recuperado de: <http://perio.unlp.edu.ar>
- Montero M. (1984). *Revista Latinoamericana de psicología*. Recuperado de : <http://www.region11.edu.ar>
- NeufeldM.R yThisted J.A (compiladores), *De eso no se habla*. Buenos Aires Argentina: Editorial Eudeba.
- Palladino E. (2009). *Infancia, Sociedad y Educacion*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio.
- Pavliglianitil, Norma (1993), *El derecho a la educación: una construcción histórica polémica*. Serie Fichas de Cátedra, OPFYL, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Siede I.(1999) *Democracia, educación en valores y desafíos de la época*. Recuperado de



[http://www.oei.org.ar/.../T02\\_Docu5\\_Democraciayeducacionenvalores\\_Sie.de](http://www.oei.org.ar/.../T02_Docu5_Democraciayeducacionenvalores_Sie.de)

- Siede I. (2005) Revista La Educación en nuestras manos.  
Recuperado de : [http:// www.suteba.org.a](http://www.suteba.org.a)
- Tiramonti G. (2005). *La escuela en la encrucijada del cambio epocal*.  
Recuperado de [http:// www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a09.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a09.pdf).
- Torrado S. (2010). *El costo social del ajuste*. Buenos Aires, Argentina:  
Editorial Edhasa.
- Valera G, Madriz G (compiladora) (2008). *Lectura, ciudadanía y educación*. Caracas, Venezuela. Editorial El perro y La rana.

## **Anexos**

**ENCUESTA DOCENTE**

**Datos del Docente:**

Sexo: Edad:  
Título: Expedido por: Año de egreso: Otros  
títulos:  
Área: Cantidad de Horas  
Antigüedad en el sistema: En la institución:  
Recorrido docente; Sector público: Privado:  
Ambos:

-----  
**Escuela:**

Lugar: Características del barrio: Servicios:  
Nivel o Modalidad: Cantidad de alumnos:  
Características socio/demográficas: de la matrícula:

-----  
**Educación**

-Cuál es la posición que sus alumnos asumen ante el conocimiento:  
interés/curiosidad apatía/indiferencia:  
-Sí lo que prima para Ud. es la indiferencia/apatía a que factores los atribuye.  
-Para Ud. existen brechas en la relación docente/alumno originados por:  
a)Diferencias entre la cultura escolar y el contexto de origen:  
b) El abismo entre las culturas tecnológicas que portan los alumnos y la oferta docente:  
c) En los diferentes modos de comunicación: d) Otros:  
¿Cuál cree que son los tópicos de interés que tienen sus alumnos?

¿Cómo creen que valoran a la escuela y a sus docentes?

¿Qué es para Ud. un buen alumno y un mal alumnos; qué características tiene que tener, cómo definiría?

¿Qué decisiones se toman respecto a los alumnos que presentan dificultades en su desempeño?

- Hay alumnos integrados; No: Sí: Cuántos:

-Está de acuerdo con la obligatoriedad de la escuela media:

No: Si: Por qué:

-Cree que un mal desempeño pedagógico en el nivel medio anuncia fracaso en otras propuestas de aprendizaje formal.

-Considera que en la escuela se proponen temas relacionados con:

a) la vida cotidiana de sus alumnos: b) con cuestiones sociales y políticas:

c) con cuestiones del mundo laboral: d)con cuestiones económicas:

---

### **Comunicación**

¿Cómo definiría la relación con sus alumnos?

Cuándo un alumno le plantea un problema personal como lo resuelve;

a) Se comunica con la dirección: b) con los padres: c) con el EOE:

Otros:

¿De qué tipo son los conflictos que se presentan en la escuela y en el aula?

¿Cómo se manejan?

### **Participación**

-Cuáles cree que son sus ámbitos preferidos por los jóvenes;

Amigos: trabajo: estudio: cultura: deporte: redes sociales:

Partidos Políticos: Sindicatos: Iglesias: ONGs:

Cuál cree que es el impacto de las redes sociales en;

La conducta de los jóvenes: La sociabilidad: La participación:

Discriminación:

-----

### **Trabajo**

-Cree que la educación media en la Argentina orienta, informa y forma para el trabajo.

-Ud. cree que la inserción laboral de los futuros egresados varía de acuerdo al nivel o modalidad, calidad de la formación y origen social.

¿Qué posibilidades de inserción les ve a sus alumnos?

¿Qué aspiraciones cree que tienen?

¿Observa en sus alumnos una disciplina del trabajo entendida como organización de dedicación al estudio, uso eficiente del tiempo libre y proyección a futuro?

-Asocian el progreso social y personal con:

a) Con trabajo estable:                      b) la continuidad de estudios en el sistema formal:

c) Con otras capacitaciones:      c) con la constitución de una familia:

¿Cómo imagina las actividades tendrán sus alumnos dentro de 10 años?

-----



¿Cuál cree que es su influencia sobre la conducta de sus alumnos?

¿Qué es para Ud. la autoridad?