

2014

Las trayectorias escolares de los jóvenes en situación de escolaridad de baja intensidad en la Escuela Técnica N° 3 de la ciudad de Mar del Plata, durante el ciclo lectivo 2012-2013 : Intervención del Trabajo Social.

Álvarez, Ponce Noelia

<http://200.0.183.227:8080/xmlui/handle/123456789/101>

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository

Universidad Nacional de Mar del Plata

Facultad de Cs. de la Salud y Servicio Social

Departamento de Servicio Social

Licenciatura en Servicio Social

TESIS FINAL

**Las Trayectorias Escolares de los jóvenes en situación de
Escolaridad de Baja Intensidad en la Escuela Técnica nº 3 de la
ciudad de Mar del Plata, durante el ciclo lectivo 2012-2013.**

Intervención del Trabajo Social.

Autoras: Alvarez Ponce Noelia / Santos Nadia

Directora de Tesis: Lic. Rampoldi Romina

Co – Directora de Tesis: Lic. Issa Patricia

Mar del Plata, Año 2013

ÍNDICE

Introducción.....	1
-------------------	---

PARTE I: Marco teórico

Capítulo I: Instituciones y educación

La institución: evolución y conceptos.....	5
Institución educativa.....	7
Educación: evolución histórica en Argentina.....	8
Teorías de educación.....	15
Poder y autoridad.....	19

Capítulo II: Trabajo Social

Origen del Trabajo Social.....	25
Historia del Trabajo Social en América Latina y Argentina.....	27
Metodología de Intervención.....	30
El Trabajo Social en Educación.....	33

Capítulo III: Escolaridad de Baja Intensidad

Familia y cultura como productoras de subjetividades.....	36
Adolescentes y subjetividades.....	38

Vínculo pedagógico.....	39
Escolaridad de Baja Intensidad.....	44
- Inclusión y exclusión educativa.....	47
- Vulnerabilidad educativa.....	49
Trayectorias escolares.....	52

PARTE II: Técnicas

Capítulo I: Metodología y técnicas

Características de la investigación.....	59
Objetivos y universo de análisis.....	60

Capítulo II: Técnicas implementadas

Técnicas cuantitativas.....	61
- Encuesta.....	61
- Observación documental.....	61
Técnicas cualitativas.....	62
- Historia de vida.....	62
- Entrevista semiestructurada.....	64

PARTE III: Análisis de datos

Capítulo I: Análisis finales

Análisis de Historias de vida.....	67
------------------------------------	----

Análisis de los datos obtenidos en las encuestas.....	73
Análisis de entrevistas.....	85
Capítulo II: Conclusiones	
Conclusiones finales.....	91
Propuestas desde el Trabajo Social.....	96
Bibliografía.....	98

ANEXOS

Introducción

Hoy se acentúa como objetivo de la educación el desarrollo multifacético del hombre tanto físico como mental y humano. En este sentido, el compromiso de la escuela es trabajar para que la diversidad de jóvenes en el contexto socio-educativo, no siga traducéndose en desigualdad en términos de desventaja en la apropiación de los bienes culturales.

Esta concepción integral de la educación, es posible en un sistema pedagógico en el que los distintos agentes formativos constituyen un conjunto de elementos que interactúan mediante un modelo o proyecto que contemple tanto a la familia y a la escuela como a la comunidad y al estudiante.

La extensión de la obligatoriedad de la escuela media en Argentina, implementada a través de la Ley Nacional 26.206 art. 16, ha visibilizado los desafíos pendientes para la universalización de la educación. Así lo manifiestan empíricamente las grandes disparidades constatadas en términos de acceso, permanencia y egreso en el nivel secundario.

La exclusión educativa hoy se expresa de dos formas: la de aquellos que no acceden a la escuela y la de los que estando en ella no aprenden o están desenganchados (con o sin conflictos de convivencia o disciplinarios).

Esta forma de escolaridad en la que los jóvenes continúan inscriptos en sus escuelas, van de manera más o menos frecuente, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares, es la que Gabriel Kessler denomina *Escolaridad de Baja Intensidad*.

Estos jóvenes que se encuentran en una situación de vulnerabilidad educativa, son con quienes se debe trabajar desde la escuela, para que logren encontrar su espacio de pertenencia y así modificar sus trayectorias escolares futuras.

Asumiendo que las trayectorias escolares de muchos de los adolescentes difieren de los recorridos esperados por el sistema (trayectorias

teóricas), es pertinente aproximarse al modo en que efectivamente transitan los adolescentes y jóvenes por el sistema educativo (trayectorias reales) en la escuela seleccionada.

De acuerdo con las múltiples realidades en las cuales se enmarca la educación actual, es pertinente que se trabajen los elementos presentes en el sistema axiológico, a fin de poder considerar a los estudiantes como sujetos activos de su formación educativa y poder desterrar la concepción tradicional de “alumnos” iluminados por el docente.

A la par que los estudiantes denuncian el alejamiento de la institución escolar con respecto a sus intereses y cuestionan la autoridad escolar y sus dispositivos de control y disciplinamiento, demandan simultáneamente a la escuela la generación de espacios que propicien diversas formas de participación, reflexión y expresión. De esta manera, la experiencia escolar juvenil se expresa cotidianamente en una tensión entre el desencantamiento que finalmente lleva al abandono escolar y la disputa por la reconstrucción de nuevos sentidos, vínculos y escenarios que propicien el reconocimiento de sus intereses y aspiraciones.

En este contexto, es de vital importancia, conocer las subjetividades de los/las jóvenes que asisten a la escuela secundaria en pos de comprender su perspectiva y trabajar con ellos como sujetos activos en la resolución de sus problemáticas. Al mismo tiempo, impulsar estrategias que permitan atenuar y prevenir la vulnerabilidad educativa.

Se emprenderá un estudio sobre las trayectorias escolares de los estudiantes que se encuentren enmarcados dentro de la denominada Escolaridad de Baja Intensidad en la Escuela Técnica n°3 de la ciudad de Mar del Plata, en el ciclo lectivo 2012 - 2013. A su vez, se indagará en las trayectorias escolares de los jóvenes con el objetivo de visualizar estrategias tendientes a acompañar con éxito el desarrollo de la escolaridad obligatoria.

En cuanto al contenido de la presente investigación, la misma consta de tres partes, con sus capítulos respectivos.

En la parte I, se desarrollará el marco teórico que sustenta la presente investigación, el cual se dividirá en capítulos para su mejor comprensión, desarrollando en el capítulo I aquellos conceptos claves que colaboren en el abordaje de la problemática, como lo son la educación y las instituciones educativas. En el capítulo II, se pondrá énfasis en el Trabajo Social y la metodología de intervención desde el mismo. Para finalizar la primera parte del presente trabajo, se desarrollará la problemática investigada, escolaridad de baja intensidad, y los conceptos que la atraviesan.

En la parte II, se expondrán la metodología y las técnicas utilizadas en la presente investigación.

Por último, en la parte III, se exhibirá el análisis de datos obtenidos en el proceso de investigación y las conclusiones y propuestas finales.

PARTE I

Marco Teórico

Capítulo I

Para comenzar a abordar la problemática de la Escolaridad de Baja Intensidad (E.B.I.) desde un enfoque integral, teniendo en cuenta todos los factores involucrados, se realizará un recorrido teórico, desde los conceptos más generales hasta llegar a la noción central

Se abordará en un primer momento el concepto de institución, para intentar entender luego a las instituciones educativas, lugar donde los estudiantes desarrollan sus trayectorias escolares y donde se manifiesta la E.B.I.

La institución: conceptos y evolución

El término institución se utiliza para aludir a ciertas normas que expresan valores preponderantes de una realidad social determinada. En general tienen que ver con comportamientos que llegan a formalizarse en leyes escritas o tienen muy fuerte vigencia en la vida cotidiana.

Según Berger y Luckmann las instituciones son producto de la construcción social, resultan del parcelamiento del terreno social y principalmente se crean para responder a diferentes necesidades sociales. Como las sociedades van transformando sus necesidades y sus formas de resolverlas, las instituciones también cambian.

Una institución es entonces, parte de una estructura social y la reproduce, *“es concreta, social, histórica, y compleja”*. (Kisnerman, 1984: 44). Concreta porque es real, existe; social, porque son los hombres los que le dan origen, desarrollo y sentido; histórica, porque obedece a la necesidad y realidad concreta que la genera y tiene un desarrollo en el tiempo-espacio y compleja porque en ella se desarrollan una serie de actividades diversificadas de la tarea global de la misma.

El concepto de institución no es unívoco, ya que puede definirse a partir de tres grandes acepciones:

- I. Institución como sinónimo de establecimiento, que alude a una organización con función especializada que cuenta con un espacio propio y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas reguladas por diferentes sistemas. Cada tipo de establecimiento configura el momento particular de una norma universal: club – ocio; iglesia – religión; empresa – producción; etc. Más allá de pertenecer a un tipo de institución particular, no hace al establecimiento idéntico al resto, ya que los grupos humanos que conforman la comunidad de un establecimiento, hacen una versión singular de los modelos y las normas generales a lo largo de su historia institucional.

- II. El sentido de institución ligado con los significados, que alude con él a la existencia de un mundo simbólico en parte consciente, en parte de acción inconsciente, en el que el sujeto humano “encuentra” orientación para entender y decodificar la realidad social. Las instituciones sociales son las que, al marcar lo permitido y lo prohibido, muestran al individuo el poder y la autoridad de lo social, el riesgo y la amenaza implícita en la trasgresión, el beneficio y el reconocimiento de la obediencia. Frente a “lo social” en todo su poder, el individuo se experimenta muy indefenso, ya que, por el rechazo o punición provoca temores e indefensas. Las instituciones dirigen el comportamiento de los individuos hacia la aceptación de, por ejemplo, ciertos modelos de autoridad. Si bien las instituciones en su aspecto de lo institucional, lo instituido, configuran la trama de sostén de la vida social y la vía por la que transcurre el crecimiento de los individuos, éstas se confrontan y entran en lucha con los desvíos que conforman el cuestionamiento y la posibilidad de concreción de lo instituyente.

- III. Por último la tercera acepción plantea, que la institución consiste en un cuerpo de indicaciones, regulaciones y normas generales, surgidas a través de la historia de la sociedad a partir de la repetición espontánea de acciones que fueron percibidas en ciertos momentos como útiles para lograr el desarrollo de los individuos y que además se revelaron

eficaces para producir cambios favorables y persistentes en las conductas sociales de aquellos.

La institución como sinónimo de regularidad social, pauta el comportamiento de los individuos y los grupos, fijando sus límites.

El individuo actúa siempre dentro de grupos y organizaciones, las cuales sufren el efecto de dos tipos de regulaciones: las que provienen de instituciones externas vigentes en el sistema mayor y entran en el grupo u organización moldeando sus condiciones de realidad; las que provienen de instituciones internas resultantes de acuerdos consolidados en la vida cotidiana y pueden modificar el modo en que operan las instituciones externas dentro del grupo u organización.

Ahora bien, esta última acepción junto con la definición que plantea Fernandez Lidia, es considerada como una de las más pertinentes para el presente trabajo. La misma plantea que *"Una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. Nos referimos a las normas-valor que adquieren fuerza en la organización social de un grupo o a la concreción de las normas-valor en establecimientos. La institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual."* (Fernandez, 1994)

Desde esta perspectiva, se comprende a la institución educativa y a la familiar, como reguladoras del comportamiento individual de los estudiantes y como modeladoras de subjetividades.

Institución Educativa

Cada institución es portadora de un mandato social. En el caso de la escuela, la misma es un instrumento del Estado y de la sociedad, a través del cual se procura concretar la función social de educar. Su creación se legitima por la necesidad de garantizar la transmisión cultural y asegurar la continuidad del grupo social más allá de la vida biológica.

“La escuela es un espacio público donde se da una interrelación grupal, un ámbito de socialización secundaria de la comunidad, un lugar donde se integran valores, sentimientos de pertenencia e identificaciones básicas”.
(Corrosa, Lopez, Monticell, 2006)

Nassif, por su parte, explica los elementos que hacen a la escuela:

- Los maestros y los estudiantes: supeditados a un orden social y cultural superior, supra individual, del que la escuela misma toma su organización.
- El contenido: provisto por la vida cultural de la comunidad e impartido por el maestro representante de las fuerzas sociales y culturales, al estudiante.

Actualmente aunque la escuela mantiene estas funciones en forma implícita, se presenta como una institución con cierta autonomía para la conformación de su Proyecto Educativo. Sin embargo, a pesar de haber transitado transformaciones, la escuela continúa siendo la institución desde donde se legitima la cultura y las tendencias políticas del momento.

Evolución histórica de la educación en Argentina

Para investigar acerca de las problemáticas actuales en la educación, no debe excluirse la historia del sistema educativo argentino, cuáles fueron sus características y transformaciones a lo largo de los años, ya que adentrarse en el pasado, puede brindar una pauta para entender la actualidad educativa.

Tomando como referencia el libro del autor Fernando Martinez Paz, “El sistema educativo nacional”, se realizará un breve repaso de los periodos históricos de construcción del mismo, hasta llegar a nuestros días. (Martinez Paz, 2006).

Situándonos en la 1º etapa que transcurre entre los años 1863 y 1884, encontramos una escuela desierta, con ausencia de maestros preparados. Un incremento del analfabetismo a causa del gran proceso migratorio. Desigualdad

educativa entre ambos sexos. Escuelas precarias e inestables. La universidad no poseía bases legales para su funcionamiento.

La educación se consideraba la fuerza jurídica y social mas importante; factor del desarrollo de los pueblos y medio para generar orden y progreso. Se establece el principio de gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria.

En cuanto a las políticas implementadas, la nación aseguraba una distribución equitativa de los fondos para que cada provincia los invirtiera en educación. Se establecen colegios nacionales en las provincias. Se crea un Ministerio para el fomento y progreso de la enseñanza. En el año 1884 se crea la ley que establece la organización de la enseñanza primaria nacional.

En la segunda etapa de formación y conformación del sistema educativo nacional, desde el año 1884 a 1916, se establece el carácter obligatorio, gratuito y gradual de la escuela primaria con el objetivo de favorecer el desarrollo moral, intelectual y físico del niño. Los liberales sostenían el carácter secular de la educación. La enseñanza no era un asunto religioso y el Estado era el único poder con derecho a legislar y reglamentar la educación, hecho este que negó la corriente católica.

Comienzan a realizarse inspecciones en las escuelas primarias para controlar la concurrencia. Se instalan escuelas primarias nacionales en las provincias. Se establecen institutos que brindan conocimientos sobre agricultura y ganadería. Se organiza a la universidad con un rector, un consejo superior y facultades.

La tercera etapa esta comprendida por tres periodos. Desde 1916 hasta 1930, continua sin resolverse el problema del analfabetismo. No estaba delimitado el verdadero carácter de la enseñanza secundaria y la universidad se encontraba alejada de las necesidades del país, no desarrollaba una función social.

En 1918, resultado de la lucha de los estudiantes universitarios de la provincia de Córdoba, se lleva a cabo una reforma universitaria, que tendría

como principios la autonomía universitaria, el cogobierno, la gratuidad de la enseñanza, la extensión universitaria y la periodicidad de las cátedras. El movimiento universitario cordobés se extiende luego a las demás universidades argentinas y de América Latina.

Se crea la Federación Universitaria Argentina, que nucleaba las federaciones de todas las universidades. La universidad debía cumplir una función social, elevar el nivel cultural de quienes no podían acceder a ella. Se considera al estudiante titular de derechos y representante del pueblo en las aulas.

Desde 1930 a 1943, el autor ubica el segundo periodo. Uno de los principales problemas educativos continuaba siendo el analfabetismo y el semi-analfabetismo. Había una superposición entre las jurisdicciones nacionales y provinciales, hecho que provocaba una inequidad en la distribución de maestros. En cuanto a la enseñanza secundaria se intentaba perfeccionar las escuelas técnicas para enseñar un oficio a todos los jóvenes.

Existía una pugna de fuerzas ideológicas entre el nacionalismo católico y la idea de una escuela laica, popular, gratuita y obligatoria (Ley 1420).

La enseñanza superior era un privilegio para quienes contaran con los medios económicos.

En el tercer periodo, comprendido entre los años 1943 y 1955, se establece en la Constitución justicialista los objetivos de la enseñanza: desarrollar el vigor físico de los jóvenes, perfeccionar sus facultades intelectuales y el cultivo integral de las virtudes cívicas. Se fija el carácter gratuito y obligatorio de las escuelas y se establecen cursos de formación política en las escuelas. Se crea la escuela industrial.

Desde el año 1955 a 1966, se crea un plan nacional de desarrollo para la solución de las problemáticas educativas, con el objetivo de incorporar a la población a la enseñanza media e incrementar la enseñanza superior. Continua manteniéndose la disputa entre las dos tendencias que atravesaban al sistema

educativo, por un lado la liberal, que pregonaba la necesidad de asignar al Estado una función especial en la estructuración de la educación y por otro la idea de que solo debía intervenir en aquellos aspectos que no podían ser cubiertos por las organizaciones intermedias.

A partir del año 1966 y hasta 1973, se llevo a cabo una reforma educativa que tuvo por objetivo la universalización y democratización de la enseñanza, la modernización del sistema educativo, la intensificación en la capacitación profesional y la descentralización del sistema escolar. La enseñanza universitaria debía adecuarse a las necesidades del desarrollo.

A partir del año 1976, durante la última dictadura militar, la educación privada y sus conceptos neoliberales se vio beneficiada por decisiones concretas y por la promoción ideológica que recibió en detrimento de la educación pública. El argumento de que la educación pública estaba muy "infiltrada" no sólo fue funcional a la represión interna y al autoritarismo sino que apuntaba a promover el desarrollo del mercado de la educación.

En el Acta de Propósitos y Objetivos Básicos que se dictaminan consta la "conformación de un sistema educativo acorde con las necesidades del país, que sirva efectivamente a los intereses de la Nación y consolide los valores y aspiraciones culturales del ser argentino"; se hacía evidente que la educación era considerada un ámbito privilegiado del accionar del gobierno dictatorial para terminar con la educación pública basada en la expansión de un sistema educativo garante de la integración y promoción social. *"La dictadura fue el principio del fin de la educación pública argentina"* (Pineau, Arata y Mercado, 2006).

Situándonos ahora a partir de los años 90`, analizamos que nuestro país tuvo dos leyes educativas en menos de dos décadas: la Ley Federal de 1993 durante el gobierno de Carlos Menem y la Ley Nacional de Educación sancionada durante el gobierno de Néstor Kirchner.

Durante la década del 80`y 90`se dio en América Latina una reforma educativa que centró sus objetivos en la cobertura, calidad y equidad de los

sistemas educativos. Ello se tradujo en la descentralización de los sistemas públicos, la reducción del aparato estatal y la consolidación del acceso a la educación para el nivel básico.

La política educativa latinoamericana tuvo como punto de partida los acuerdos emanados de los diferentes foros regionales y mundiales de concertación educativa.

Nuestra Ley Federal de Educación (Nº 25.195) surge con el intento de modernizar nuestra educación, que hasta el momento se regía por leyes antiguas. El contexto interno del que se desprende es el del auge de políticas públicas de carácter neoliberal. Se considera a dicha ley como producto de la crisis social y económica a raíz del ajuste estructural, la disminución del gasto público y la mercantilización de la vida social y cultural.

La educación comienza a ser vista como un bien orientado a la optimización de los conocimientos para maximizar la producción del mercado, y no como un derecho social e inalienable.

A nivel mundial a principios del siglo XXI, comienza a ponerse énfasis en las políticas educativas que centran su atención en la escuela y la calidad del aprendizaje. Desde la UNESCO, se establece que el financiamiento para la educación, debe ser de un 6% del PBI, estimulándose la descentralización y la participación de los beneficiarios en las decisiones. Argentina otorgo mediante la Ley de Financiamiento Educativo, un 6 % del presupuesto a la educación, y en la Ley Nacional de Educación, todos los actores sociales participaron en el ante proyecto.

En cuanto a la descentralización, la misma se implemento en el año 1991, con la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos. En el año 1998, la Unidad de Desarrollo Social y Educativo de la OEA dicta siete prioridades para las reformas de políticas educativas: educación de calidad para todos; educación e inserción en el mercado productivo; investigación, tecnología y universidad; educación para superar la pobreza y mejorar la calidad de vida;

educación para una democracia permanente; financiamiento de la educación desde el sector público y privado.

Cada una de estas prioridades fue recogida por la Ley de Educación Nacional (N° 26.206), sancionada el 14 de diciembre del año 2006. *“Sus contenidos están claramente orientados a resolver los problemas de fragmentación y desigualdad que afectan al sistema educativo y a enfrentar los desafíos de una sociedad en la cual el acceso universal a una educación de buena calidad es requisito básico para la integración social plena”.* (Filmus, 2007:1).

La sanción de esta Ley ha implicado importantes cambios en lo que refiere a la inclusión educativa. En primer lugar, la ley establece la obligatoriedad de la educación secundaria y enuncia la obligación, por parte del Estado, de universalizar la oferta de salas de 4 años. En segundo lugar, y esto tiene un fuerte impacto en lo que atañe a la inclusión, establece que el sistema educativo nacional tiene diferentes modalidades. Estas son:

- Educación Artística
- Educación Técnico Profesional
- Educación Especial
- Educación Permanente de Jóvenes y Adultos
- Educación Rural
- Educación Intercultural Bilingüe
- Educación en Contextos de Privación de Libertad
- Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

Esto implica que el Estado debe no ya promover, sino garantizar el acceso, la permanencia y la oferta a estas modalidades. Así, la inclusión en la

diversidad pasa a ser un derecho de los ciudadanos y una obligación del Estado. La idea misma de educación se amplía reconociendo las particularidades de diferentes grupos sociales y necesidades educativas, abriendo el camino y comprometiendo al estado en la institucionalización de las modalidades explicitadas.

A partir de la nueva Ley de Educación Nacional se amplía el concepto de inclusión a partir del reconocimiento de modalidades de la educación común. El estado se constituye como responsable y garante de la inclusión. Las políticas focalizadas continúan, en particular las dirigidas a la población socialmente vulnerable. No obstante, pueden hacerse varias observaciones que distinguen a las políticas focalizadas del período actual respecto del anterior. En primer lugar, la intervención no se dirige únicamente a la escuela: se incluye a la comunidad. En segundo lugar, puede observarse una mayor preponderancia del componente pedagógico, además de los aspectos materiales. En tercer lugar, en el diseño de las políticas puede visualizarse una complejización en la conceptualización y el abordaje de los problemas.

El rol del Estado Nacional adquiere una mayor preponderancia. La Ley de Financiamiento Educativo aumenta la participación del Estado a partir del aumento del gasto y en las metas de cumplimiento de recursos económicos para el financiamiento del sistema, estableciendo la fuente de los recursos y las prioridades de inversión.

Además se sanciona la Ley de educación técnica (n° 26.058, año 2005), para regular a la misma y mejorar su calidad; la Ley de los 180 días de clase (n° 25.864, año 2003), estableciendo un ciclo anual de 180 días de clase efectivos; la Ley de financiamiento educativo (n° 26.075, año 2005), la cual incrementa la inversión en educación, ciencia y tecnología por parte del gobierno nacional, provincial y la ciudad de Buenos Aires hasta alcanzar una participación del 6 % del PBI; la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (Ley n° 26.150, año 2006); la Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (Ley n° 25.919, año 2004); la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Ley n° 26.061, año 2005).

Desde el Ministerio de Educación de la Nación manifiestan que todas estas normas tienen como principal desafío terminar con la fragmentación y la desigualdad que ha caracterizado a la educación en las últimas décadas y de situar al sector como un factor clave en la estrategia de desarrollo de nuestro país.

Para finalizar con el abordaje teórico de las instituciones educativas, se expondrán las diferentes teorías de la educación, que hacen que la misma sea interpretada de una u otra manera con su consecuente desarrollo en la realidad social.

Teorías de la educación

El término educación posee, para Nassif, dos acepciones: puede considerarse a la educación como un proceso de alimentación o acrecentamiento que se ejerce desde fuera o como una conducción, un encauzamiento de disposiciones ya existentes en el sujeto que se educa.

Esta supuesta oposición distinguiría a la llamada educación tradicional, con un predominio del educador sobre el educando, de la educación progresiva que se sitúa en post de un educando activo y libre; esta oposición puede superarse al analizar que la educación entendida como un proceso exterior no puede por sí sola moldear al individuo y este tampoco puede conformarse sin ser atravesado por la cultura y la naturaleza. El predominio de uno de los procesos no anula la existencia del otro

La educación posee una direccionalidad. Cuando el proceso educativo se ejerce desde fuera y desde arriba, hablamos de heteroeducación. Si nace desde el individuo, para apropiarse de lo exterior y moldearlo a su individualidad hablamos de autoeducación. Ambos conceptos hacen referencia a las formas que presenta la educación. Ninguna de estas formas se da de manera aislada y absoluta, sino que se complementan.

Si nos situamos desde la heteroeducación, decimos que la educación es una influencia externa que configura al individuo; desde la autoeducación,

podemos definirla como un desarrollo interior, a partir del cual el individuo se configura; ahora bien, si hablamos de la educación como un proceso que brinda al individuo los medios para su propia configuración, estaríamos reuniendo a la heteroeducación y autoeducación.

Siguiendo con las definiciones y categorizaciones, pero situándonos ahora desde la intencionalidad de la educación, decimos que la misma puede ser cósmica o sistemática. La primera hace referencia a la influencia de los elementos del mundo que influyen en el hombre y lo configuran; es una educación inconsciente, asistemática, sin un procedimiento predeterminado, natural, espontáneo y reflejo. La educación sistemática se genera en la escuela, donde se establece una relación voluntaria entre un educador y un educando; es consciente, metódica y artificial. Depende de la cósmica, la cual le brinda elementos

Luego de ésta primera aproximación, puede definirse a la educación como *“la formación del hombre por medio de una influencia exterior consciente o inconsciente (heteroeducación), o por un estímulo que suscita en el hombre una voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia ley (autoeducación)”* (Nassif, 1958: 5)

Ahora bien, una vez definida a la educación, decimos que la misma es objeto de la pedagogía, entendida esta como la disciplina, el estudio o el conjunto de normas que se refieren a un proceso, la educación. (Nassiif, 1958:1)

El filósofo y pedagogo Dermeval Saviani, divide a las teorías de la educación en dos grandes grupos: teorías no críticas y teorías críticas.

Dentro de las teorías no críticas sitúa a la **pedagogía tradicional**. Una vez establecida en el poder la clase burguesa, se establece como objetivo el fin de la ignorancia para transformar a los súbditos en ciudadanos libres e ilustrados. El medio para lograr esto fue la enseñanza materializada en la escuela. El maestro era el encargado de transmitir la herencia cultural a los alumnos, los cuales deberán asimilar los conocimientos.

La realidad demostraba que no todos podían acceder a la educación y quienes lo hacían, no siempre se amoldaban al ideal de sociedad que quería lograrse. Es así como surge una nueva teoría, la **pedagogía nueva**, la cual depositaba el poder en la escuela, como medio de igualdad social. La persona está integrada no cuando es ilustrada, sino cuando es aceptada por el grupo y la sociedad.

En los casos de “anormalidad” se manifiesta un tratamiento diferencial a partir del descubrimiento de las diferencias individuales. La educación será un instrumento de corrección en la medida en que contribuya a la constitución de una sociedad cuyos miembros, no importa las diferencias de cualquier tipo, se acepten y respeten.

En lugar de clases dadas por maestros que dominaban las grandes áreas del conocimiento, deberían agrupar a los alumnos según áreas de interés. El profesor actuaría como un estimulador y orientador del aprendizaje cuya iniciativa principal cabría a los propios alumnos. Tal aprendizaje sería una consecuencia del ambiente estimulante y de la relación que se establecería entre los alumnos y entre éstos y el profesor.

Dentro del mismo grupo de teorías no críticas sitúa por último a la **pedagogía tecnicista**. Inspirada en los principios de racionalidad, eficiencia y productividad, propone el reordenamiento del proceso educativo para tornarlo objetivo y operacional. El objetivo era planificar la educación para generar una organización racional que minimizara las interferencias subjetivas que pudieran poner en riesgo su eficiencia. Era necesario operacionalizar los objetivos y, mecanizar el proceso; se crean especializaciones en las diferentes funciones.

El rol del profesor y el alumno pasa a ser secundario; solo son ejecutores de un proceso cuya concepción, planeamiento, coordinación y control quedan a cargo de especialistas.

Situándonos ya en el segundo grupo de **teorías críticas**, las cuales pregonan la comprensión de la educación a partir de los condicionamientos

sociales y postulan que la función de la educación es la reproducción social, pasaremos a describir las principales teorías que conforman dicho grupo.

La teoría del sistema de enseñanza como violencia simbólica se desarrolla en una obra de Bourdieu y Passeron, y la misma propone que el sistema de enseñanza se define como una modalidad específica de violencia simbólica. Explican la acción pedagógica como imposición arbitraria de la cultura de las clases dominantes sobre las clases dominadas. Esa imposición, para ser ejercida, necesita de la existencia de una autoridad pedagógica, *“como trabajo de inculcación que debe durar lo suficiente como para producir una formación durable; es decir, un habitus, como producto de la interiorización de los principios de arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse después del cese de la acción pedagógica y por eso de perpetuar en las prácticas los principios del arbitrario interiorizado”* (Bourdieu y Passeron, 1977:44).

La educación tiene como finalidad la reproducción de las desigualdades sociales a través de la reproducción cultural.

En cuanto a la **teoría de la escuela como aparato ideológico del Estado**, Althusser manifiesta que *“el Aparato Ideológico del Estado que fue ubicado en posición dominante en las formaciones capitalistas maduras, después de una violenta lucha de clases política e ideológica contra el antiguo Aparato Ideológico del Estado dominante, es el Aparato Ideológico Escolar”* (Althusser, 1988).

La escuela constituye el instrumento más acabado de reproducción de las relaciones de producción de tipo capitalista, inculcándoles a los niños los saberes dominantes.

Por último, Savini hablara de la **teoría dualista** propuesta por los sociólogos franceses Baudelot y Establet, quienes manifiestan que más allá de la supuesta estructura unitaria y unificadora de la escuela, la misma se encuentra dividida en dos redes que continúan y se corresponden con las dos clases principales del sistema capitalista, el proletariado y la burguesía.

Postulan la existencia de una red secundaria superior y una red primaria profesional, las cuales constituyen el aparato escolar capitalista y contribuyen a reproducir las relaciones de reproducción a favor de la clase dominante. La escuela cumple con la función de contribuir a la formación de la fuerza de trabajo e inculcar la ideología burguesa.

Las instituciones educativas no quedan fuera del mantenimiento del statu quo a través del uso del poder y la autoridad. La relación entre docente y estudiante suele mantener la verticalidad de antaño, donde el primero es el poseedor del saber y debe depositarlo en el niño o joven. Por esto se considera pertinente, desarrollar los conceptos de poder y autoridad aplicados al sistema educativo, y de esta forma intentar aportar una mirada crítica de la institución educativa.

Poder y autoridad

Foucault desarrolla la noción de poder rompiendo con las concepciones clásicas del término (Giraldo Diaz, 2006). El poder no es considerado como un objeto que el individuo cede al soberano, sino que es una relación de fuerzas, por lo tanto esta en todas partes. El sujeto esta atravesado por relaciones de poder y no puede ser considerado independientemente de ellas.

El poder no se posee, funciona; no es una propiedad ni una cosa, por lo cual no se puede aprehender ni conquistar; es una estrategia. Tampoco es unívoco, ni es siempre igual, ni se ejerce de la misma manera, ni tiene continuidad. Es una red imbricada de relaciones estratégicas complejas.

El poder no esta localizado, es un efecto de conjunto que invade todas las relaciones sociales. No se subordina a las estructuras económicas. No actúa por represión sino por normalización, por lo cual no se limita a la exclusión ni a la prohibición, ni se expresa ni esta prioritariamente en la ley.

El poder produce positivamente sujetos, discursos, saberes, verdades, realidades que penetran todos los nexos sociales, razón por la cual no esta

localizado, sino en multiplicidad de redes de poder en constante transformación, las cuales se conectan e interrelacionan.

A medida que el poder se vuelve más anónimo y más funcional, aquellos sobre los que se ejerce tienden a estar más fuertemente individualizados. El individuo es fabricado por esa tecnología específica del poder denominada disciplina.

Las múltiples relaciones de poder existentes, atraviesan, caracterizan y constituyen el campo social. Por ello, la resistencia, como respuesta al ejercicio del poder sobre el cuerpo, los afectos, las acciones, es constitutiva de las relaciones de poder, aparece en distintos puntos del entramado social como fuerza que puede resistir al poder que intenta dominarla, ya que la finalidad de este poder es infiltrar cada vez con mayor profundidad en la existencia humana, tanto a nivel individual como a nivel de la especie. Su objetivo primordial es administrar la vida humana.

El autor describe el modo en que las relaciones de poder se instauran en un contexto histórico, político y económico: la **sociedad disciplinaria**. En la misma surge un saber de vigilancia que se organiza en torno a la norma para el control de los individuos durante su existencia.

El régimen de producción de verdad, se constituye a través de una red de dispositivos y aparatos que producen y regulan las costumbres, los hábitos y las prácticas sociales. Funciona mediante el aseguramiento de la obediencia a sus reglas, y mecanismos de inclusión y exclusión. Dicho aseguramiento se logra mediante las instituciones disciplinarias como la prisión, la fábrica, el asilo, el hospital, la universidad y la escuela.

Las formas de disciplina no anulan la individualidad si no que la producen a través de una estrategia de normalización que se caracteriza por el encierro. Se busca someter a los desviados a la normalización y vigilancia, desde los trabajos forzados hasta la educación.

El poder lleva a cabo una vigilancia y transformación permanente, controlando el pensamiento y la voluntad en un proceso de normalización donde los individuos son enumerados y controlados.

El arte de castigar no reprime ni expía, sino que utiliza cinco operaciones:

- Referir los actos: las conductas similares a un conjunto que es la vez campo de comparación, espacio de diferenciación y principio de una regla a seguir.
- Diferenciar a los individuos uno de otros.
- Jerarquizar las capacidades y naturaleza de los individuos en cuanto a valores.
- Normalizar trazando el límite exterior de lo anormal.
- Excluir lo anormal.

De manera implícita, Foucault plantea el pasaje de la sociedad disciplinaria a la **sociedad de control**.

En la sociedad de control el poder se ejerce a través de maquinas que organizan las mente y los cuerpos hacia un estado de alineación autónoma del sentido de la vida.

Intensifica y generaliza los aparatos normalizadores del disciplinamiento, pero ese control va a extenderse por fuera de los sitios estructurados de las instituciones sociales, por medio de redes flexibles y fluctuantes

La palabra autoridad, en términos generales, alude al poder de influir sobre el comportamiento de otros sin la necesidad de hacer uso de la violencia, la amenaza o el uso de la fuerza. Dentro de las instituciones, muchos hechos pueden quedar investidos de autoridad, y lentamente el registro de la historia

institucional, va construyendo alrededor de estas personas y acontecimientos el matriz sagrado que los convierte en fuente de legitimación de autoridad.

La autoridad es un fenómeno psicosocial que se manipula con el objetivo de facilitar el dominio y el control.

La enseñanza y el aprendizaje están basados en una relación vincular asimétrica, donde el eje central es comunicar los contenidos que la sociedad cree que deberían portar todos los ciudadanos. Esa relación asimétrica esta atravesada por el ejercicio del poder. Si se considera a este ultimo como convocante a descubrir un mundo desconocido, podemos hablar de un poder que empodera a otros y los constituye como sujetos con poder pasibles de ser reconocidos como tales.

Contrario a esta ultima afirmación, suele darse un uso arbitrario del poder, basado en la cosificación u objetivación de los sujetos. El ejercicio del poder es de esta forma autoritario, poco productivo y anula el deseo de aprender del sujeto a partir de no tenerlo en cuenta como tal. (Frigerio, Poggi, Tiramonti, 1992)

En el análisis que Bourdieu hace acerca del concepto del poder, sostiene que el mismo es constitutivo de la sociedad, existe en las cosas y en los cuerpos, en los campos y en los hábitos, en las instituciones y en los cerebros. Por lo tanto puede decirse que el poder existe tanto físicamente como simbólicamente (Gutierrez, 2004).

Toda dominación social debe ser reconocida y aceptada como legitima; debe tomar un sentido positivo logrando que los dominados acuerden con su propia dominación. Se genera de esta forma, una violencia simbólica, eufemizada y aceptada socialmente, que sienta sus bases en la imposición de significaciones y se sustenta en el poder simbólico.

Dicha violencia simbólica se ejerce con la complicidad de los dominados, ya que aceptan el orden social establecido y lo legitiman.

El hábitus es lo social incorporado, es un estado que adoptan las condiciones objetivas incorporadas y convertidas en disposiciones duraderas; esto es, maneras de hablar, de pensar, de sentir. El hábitus queda constituido como un esquema generador y organizador de las prácticas sociales, como también de las percepciones y apreciaciones propias. Es por un lado, objetivación y por el otro es principio desde el cual el agente va a definir su accionar en las situaciones que se le presenten.

Bourdieu se centra en el papel que posee la escuela en cuanto reproductora de las estructuras sociales, donde la acción pedagógica (entendida como violencia simbólica) es un trabajo de inculcación capaz de producir un habitus que se perpetúa con el objetivo de reproducir las condiciones objetivas y las relaciones de dominación y dependencia.

Consecuencia del habitus como interiorización de las relaciones de poder, las representaciones que se generan, hacen posible el proceso mediante el cual se impone la violencia simbólica.

El ámbito escolar sería el espacio por excelencia donde se reproduce la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases. En cuanto a esto, Bourdieu sostiene que *“toda acción pedagógica, comprendida desde un ámbito institucionalizado o desde la familia, es objetivamente una violencia simbólica, ya que se trata de una arbitrariedad cultural.”* (Bourdieu y Passeron, 1977).

Además, dichos autores sostienen que:

- La acción pedagógica requiere de una autoridad pedagógica para llevarse a cabo. La misma porta el derecho a la imposición legítima.
- La acción pedagógica consta de un trabajo pedagógico de inculcación, que dura lo suficiente como para generar un habitus que se perpetúa una vez finalizada dicha acción, trasladando a

las prácticas sociales, los principios de arbitrariedad interiorizada y reproduciendo las estructuras objetivas.

- Los sistemas de enseñanza institucionalizados, producen y reproducen las condiciones institucionales necesarias para el ejercicio de su función de inculcación y para lograr la reproducción de una arbitrariedad cultural que contribuye a la reproducción de las relaciones de clases. En pos de este objetivo, es que las instituciones adoptan características específicas.

Luego de un recorrido por las diferentes corrientes de la Educación y lo referido a los conceptos de Poder y Autoridad que atraviesan la institución educativa , se ahondara en la historia del Trabajo Social en general, y en América Latina en particular, para arribar finalmente a un posicionamiento metodológico para el abordaje del problema planteado. Asimismo , se desarrollará una descripción del rol de la profesión dentro del ámbito educativo.

Capítulo II

A fin de lograr un posicionamiento metodológico acorde al abordaje de la problemática de la Escolaridad de Baja Intensidad, desde el trabajo social, es necesario antes realizar un recorrido de la profesión, desde sus orígenes a la actualidad.

Trabajo Social: Origen

El Trabajo Social, según García Salord (1991), nace a principios del siglo XIX, como el producto de la articulación de tres elementos:

- La institucionalización de la beneficencia privada que portaba un saber práctico, es decir una forma de hacer las cosas, apoyándose en el sentido común y el compromiso.
- La ampliación de la función del Estado que aportó un espacio laboral, legitimó el lugar del intermediario bajo la condición del trabajo asalariado, y también aportó un signo ideológico en cuanto impulso a desarrollar la nueva profesión.
- El desarrollo de las Ciencias Sociales, que generaron un campo diversificado de argumentación teórica y de herramientas metodológicas, de las cuales la nueva profesión extrajo a “préstamo” conceptos y técnicas que pasan a construir un saber especializado.

En Europa y Estados Unidos, la práctica de la caridad y de la filantropía se reconoce como un campo específico de intervención y a partir de mediados del siglo XIX, comienza a institucionalizarse con el surgimiento de las organizaciones. Las mismas plantean a las actividades y a los beneficios asistenciales como especialización a favor de los indigentes de la industrialización.

En ese momento el tratamiento de las necesidades y carencias se estructuraron en tres ámbitos:

- Las organizaciones de las sociedades de la caridad.
- Los movimientos de reforma social.
- La incipiente acción del Estado.

Las organizaciones de la sociedad de caridad y los movimientos de reforma social, eran dos formas distintas de participación en la problemática social vigente en dicha época y por ende, es diferente la relación que se planteaba en cada una de ellas, con el objeto de intervención del trabajo social. Las primeras recogían fundamentalmente las referencias y procedimientos derivados de la práctica tipo apostolado, y las segundas respondían más a perspectivas sociales, que derivaban de la disputa de las clases trabajadoras por mejores condiciones de vida en la sociedad industrial naciente, apoyados en la concepción del cambio social fundada en la justicia social.

En el seno de estas instituciones, a la par que se estructuró un tipo de intervención particular con los objetivos y procedimientos más sistemáticos, surgió la inquietud de la elaboración teórico-metodológica y de la capacidad de los responsables directos, el voluntariado que actuó como la “base” de los trabajadores de dichas instituciones. Y es en el seno de las mismas que se conforma una academia caracterizada por una división entre los que organizaban, estudiaban, elaboraban, y aquellos que “hacían las cosas”.

Para finales del siglo XIX se desarrollaba una incipiente elaboración del saber especializado, documentado en los textos de conferencia y en las indicaciones sistematizadas para orientar la práctica del voluntariado. Contando también con las instancias de capacitación como cursos y ciclos breves instrumentados a través de escuelas de filantropía.

Se explica la evolución historia del Trabajo Social teniendo algunas fechas claves tales como (Díaz, 2006):

- 1893: Ana Dawes introduce por primera vez en el Congreso Internacional de Beneficencia la categoría compuesta por Social Work.
- 1897: Mary Richmond propone crear la Escuela de instrucción para la Filantropía aplicada.
- 1898: Se inician los primeros cursos de Trabajo Social en New York.
- 1899: Graham Tylor funda Chicago, la primera Escuela de trabajo Social que formó parte integral del sistema universitario como carrera de estudios superiores.
- 1917: Mary Richmond publica su libro "Social Diagnosis" constituido en el primer trabajo teórico del quehacer profesional y en el primer proceso del denominado caso social individual o Casework.

Historia del trabajo social en América Latina y Argentina

Desde sus comienzos el Servicio Social ha sido una profesión de Derechos Humanos, que halla sus ideales humanitarios y democráticos, cuya práctica se ha centrado en la satisfacción de las necesidades humanas. El mismo supone un compromiso con un proceso de realización humana, con la acción afirmativa de los derechos de todos los sectores vulnerables en sus condiciones esenciales de dignidad.

En lo referente a América Latina y siguiendo con el análisis, Cristina de Robertis (2006), ubica la primera escuela de S.S. "Alejandro del Río", en Chile en el año 1925, funcionando la misma hasta la década del sesenta.

En sus comienzos la profesión estaba destinada a atender, orientar y socorrer sectores sociales en situación carencial que recurrían a las instituciones en busca de ayuda. El modelo de trabajo dominante durante esta primera etapa fue el de Caso Social Individual y Familiar. No obstante la importancia que tuvo en esta instancia inicial, el Servicio Social no alcanzó un grado aceptable de estructuración metodológica, sino que la práctica se basaba

en una mera interpretación de las necesidades de los asistidos, utilizando como matriz conceptual de respuesta los límites de las instituciones oficiales y empleadoras y de las políticas sociales existentes.

No hay en la historia un punto concreto a partir del cual se pasó del asistencialismo a una concepción crítica, sin embargo, de a poco determinadas conquistas sociales y la mejora de las políticas nacionales favorecieron esta orientación y en algunos casos se la asocio a la justicia social.

En América latina, tal como lo describe Cristina de Robertis, (2006) se destacan hechos históricos dentro del camino de nuestra profesión hacia una concepción crítica, tales como:

El primer congreso Panamericano de Servicio Social: realizado en Puerto Rico, 1957. Basada la profesión en el reconocimiento de la dignidad y capacidad de superación del hombre que, mediante insumos técnicos propios colabora con este, los grupos y las comunidades a valerse por sí mismos y lograr su desarrollo integral.

El documento de Araxá: surgido en la reunión realizada en 1967 en la ciudad brasileña de Araxá. Su objeto fue la consideración de la profesión ante la realidad latinoamericana y tuvo una fuerte repercusión en el continente. Se considera uno de los documentos clave para el llamado proceso de Reconceptualización.

El grupo ECRO: de investigación y docencia en el Trabajo Social fue un centro de irradiación intelectual muy importante para nuestra profesión a nivel latinoamericano.

La publicación de la revista "Hoy en Servicio Social", constituyo un aporte singular para el desarrollo del proceso de Reconceptualización del T.S.

El grupo apporto también a la incorporación al trabajo Social del paradigma del desarrollo, en una perspectiva nacional popular. En su última etapa de actuación se incorporó a las corrientes de pensamiento que

sustentaban la construcción de un socialismo nacional, en el marco de un proceso de liberación cultural. Sus figuras más importantes: Juan Barreix, Luis Fernández, Ethel Cassineri y Norberto Alayón, entre otros.

CELATS: en el marco de las dictaduras militares de Brasil, Uruguay, Chile y Argentina, el Centro latinoamericano de Trabajo Social (Celats) desarrollo una tarea fundamental para el desarrollo y político de la profesión.

La RECONCEPUALIZACIÓN: Desde la década del 60 se desarrolla en Latinoamérica un movimiento de transformación profesional llamado Reconceptualización. Centro su crítica en la metodología tradicional por su carácter paliativo, conformista y adaptable al sistema socio político, vivido como opresor y obstáculo para la realización del hombre, ya que su carácter conservador manifestaba la adaptación del individuo al medio.

Proponía por su parte la integración metodológica y un rol activo y ampliado del asistente social como agente de cambio, al servicio de la liberación del sujeto y de la transformación de la sociedad. La Reconceptualización sirvió en sus efectos para sacar al trabajo social de sus preocupaciones más inmediatas y lo abrió a la consideración ampliada de los problemas sociales, a preocuparse por las políticas sociales y al encare más global y crítico de las necesidades existentes.

Poco a poco comenzó a dejarse de lado la concepción limitada y estrictamente asistencialista de la profesión en la que se consideraba subsidiaria de otras disciplinas, a lo que se sumó el aporte de algunos científicos sociales y educadores latinoamericanos que plantean el sentido de valoración de lo humano y el compromiso ético como distintivo de esta profesión. Así mismo empezaron a jerarquizarse los entonces llamados métodos de grupo y de comunidad. El desarrollismo de la década del 60 le dio un gran empuje al trabajo comunitario, y ya a fines de la misma se integraban los tres niveles de intervención; individual, grupal y comunitario.

En 1976 se instaura en nuestro país el Golpe de Estado, la dictadura militar perseguía como objetivo imponer el proyecto de una nación dependiente

y para ello tener un pueblo sojuzgado y sin derechos. El accionar en esta etapa se caracterizó por ser eminentemente paliativo, se trabajó sobre la emergencia, con énfasis en lo asistencial y todo el trabajo se desarrolló en la clandestinidad y marginación, debido a la situación de represión y violencia que vivía nuestro país. Durante el período de 1983-1986 se logró una inserción crítica en la realidad, el apoyo a la reinserción social y el reclamo ético al Estado de reparación y justicia por el daño causado. Todo esto hizo que la profesión adquiriera un mayor y profundo sentido, que se inscribe en la lucha permanente por los valores que fundan la conciencia social.

Luego del recorrido histórico, se presentara la metodología de intervención que se considera adecuada para entender la problemática, desde el enfoque construccionista, que permite tener en cuenta la mirada del otro, construyendo una comprensión del problema desde la horizontalidad y la integralidad.

Metodología del Trabajo Social para el abordaje de la problemática desde el construccionismo

El paradigma construccionista, tal como lo describe Kisnerman (1998) permite trabajar desde un enfoque transdisciplinario, operando en el plano de las representaciones, valoraciones e interpretaciones que los sujetos le asignan a la realidad, lo que se expresa a través del lenguaje en acciones comunicativas intersubjetivas.

En el caso del trabajo con adolescentes y jóvenes es fundamental propiciar las condiciones para realizar reuniones grupales, en las que se capten sus expectativas, historias de vida, valores y se comiencen a reconstruir con ellos nuevas alternativas de vida, teniendo en cuenta que son portadores de derechos que hacen que se desarrollen como ciudadanos y a su vez construyan su identidad.

El Trabajador Social, detecta y atiende la problemática social que incide en el aprendizaje junto con otros profesionales y los padres, para lograr su

pleno y adecuado desarrollo, haciendo uso de todos los recursos disponibles y luchando por su implementación aun cuando no se disponga de ellos

La metodología utilizada desde el enfoque construccionista requiere, según Kisnerman, entender algunos conceptos, tales como:

Método: es una guía para hacer viable un camino, en el cual se seguirán una serie de procesos para construir un objeto y las transformaciones necesarias. El método expresa la relación entre la teoría y el objeto que se va construyendo. Utiliza técnicas (instrumentos) y procedimientos (conjunto de acciones ordenadas para lograr un objetivo) para operar en una realidad concreta.

Técnicas: son los procedimientos que utilizamos para construir la vida social y para llegar a un objeto. Observación, entrevista, historias de vida, grupo de discusión focal, dinámicas de grupos, etc. El construccionismo no ha inventado técnicas, pero el científico que las aplica está incluido en la situación observada (a diferencia de los científicos tradicionales).

Objetivos: para conseguirlos, el trabajador social debe captar la lógica con que se mueven o actúan los sectores populares, sus estrategias de acción y las formas de vida.

Procedimientos: de análisis y síntesis, inductivos, evaluativos, registro e intervención, entendiendo a la misma como la acción que, desde dentro del nudo de relaciones que han construido las situaciones problemas, investiga deconstruye con los sujetos involucrados, para así construir el objeto desde el sistema de significados que comparten, y transformar, reconstruyendo una situación nueva, superadora de la anterior sistematización.

Deconstruir: permite determinar cómo se ha ido construyendo la situación problema y qué preconcepciones (prejuicios) están operando como barreras para intentar, desde la situación construida, reconstruir mediante nuevas prácticas una situación superadora. Es una exploración y comprensión, a fin de crear nuevos significados y una narrativa, conversando con los

implicados en el problema. El relato en sí no es verdadero ni falso, es una deconstrucción de los acontecimientos.

Construir: es el proceso de articular todo lo que surgió en la narrativa de los sujetos e interpretarlo para distinguir aquello que es necesario transformar.

Reconstruir: proceso en el que nuevas realidades y prácticas son modeladas por los sujetos actores para la transformación de lo existente. Implica una planificación estratégica, que articula profesionales y actores involucrados para diseñar el conjunto de acciones que deben realizarse para lograr determinados objetivos mediante la utilización de recursos. Debe existir una participación democrática de los actores en la elaboración y realización del proyecto de reconstrucción.

Deconstruir, construir y reconstruir son procesos coexistentes; ninguno posee una posición dominante con respecto al otro.

Investigación: proceso mediante el cual podemos conocer cómo los problemas sociales llegan a definirse como son para los actores involucrados. ¿Cómo se ha construido un problema determinado? ¿Cuáles son los significados que construyen una situación desde la perspectiva de sus protagonistas? A partir de la pregunta comienza el conocimiento.

La epistemología construccionista favorece determinadas líneas de investigación:

- Desmitificación de la objetividad.
- Cómo se da la construcción de los sujetos y del mundo.
- Análisis de los procesos sociales.

El trabajador social debe prestar atención al discurso, a donde se quiere llegar, al potencial existente para superar la situación problema. En la deconstrucción es necesario utilizar los procedimientos de distinguir, escribir,

comprender, significar y explicar, porque cuando el profesional diagnostica la situación, elimina el contexto en el cual se construyó el problema.

Hay que tener en cuenta, que ante cualquier hecho la acción de los sujetos suele ser diferente a la lógica del profesional.

En toda elaboración y realización del proyecto de construcción y evaluación del proceso y del impacto en el contexto, se exige una auténtica participación democrática de los sujetos implicados.

Luego de plantear la metodología de intervención, es conveniente realizar un breve repaso de las funciones y objetivos de los trabajadores sociales dentro de la escuela.

El Trabajo Social en el área de la educación

La meta del servicio social en educación, según Corrosa (2006) es enriquecer las fuerzas y las capacidades del niño en su desempeño satisfactorio, efectivo y aceptable del rol del estudiante. Para lograrlo, el trabajador social debe trabajar directamente con los profesores y otro personal escolar, esforzándose por ayudar a entender las causas de las dificultades de los niños y ajustar sus expectativas para el rol del estudiante.

Los trabajadores sociales ocupados en esta área participan en equipos interprofesionales de carácter psicopedagógico, llamados equipos de orientación escolar.

El Equipo de Orientación Escolar (E.O.E.) es el soporte conformado por recursos docentes especializados que orientan, a través de saberes y prácticas específicas de cada rol, a los estudiantes, padres y docentes de una comunidad educativa tanto a nivel institucional como distrital. El E.O.E. se inserta y participa en la elaboración del Proyecto pedagógico. Conforman las acciones de los Equipos de Orientación Escolar:

- La Orientación Educacional

- La Orientación Social

La Orientación Social:

Se entiende como una acción docente especializada desarrollada por el/la Orientador/a Social (O.S) que comprende el análisis, estudio y construcción de criterios respecto de las oportunidades educativas que genera o puede generar la comunidad escolar y el campo educativo desde la perspectiva del Trabajo Social y la Pedagogía Social, asumiendo los aportes de la Psicología Comunitaria, la Antropología, las Relaciones del Trabajo, la Sociología y otros enfoques. No obstante, la definición de criterios para la Orientación Social habrá de legitimarse desde la perspectiva pedagógica en línea con el alcance y dominio de una función estrictamente educativa.

El/la Orientador Social:

- Se desempeña en diferentes campos de actuación: comunidad de aprendizaje o aula, comunidad educativa o escuela, y comunidad en diversos contextos sociales y ámbitos de desarrollo.
- Aborda las distintas situaciones desde los enunciados de la promoción y protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, teniendo en cuenta los principios de la interculturalidad, la convivencia, el respeto mutuo ante la diversidad y el cuidado del ambiente.
- Aborda cuestiones atinentes a los grupos de estudiantes, y se vincula con sus familias recuperando los saberes de la comunidad en un proceso de retroalimentación. Asimismo trabaja en red con otras instituciones existentes en el distrito, la región y las jurisdicciones provincial y nacional para garantizar el ingreso, la permanencia y el aprendizaje de los niños/as y los/las adolescentes y adultos en la escuela.
- Realiza acciones de articulación y coordinación intra e interinstitucionales con el fin de crear vínculos y espacios de convivencia

que optimicen recursos y generen ambientes propicios para el aprendizaje de los estudiantes.

- Propicia la instalación y desarrollo de redes comunitarias, y en ese sentido tiende a generar marcos de acuerdo para instalar funciones pedagógicas en diferentes organizaciones comunitarias.
- Re posiciona el lugar de la institución escolar en el ámbito comunitario, generando lazos de solidaridad social.
- Fomenta con el/la Orientador Educativo y el/la Orientador de Aprendizaje proyectos de orientación vocacional – ocupacional que generan espacios de participación y circulación de la palabra de los jóvenes y adultos, para que, a partir del reconocimiento de sus potenciales, experiencias y aspiraciones personales y/o grupales, logren apropiarse de saberes socialmente productivos.

Luego del tratamiento del Trabajo Social en el área educativa y del desarrollo del rol profesional dentro de los Equipos de Orientación Escolar, en el siguiente capítulo se abordará de manera particular la problemática investigada.

Capítulo III

En el presente capítulo, y llegando ya al núcleo de la investigación, se presenta el problema objeto de intervención, la escolaridad de baja intensidad, para analizarla desde las diferentes dimensiones que la atraviesan y partiendo de la caracterización de los adolescentes, sus subjetividades y su centro de contención: la familia como productora de identidades.

Familia y cultura como productoras de subjetividades

La estructura familiar está arraigada en los usos sociales y las costumbres. La organización cultural puede subrayar, suprimir, agregar, orientar y controlar hasta llegar a constituir un sistema familiar, funcional y estructuralmente vinculado con el resto del orden social. La familia constituye la unidad indispensable de toda organización social, dando forma objetiva a los roles distintivos pero mutuamente vinculados de cada uno de los integrantes de la familia. (Jelin, 1998)

En cada cultura, tiempo y lugar, la familia ha sido un reflejo de la realidad social y, a la vez, un espacio de construcción de la realidad misma. Es el vehículo de la cultura en la transmisión de valores, mitos ideologías y, asimismo, el lugar de producción de significados. La cultura acuna a la familia, marca sus significaciones, y a su vez la familia la reproduce y genera imaginarios y *subjetividades*.

Si es cierto que los determinantes de las relaciones entre familia y sociedad y entre los integrantes de la familia son, en primera instancia, construcciones históricas producto de la estructura y de la organización social, también lo es que la familia es una materia prima de la sociedad. Las familias

son lugares con cierto grado de autonomía que se articulan, no sólo dependiendo de las características de la sociedad y cultura en las cuales se construyen, sino también de los sujetos que las constituyen y de las fuerzas y normas que rigen su dinámica interna.

La familia y la cultura tejen los entramados de las subjetividades en una construcción dialéctica con la realidad, donde se forja el sujeto, el adolescente. Es por ello que cobra vital importancia la familia a la hora de las construcciones de las subjetividades de estos adolescentes, porque es dentro de la familia que se desarrollan las matrices de aprendizaje constitutivas de la subjetividad y su relación con el mundo.

Aberastury y Knobel en su libro “La adolescencia normal, un enfoque psicoanalítico” (1987), definen a la adolescencia como la edad que sucede a la niñez, que transcurre desde la pubertad hasta el desarrollo completo del organismo.

Esta etapa de la vida, debe considerarse como un fenómeno específico dentro de toda la historia del desarrollo del ser humano, sin dejar de lado las concepciones y atribuciones que le adjudican diferentes culturas, sociedades y tiempos históricos.

En la adolescencia se produce un rápido desarrollo y profundos cambios emocionales que pueden resultar confusos e incómodos tanto para el adolescente como para su entorno.

Las relaciones con la familia también cambian, los padres se hacen menos imprescindibles cuando los adolescentes desarrollan su vida fuera de la familia. Los primeros desacuerdos suelen surgir cuando los adolescentes comienzan a desarrollar sus propios puntos de vista que con frecuencia no son compartidos con sus padres.

La adolescencia es el momento en que realmente se comienza a aprender sobre el mundo y a encontrar un lugar en él, es donde se desarrolla el

pensamiento formal, la posibilidad de construir proyectos, de subvertir lo instituido.

Adolescentes y subjetividades

La institución educativa también se encuentra atravesada por la dimensión subjetiva. Las escuelas están habitadas por sujetos, los sujetos están dándole cuerpo a las instituciones, creando sus dinamismos culturales, repitiendo y transformando prácticas y a su vez estas instituciones imprimen marcas, sujetan y transforman.

En el artículo “Adolescencia(s), lo que permanece y lo que se transforma”, perteneciente a la Subsecretaría de Educación, definen a la subjetividad como el proceso por el cual el ser humano se constituye como tal a partir de su inserción en el orden simbólico, en las coordenadas del lenguaje, en la cultura. Entonces no hay sujeto sin sociedad, ni sociedad sin sujeto. Hay un proceso de transformación dialéctica, el sujeto se construye como tal en la medida que los portadores de la cultura le imprimen sus marcas a través de la relación de acogida en el mundo o expulsión del mismo.

O el proceso genera el sentido de subjetivación o bien se producen mecanismos desubjetivantes. La subjetivación remite a procesos de constitución del sujeto para la socialización.

La noción de procesos históricos de subjetivación nos permite reconocer las maneras de ser social, las determinaciones construidas por prácticas sociales, los modos en el que el sujeto se produce en la cultura, como así también los procesos complejos de producción de conocimiento.

Las intervenciones profesionales se apoyan en los discursos sociales-científicos atravesados por la idea de la normalización; es por ello que se

requiere revisar los discursos que patologizan las infancias y juventudes, que buscan las soluciones a partir de simplificar la realidad por ejemplo a través de la medicalización de las infancias, la judicialización de la pobreza y la estigmatizan a los jóvenes desde la asignación de peligrosidad, etc.

Este planteo implica un corrimiento de las intervenciones desde el paradigma positivista, médico- asistencial, que había impregnado el campo educativo y las formaciones de los profesionales que trabajaban en el sistema educativo.

Algunas de las rutinas de las prácticas de los E.O.E. responden a abordajes individuales, partiendo de la premisa de considerar a los alumnos como portadores de déficit, problemas de aprendizaje, problemas sociales. Poniendo en marcha dispositivos de intervención centrados en la recuperación, la derivación a profesionales de la salud y escuelas de educación especial y otras estrategias fundamentadas en criterios disciplinares.

Desde un análisis crítico se puede establecer que estos abordajes invisibilizan los mecanismos institucionales, el dispositivo escolar, las prácticas de enseñanza, la diversidad cultural, los procesos instituidos e instituyentes, los procesos colectivos. Cabe preguntarse entonces, cual es la relación que establecen los jóvenes con la institución. Es por esto, que se abordará la noción de vínculo pedagógico, caracterizando la relación y la escuela y los docentes.

Vínculo pedagógico: Aprendizaje y Vínculo

La teoría del vínculo que tiene su origen en la psicología (Quiroga, 2000), considera al individuo como un resultante del interjuego establecido entre el sujeto y los objetos internos y externos, en una interacción dialéctica, la cual se expresa a través de determinadas conductas.

Para Pichon Riviere, el aprendizaje está relacionado con su noción de vínculo ya que el proceso de aprender implica una acción y en consecuencia una relación con un objeto.

Toda conducta supone un vínculo humano ya que resulta de las diferentes formas de acercamiento y descubrimiento que haya realizado con anterioridad el sujeto en su experiencia. El vínculo es siempre social; a través de las relaciones que se establecen con los otros, se repetirá una historia de vínculos determinados en un tiempo y espacio determinado.

El sujeto siempre necesita de otro, ya que emerge de un sistema vincular que en su interacción puede frustrarse o gratificarse. El interjuego entre la necesidad y la satisfacción son constituyentes en el desarrollo del sujeto.

Vínculo y aprendizaje constituyen un devenir y un proceso que contempla el sentir, el pensar y el hacer, los cuales se encuentran interrelacionados y se dan simultáneamente.

Ana Quiroga (2000) define a la matriz de aprendizaje como aquella modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Matriz en tanto reestructuración, es la forma en la que se genera la particularidad que tiene en cada persona el vincularse, el aprender y la posibilidad de realizar.

Las matrices de aprendizaje funcionan como marcos de referencia que influyen al momento de relacionarnos con otros y en aquellas situaciones donde se abordan nuevos objetos de conocimiento.

Aprender es contemplar de forma dialéctica el sentir, el pensar y el hacer como un todo articulado. El sujeto en el proceso de aprender se desestructura frente al nuevo conocimiento y debe volver a estructurarse en un proceso que lo interpela y lo transforma. Es el movimiento dialéctico entre el mundo interno y el mundo externo, lo que posibilita la reestructuración del esquema referencial conceptual operativo del sujeto, modelo conceptual conformado por esquemas internalizados por el sujeto durante su vida y que permite la organización e interpretación de aquellos procesos elaborados en su interacción con la realidad.

Pichon Riviere (Quiroga, 2000) define al aprendizaje como apropiación instrumental de la realidad para transformarla y a la vez ser transformado. Se hace propio algo aprendido para luego poder utilizarlo, modificando viejas estructuras por nuevas que otorgan una lectura y una operación sobre el mundo renovada.

Vínculo pedagógico adolescencia y escuela

En la actualidad, la permanencia de los adolescentes en la escuela ya no es algo aleatorio o discrecional. Todas las transformaciones en la demografía, la morfología y la cultura de las nuevas generaciones ponen en crisis la oferta tradicional de educación escolar. Los síntomas más manifiestos son la exclusión y repitencia, el malestar, el conflicto, y el desorden, la violencia y las dificultades de la integración en las instituciones, y sobre todo la ausencia de sentido de la experiencia escolar para proporciones significativas de adolescentes y jóvenes, que tienen dificultades para progresar y desarrollarse en las instituciones.

Mientras que el programa escolar tiene todavía las huellas del momento fundacional (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencia únicos, etc.), las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables. La experiencia escolar se convierte a menudo en una frontera donde se encuentra y enfrentan diversos universos culturales. Esta oposición estructural es fuente de conflicto y desorden, fenómenos que terminan a veces por neutralizar cualquier efecto de la institución escolar sobre la conformación de la subjetividad de los adolescentes y los jóvenes.

El quiebre de los lazos educacionales entre adultos y adolescentes se ha profundizado y difundido significativamente. El respeto a la autoridad, la disposición para la obediencia, la sumisión, el deseo de progreso, la capacidad de adquirir normas básicas de interacción social, constituían la matriz básica de la educabilidad. Los adolescentes o jóvenes de ahora no solo expresan la ausencia de esa matriz básica, también una fuerte resistencia a dejarse

moldear por esa matriz; son la expresión de la incomunicación profunda entre la escuela y la familia

Vínculo pedagógico docente y estudiante

En el artículo “El vínculo pedagógico, maestro – alumno”, de Torres Salazar (2001), se expresa que tradicionalmente se concebía al concepto de vínculo pedagógico como la relación que se establecía entre el maestro y el alumno dentro del espacio áulico. Pero pensar así este concepto en la actualidad no permite ver con claridad las implicancias de dicho vínculo e ir a una reflexión profunda y amplia del mismo.

La educación no puede ser concebida sin el educador y el educando y su contexto, porque ella es, en todos los casos, una relación, una actividad fundamentalmente social y creadora de vínculos que trascienden no solo el espacio físico en el que se desarrollan, sino que también se ve influida por las características del entorno social e institucional donde se producen, y por el momento histórico en que se desarrolla. Como así también, por los intereses, actitudes y características de los estudiantes y de los profesores, y además por las propias características y complejidades del conocimiento que se está enseñando.

Tanto el estudiante como el maestro no nacen, ni se hacen, sino que se construyen; se construyen en la cotidianeidad del trabajo áulico; el profesor y el estudiante construyen el proyecto docente a través de la relación vincular. Es en la escuela donde se produce la construcción-realización de la pareja educativa, y donde se genera el vínculo pedagógico maestro-estudiante.

Es en el aula donde los mismos reciben un gran intercambio de acciones físicas y afectivas que le resultan continuas, ineludibles e irrepetibles pero que se incorporan a su experiencia y lo convierten en un ente activo en la construcción de este vínculo del aprendizaje.

El tipo de relación o vínculo establecido entre el estudiante y el profesor, será el que defina el tipo de estructura de la conducta que se manifestará en la

clase, sólo que no siempre es fácil determinar ese objeto de la conducta, ya que puede ser concreto y visible, o interno, virtual y por lo tanto invisible para el observador externo, para el maestro. Más aun, la relación con el objeto puede ser doble: externamente el alumno puede estar relacionándose con el maestro, mientras que internamente la relación establecida es con otro objeto, que entonces sería virtual. En este caso es un sujeto disociado, una parte está en clase y la otra no lo está.

En todo momento el vínculo lo establece la totalidad de la persona en constante proceso de evolución, por lo cual, el estudiante en su formación educativa, nunca expresará un tipo único de vínculo sino el empleo en forma simultánea de diferentes estructuras vinculares; resumiendo, se puede afirmar que existen muchas maneras de relacionarse, es decir, que existen muchos tipos de vínculos.

Los estudiantes no sólo reciben aprendizajes cognoscitivos en la escuela, sino que avanzan en su proceso de formación a través del aprendizaje de formas específicas de establecer vínculos. El profesor, a través de cómo realice su función docente, va a propiciar en sus estudiantes el aprendizaje de determinados vínculos.

Por esto, la manera de ser del profesor, la manera de impartir la clase, cobra una importancia especial, no sólo en función de los aprendizajes académicos que registre en los programas sino también el aprendizaje de socialización que registrará el alumno a través de las relaciones vinculares que practique en el aula y en la escuela. La acción docente debe trascender el ámbito de las relaciones en clase y proyectarse en las relaciones hacia la sociedad.

Si en la enseñanza se practica cada vez más un “natural” vínculo de dependencia, y el profesor transmite que “saber es poder”, se nulifica la capacidad del alumno y se acerca de una manera peligrosa más al adiestramiento que a la educación. El profesor deberá permitir que se generen

relaciones con vínculos significativos y horizontales más que verticales de autoridad.

Para concluir el desarrollo del marco teórico, se expondrá la problemática central y los conceptos que la atraviesan tales como inclusión-exclusión educativa, vulnerabilidad educativa y trayectorias escolares.

Escolaridad de Baja Intensidad

La noción de Escolaridad de Baja Intensidad es una más de las manifestaciones materiales que se dan dentro del proceso de exclusión educativa; la cual a su vez está enmarcada dentro de un contexto de exclusión social que se da en la actualidad.

La exclusión social es un fenómeno estructural que está en aumento en las sociedades de América Latina y se relaciona con procesos sociales que conducen a que determinados individuos y grupos permanezcan marginados de las organizaciones y comunidades en que se articula la sociedad. Lo cual implica una pérdida del sentido de pertenencia, así como la negación de determinados derechos y oportunidades económicas, sociales, políticas, culturales y/o educativas.

Por su parte, el autor Robert Castel (1997) emplea al término *desafiliación* para designar estos nuevos procesos caracterizados por la ruptura de las redes de integración primaria ; dentro de los mismos se encontrarían los “excluidos” de cualquier forma de empleo que no cuentan con ningún tipo de red de contención vincular. Para el autor, “hablar de desafiliación (...) no es confirmar una ruptura sino trazar un recorrido”. (Castel: 1997)

En consonancia con la conceptualización de Castel, Guillermo O'Donnell (2004) acuña la noción de “ciudadanía de baja intensidad”, para caracterizar a la ciudadanía que no accede plenamente a los derechos sociales

básicos y están representados empíricamente por la pobreza y desigualdad ampliamente extendida.

Gabriel Kessler retoma el concepto de ciudadanía de baja intensidad, y lo lleva al ámbito escolar, transformándolo al de “escolaridad de baja intensidad”, para hacer referencia a las características que actualmente presenta el tránsito por la escuela de jóvenes de sectores vulnerables, que guarda un fuerte paralelo con los procesos de exclusión de los derechos ciudadanos.

Los procesos de exclusión que tienen lugar en la escuela forman trama con los procesos de desafiliación mencionados por Castel. La exclusión educativa se expresa así de dos formas: la de aquellos que no acceden a la escuela y la de los que estando en ella no aprenden o están “desenganchados”¹. No solo es un excluido escolar quien abandona la escuela, sino el que aún estando dentro de ella, queda fuera de los procesos de enseñanza que en ella tienen lugar.

Por su parte, la política educativa, en la medida que propone el acceso, permanencia y egreso de la escuela obligatoria también debería dirigir una mirada a la diversidad de modos de permanecer, habitar o estar en la escuela.

En su libro “Sociología del delito amateur”, Gabriel Kessler emplea la noción de “escolaridad de baja intensidad” para referirse a la situación de jóvenes escolarizados que desarrollan un vínculo débil con la experiencia escolar. Están en la escuela sin estar. Su “desenganche” con la institución puede ser conflictivo o puede manifestarse como una presencia pasiva en la escuela.

La caracterización que ofrece Kessler sobre la relación de quienes componen la población de su estudio con la escuela podría extenderse a otros adolescentes y jóvenes que, sin necesidad de haber entrado en conflicto con la

¹ El término desenganchados es utilizado por Gabriel Kessler para caracterizar a los estudiantes que no logran adaptarse a los recorridos esperables por las trayectorias escolares teóricas.

ley, desarrollan una relación con la escuela que también puede considerarse de baja intensidad.

Se trata, dice Kessler, “de una escolaridad de baja intensidad, caracterizada por el desenganche de las actividades escolares. En líneas generales, los adolescentes continúan inscriptos en la escuela, yendo de manera más o menos frecuentes según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares: jamás estudian una lección ni cumplen las tareas, no llevan los útiles y no les importan mucho las consecuencias de no hacerlo” (Kessler, 2004:193).

El desenganche presenta dos versiones: una llamada disciplinada, en la que el estudiante no realiza las actividades escolares pero tampoco genera problemas de convivencia; y otra indisciplinada, que suma a la falta de involucramiento en la actividad escolar la participación del estudiante en situaciones que constituyen desde el punto de vista de las escuelas problemas de disciplina y/o faltas graves a los regímenes de convivencia. Lo interesante es que ambas versiones producen un vínculo tenso con la escuela, siempre cerca de la ruptura o de la implosión violenta.

Muchos chicos y chicas ingresan a la escuela secundaria pero no logran “engancharse” con ella; viven una experiencia escolar desdibujada, signada por las dificultades y la falta de involucramiento en las actividades de aprendizaje.

En estas experiencias, la repitencia reiterada y la sobreedad y finalmente el abandono son un desenlace que se da en forma casi excluyente.

La presencia y la permanencia en la escuela no son garantías de que se esté produciendo un vínculo de escolarización, Kessler caracteriza a este vínculo en relación con su intensidad.

La escolaridad de baja intensidad no puede remitirse solo a las dimensiones propias del alumno, sino que su comprensión exige someter a análisis y crítica la situación escolar. Es decir, no se trata solo o principalmente de un problema individual, portado por el estudiante en un momento de su vida

(problemas de aprendizaje, condiciones socioeconómicas desfavorables, incluso antecedentes escolares negativos).

Se trata, en cambio, de atender a las situaciones de escolarización, lo que quiere decir que no existen explicaciones monocausales que puedan ser atribuidas a un factor determinante, sino un complejo de sentidos y prácticas, propios de un contexto escolar específico, que pueden ir debilitando el vínculo que los alumnos establecen con la escuela.

La comunidad educativa, por su parte, tiende a tomar el discurso que hace a estos jóvenes como abúlicos y desentendidos o bien como peligrosos o violentos, y al hacerlo convalidan un conjunto de respuestas institucionales excluyentes y/o represivas. Esta visión suele extenderse al resto de la sociedad, la cual no establece una mirada crítica de la institución escolar y del rol que cada uno de los integrantes de la comunidad educativa debería tener frente a estos jóvenes a fin de que salgan adelante.

La noción de Escolaridad de Baja Intensidad propuesta, está íntimamente relacionada con los conceptos de inclusión-exclusión educativa, vulnerabilidad educativa y trayectorias escolares; términos que desarrollaremos a continuación a fin de poder lograr una comprensión dialéctica de la problemática planteada.

Inclusión y exclusión educativa:

El concepto de inclusión educativa se analizara partiendo de la conceptualización que propone la UNESCO, la cual la define como “el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as”.

Vista de este modo, la inclusión educativa postula que los jóvenes deben tener oportunidades equivalentes de aprendizaje independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferentes habilidades y capacidades. Tener oportunidades de aprendizaje equivalentes no implica que las mismas deban ser homogéneas. Se trata de proveer una oferta que atienda a la diversidad, y que sea adecuada a las particularidades de los sujetos, sin que ello redunde en la fragmentación del sistema educativo. Esto supone la búsqueda constante de los caminos adecuados para lograr este objetivo.

Asimismo, la diversidad es una característica intrínseca de los sujetos (y en este caso de los estudiantes), por lo tanto, no debe ser vista como un problema u obstáculo que hay que enfrentar, sino como una experiencia enriquecedora.

Lejos de ser un tema marginal sobre cómo se puede integrar a algunos estudiantes en la corriente educativa principal, es un método en el que se reflexiona sobre cómo transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de los estudiantes, ya que la educación es un derecho, no es un privilegio para unos pocos.

La educación inclusiva es una aproximación estratégica diseñada para facilitar el aprendizaje exitoso para todos los jóvenes. Hace referencia a metas comunes para disminuir y superar todo tipo de exclusión desde una perspectiva del derecho humano a una educación; tiene que ver con acceso, participación y aprendizaje exitoso en una educación de calidad para todos. La inclusión educativa se logra a partir de una integración genuina en la diversidad. Para ello, el sistema educativo y en especial la escuela secundaria tiene que tener capacidad de respuesta frente a las necesidades educativas de cada grupo.

La educación inclusiva, si bien debe ser considerada como un problema transversal, implica la responsabilidad moral de priorizar a los estudiantes en situación de riesgo de ser marginados y excluidos de la escuela, y/o de obtener pobres resultados en sus aprendizajes.

No alcanza con incluir a los jóvenes dentro de la escuela. Toda acción de inclusión educativa, debería tener como fin primordial el logro de aprendizajes significativos y de calidad en los estudiantes. Esto supone no sólo la adquisición de contenidos sino la capacidad de resolver problemas y aprender a lo largo de toda la vida.

En consonancia con lo planteado, Emilio Tenti (2007) propone las dimensiones de la exclusión educativa, las cuales a su entender son dos: la primera sería aquella que tiene que ver con estar fuera de la escuela y la segunda se relaciona con la exclusión del conocimiento, siendo este último el fenómeno más complejo de la exclusión escolar y al cual se presta singular importancia en esta investigación.

El autor plantea que desde la política educativa se vuelve necesario resolver las dos cosas: por un lado, incorporar a los excluidos de la escolarización obligatoria, y por otro, desarrollar en las nuevas generaciones un conjunto básico de conocimientos, competencias y valores necesarios para el desarrollo de su autonomía y su inserción en la sociedad. “El aprendizaje tiene lugar si existe una demanda y se dan determinadas condiciones escolares y pedagógicas adecuadas a las condiciones y características de los aprendices, que son cada vez más desiguales y diferentes” (Tenti, 2007).

Vulnerabilidad Educativa:

Desde la Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires, definen a la “vulnerabilidad educativa” como el conjunto de condiciones (materiales y simbólicas, de orden objetivo y subjetivo) que debilitan el vínculo de escolarización de un estudiante. Este concepto es ampliamente superador de las concepciones tradicionales de la educación, las cuales depositaban el éxito o el fracaso escolar meramente en el estudiante (asociándolo a problemas individuales de orden intelectual, psicológico o psicopedagógico).

Esta noción permite así, atenuar interpretaciones fundadas en relaciones causales, puesto que la vulnerabilidad no responde a una causalidad lineal sino a una relación más compleja. No se reduce la problemática a una

determinación socioeconómica, ni la adjudica a las propias condiciones individuales del estudiante.

La experiencia escolar abordada desde esta perspectiva es concebida como una composición compleja de diversos factores, a lo largo del tiempo, determinando un abanico de situaciones posibles.

Se trata de reconocer la especificidad pedagógica del problema, puesto que lo que está en análisis es la propia situación educativa vulnerable. En este sentido, se trata de precisar cómo un conjunto de condiciones (sociales, institucionales y pedagógicas) pueden generar situaciones de vulnerabilidad educativa. Esta interpretación se orienta a mirar y actuar sobre situaciones, en el espacio de la institución educativa.

Esta perspectiva permite analizar las problemáticas relacionadas con las trayectorias escolares y el vínculo de escolarización de los jóvenes, atendiendo a posibles interrupciones y desfasajes en las trayectorias escolares de los estudiantes desde las propias instituciones escolares.

Esta vulnerabilidad se manifiesta en los recorridos reales de los estudiantes por el sistema educativo, los cuales no siempre se corresponden con sus trayectorias escolares teóricas.

Indicadores tales como la repitencia reiterada², sobre edad³, ausentismo⁴ y abandono escolar⁵ describen los flujos de la matrícula por el sistema educativo y las desviaciones respecto a las trayectorias teóricas. Dichos indicadores son fundamentales, tanto como para la detección de los posibles

² La repitencia reiterada se da en los casos que los jóvenes no logran en forma consecutiva o reiterada alcanzar los objetivos previstos en una etapa determinada de la enseñanza.

³ La sobre-edad es un indicador en el retraso de los estudiantes en su progresión en el sistema educativo que muestra el desfasaje de estos en relación con la edad teórica para asistir a un año de estudio particular. Los estudiantes con sobre-edad son aquellos que están atrasados en su escolaridad y cursan un año de estudio (o más), inferior al que correspondería teóricamente

⁴ El ausentismo es un indicador que muestra cuantitativamente el grado de asistencia real del estudiante a la escuela

⁵ El abandono escolar se define el abandono escolar interanual como el porcentaje de alumnos matriculados en un grado/año de estudio dado de un nivel de enseñanza en particular, que no se vuelve a matricular al año lectivo siguiente como alumno nuevo, como recursante o reinscrito.

casos de Escolaridad de Baja Intensidad, como para la comprensión de los mismos. Siempre y cuando se tenga una mirada dialéctica y compleja, dejando de lado las concepciones reduccionista, puesto que no se reduce a un conjunto de atributos binarios (abandono / no abandono, repitencia / no repitencia; estudiante con sobre-edad / estudiante sin sobre-edad, ausentismo/no ausentismo), ni monocausales.

Así abandono escolar, repitencia reiterada, sobre-edad, ausentismo, entre otros indicadores, construyen sentidos sobre el recorrido de escolarización esperable para los docentes, los estudiantes y las familias. No se trata sólo de tasas o proporciones sino fundamentalmente de condicionantes para la experiencia de escolarización. “Estar en la escuela” puede suceder de muchas maneras. No todas son equivalentes a ejercer el derecho a la educación.

Comprender y atender situaciones de vulnerabilidad educativa involucra un trabajo de reflexión que permita pensar aspectos de la cultura escolar. Aquellos indicadores que evidencian dificultades en las trayectorias escolares y las formas en que se abordan tienen una estrecha relación con la cultura propia de las escuelas y con aquellas prácticas sociales que identifican la organización y la dinámica de las escuelas, muchas de ellas consolidadas por la historia de cada institución educativa.

Otros factores como la estructura de la familia y la organización escolar, parecen incrementar o atenuar la incidencia de las desigualdades sociales en el ámbito educativo. Entre los factores asociados a la familia se indican: los recursos familiares, su nivel de estudios, los hábitos de trabajo, la orientación y el apoyo académico, las actividades culturales que realizan, los libros que se leen, la estimulación para explorar y discutir ideas y acontecimientos y las expectativas sobre el nivel de estudios que pueden alcanzar sus hijos.

Desde la perspectiva de Bernard Lahire (2000), el punto es mirar qué tipo de relaciones se establecen entre configuraciones familiares singulares y el universo escolar, es decir, no cuánto capital cultural posee cada familia, sino

cuáles son las correspondencias en los modos de transmisión de ese capital cultural.

Desde esta perspectiva, la vulnerabilidad educativa no debería ser pensada como el resultado de una composición de factores, sino como una situación resultante de relaciones entre condiciones diversas, donde el peso esté puesto en las relaciones más que en las condiciones. Más concretamente, cuando se dice que el factor de los “recursos familiares” puede tener incidencia en la producción de vulnerabilidad educativa, se trata no tanto de pensarlo en términos absolutos, sino en términos relativos, es decir los “recursos familiares” en relación con lo que exige la escolaridad.

Cobra especial relevancia desde esta perspectiva el derecho a la educación y la inclusión educativa. Garantizar el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes a lo largo de la escolaridad obligatoria implica prestar atención a los modos en que los jóvenes se vinculan con la escuela, y a los posibles obstáculos, interrupciones y recorridos imprevistos en sus trayectorias escolares.

Se trata de ver que, si bien existen situaciones complejas que reúnen factores individuales, familiares y sociales, también existen factores propiamente político-pedagógicos que pueden ser condicionantes y aún determinantes de las trayectorias reales de escolarización de los niños, niñas y jóvenes.

Para ello, un punto de partida puede ser estudiar los indicadores de estadística educativa como evidencia de la producción de sentidos sobre las trayectorias escolares teóricas y reales de los alumnos. Esa producción de sentidos tiene una dimensión propiamente escolar y es sostenida por un conjunto de prácticas específicamente institucionales.

Más allá de esa evidencia de las trayectorias escolares descritas por los indicadores es posible caracterizar la experiencia de escolarización de estos jóvenes. En la intensidad de esa escolarización hay también una fuerte incidencia de los sentidos construidos por las propias culturas escolares.

Trayectorias Escolares

Las trayectorias escolares de muchos de quienes asisten a la escuela en calidad de estudiantes están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema, lo cual es considerado en la actualidad como un problema, no ya individual sino como una cuestión que debe ser atendida sistemáticamente. Es esta reconsideración de la categoría del problema lo que ha convertido al desacoplamiento de las trayectorias y a las trayectorias mismas en objeto de reflexión pedagógica.

La Licenciada en Ciencias de la Educación, Flavia Terigi, propone una distinción entre las trayectorias teóricas que constituyen los recorridos esperados por el sistema, y las trayectorias reales que hacen referencia al modo en que efectivamente los estudiantes transitan por el sistema educativo.

Trayectorias escolares teóricas

El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas:

- la organización del sistema por niveles
- la gradualidad del currículum
- la anualización de los grados de instrucción

La asociación de estos tres rasgos produce determinados efectos en las trayectorias. La organización del sistema por niveles es una disposición centenaria del sistema escolar, ligada a las políticas de masificación que durante décadas abarcaron la enseñanza elemental. Entre las lógicas propias de cada nivel, la masividad ha sido un imperativo de la escuela elemental

desde sus inicios, mientras que en el caso de la escuela media, el rasgo consolidado ha sido la selectividad

El segundo rasgo del sistema educativo relevante para la estructuración de las trayectorias teóricas es la gradualidad. La gradualidad establece el ordenamiento de los aprendizajes de todas las asignaturas que componen el currículum en etapas delimitadas o grados de instrucción, y determina la secuenciación temporal del aprendizaje de los saberes y la progresión por etapas, mediando evaluaciones que acreditan la satisfacción de los criterios de logro de cada etapa. El avance por grados, el acoplamiento de todas las asignaturas del currículum en pasos sucesivos, tiene efectos sobre las trayectorias teóricas.

El tercer rasgo es la anualización de los grados de instrucción, que establece el tiempo previsto para el cumplimiento de esos grados. Debido a la anualización, el tiempo se convierte en una condición para el currículum; al cabo de cierto tiempo, el currículum estabilizado contribuye a naturalizar los tiempos. Una concepción monocrónica del tiempo escolar, la idea de una única cronología de aprendizajes en curso, aparece como respuesta institucional del sistema educativo al propósito de la escolarización masiva.

La organización por niveles, la gradualidad y la anualización, permiten anticipar las trayectorias teóricas de los estudiantes en el sistema. Según tales trayectorias, el ingreso se produce a determinada edad, y los itinerarios que recorren los sujetos a través del sistema educativo son homogéneos y lineales: el avance se produce a razón de un grado por año, estando pre-establecidas las transiciones entre niveles escolares y el tiempo teórico de duración de una cohorte escolar. Analizando las trayectorias de los sujetos, podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con las trayectorias teóricas que establecen las estipulaciones de niveles, grados, años; pero reconocemos también trayectorias no encauzadas.

“El tiempo monocrónico de las trayectorias teóricas tiene consecuencias sobre nuestras visiones acerca de los sujetos de la educación, sobre lo que esperamos de ellos” (Terigi, 2004); suponemos que un niño de cuarto grado

tiene aproximadamente nueve años, y que un adolescente que ingresa a la escuela secundaria tiene trece o catorce años. Mas allá de las suposiciones, la realidad es que muchos chicos y chicas no presentan la edad teórica que establece la trayectoria prevista por el sistema, sino que nuestros saberes pedagógico-didácticos se apoyan en aquellas suposiciones.

Los desarrollos didácticos se apoyan en los ritmos que prevén las trayectorias teóricas, continúan basándose en el supuesto de la biografía lineal estándar. Suponen, por ejemplo, que se enseñan al mismo tiempo los mismos contenidos a sujetos de la misma edad, con dispersiones mínimas, cuestión que revela la relativa inflexibilidad de nuestros desarrollos pedagógico-didácticos para dar respuestas eficaces frente a la heterogeneidad.

Trayectorias escolares reales

Las trayectorias escolares reales expresan los modos en que gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización. Por cierto, mediante “*modos heterogéneos, variables y contingentes*” (Terigi, 2007). Estos modos se asocian, según la autora con la relativa inflexibilidad de nuestros desarrollos pedagógico- didácticos para dar respuestas eficaces frente a la diferencia.

Terigi en la conferencia, “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”, enumera cinco grandes desafíos que plantean las trayectorias “no encauzadas”:

- I. Invisibilización en las transiciones escolares: Si la trayectoria escolar siguiera un curso regular donde no se produciría ningún tipo ruptura o interrupción, quizás el problema no sería tan importante. Pero en la medida en que las trayectorias reales muestran cantidades de puntos críticos donde se producen entradas, salidas, repitencias, cambios, los ausentismos temporarios, etc., existe un riesgo que plantean estas trayectorias no encauzadas y es que los sujetos se nos vuelvan invisibles. La autora ejemplifica dicha invisibilización con el traspaso del sujeto de la escuela primaria a la secundaria, donde no pertenecen a la

primaria porque ya egresaron, pero tampoco a la secundaria porque aun no son estudiantes de dicho ciclo, quedando en manos de la familia la responsabilidad de volver a mandarlos a la escuela debido a la ausencia de un seguimiento institucional.

- II. Ausentismo: el ausentismo no es el mismo para todos los grupos. La autora menciona aquellos casos de estudiantes que llegan tarde porque tienen que trabajar, o a aquellas adolescentes que han sido madres, o aquellos estudiantes que asisten solo algunos días de la semana, etc. Cada una de estas formas de ausentismo rompe con el supuesto de presencialidad; y como el saber didáctico está estructurado en torno al supuesto de presencialidad, se presentan dificultades para dar la respuesta pedagógica adecuada a esas formas de presencia en la escuela que no cumplimentan con la expectativa establecida.
- III. Sobreedad. La autora sostiene que el concepto de sobreedad, es la forma escolar de mirar la edad de los sujetos, los cuales en realidad no tienen sobreedad, si no edad, la cual puede convertirse en un problema para la escuela por las trayectorias teóricas. La institución establece la suposición de que a determinada edad, los estudiantes deben estar en determinado grado escolar, de esta manera el término sobreedad da cuenta del desfasaje de la edad cronológica del sujeto y el año de cursada.
- IV. Bajos logros de aprendizaje: cuando las trayectorias escolares son discontinuas, suelen estar acompañadas de los llamados “bajos logros de aprendizaje”. Esto se refleja en las certificaciones escolares que deberían ser garantía de determinados aprendizajes y sin embargo en la tarea de enseñanza cotidiana surge que los aprendizajes esperados no existen. Esto no seria ya un problema de trayectorias teóricas, si no de certificación escolar. La escuela acredita que la persona posee ciertos

aprendizajes aun sabiendo que esta no es la realidad. La autora sostiene que el principal motivo de dicha problemática es la falta de respuestas ante los niños que repitieron reiteradas veces, ya que se considera poco viable que un niño de 11 años continúe en un 2º grado. Se supone que con la repitencia, el niño aprendería lo que hasta el momento no pudo, creyendo que porque paso el tiempo, la nueva oportunidad daría un resultado diferente. Pero cuando la repitencia ya no puede sostenerse, es cuando surge la acreditación de saberes que no existen.

- V. Escolaridad de Baja Intensidad: la autora retoma el concepto planteado por Kessler, y manifiesta que cuando una persona asiste a la escuela, desarrolla con la misma una relación de cierta intensidad, suponiendo por ejemplo, que asistirá todos los días a la escuela, o realizara todas las tareas que se le encomiendan; pero esa suposición no se constata en la realidad y es allí donde comienza el problema. Si la modalidad de relación de baja intensidad que desarrolla el sujeto con la escuela es disciplinada y no problemática, seguirá asistiendo hasta que repita. Ahora bien, si la relación de baja intensidad va acompañada de indisciplina en términos de incumplimiento de pautas de convivencia establecidas por la escuela, probablemente sí esto se convierta en un problema mayor y es que se pida el pase del joven a otra institución. Los profesionales tienen dificultades para vincularse con los estudiantes que desarrollan con la escuela este tipo de relaciones que Kessler llama “de baja intensidad” ya que muchos de los supuestos sobre el aprendizaje se fundan en la idea de la presencia cotidiana y la preocupación por las tareas escolares, y no se sabe que hacer con aquellos que producen relaciones tan diferentes con la escolaridad.

PARTE II

Metodología y Técnicas

Metodología de la investigación:

Tomando como guía la lista de categorías dadas por Soler Cesar Eduardo, en su libro “Ideas para Investigar”, definimos nuestra investigación:

- Desde el punto de vista de los **objetivos o de la profundidad**: como una investigación exploratoria- descriptiva, dado que nos proponemos indagar sobre la problemática planteada a fin de conocer y describir con precisión la misma.
- Desde el punto de vista de la **fuentes de datos**, realizaremos una investigación con datos mixtos: Fuentes Primarias: entrevistas semiestructuradas a profesionales del E.O.E. de la escuela y docentes, encuestas e historia de vidas. Fuentes Secundarias: Memorias y documentos existentes en la E.E.T. n° 3, legislación vigente y registros estadísticos.
- Desde el punto de vista de la **naturaleza de los datos** (el enfoque según la técnica empleada) emplearemos una investigación con técnicas cuanti-cualitativa. Comenzaremos con un análisis cuantitativo de los registros del período 2013, con técnicas tales como la observación documental y encuestas; mediante la cual esperamos obtener información para caracterizar la población. Luego complementaremos el análisis con entrevistas semiestructuradas a los docentes y “historias de vida” a los jóvenes, con la finalidad de indagar sobre sus trayectorias escolares. Estimamos que en estos relatos aparecerán, además algunos significados sobre sus vivencias, Se emprendió el inicio de la investigación exploratoria –descriptiva, con dos técnicas cuantitativas implementadas sobre el total de la unidad de análisis a

estudiar, la encuesta y la observación documental, las cuales permitieron caracterizar la población.

Para ello se plantean los siguientes objetivos de investigación:

Objetivos de la investigación

Objetivo general:

- Indagar en las trayectorias escolares de los jóvenes y adolescentes en situación de Escolaridad de Baja Intensidad a los fines de visualizar acciones tendientes a acompañar con éxito la escolaridad obligatoria.

Objetivos específicos

- Detectar la relación entre las trayectorias escolares reales de los jóvenes y Escolaridad de Baja Intensidad.
- Conocer las subjetividades que los/las jóvenes tienen respecto a su propio proceso educativo.
- Caracterizar las Trayectorias Escolares de los jóvenes que se encuentran en situación de Escolaridad de Baja Intensidad.
- Analizar los casos de Escolaridad de Baja Intensidad detectados por el E.O.E. en el ciclo lectivo 2012 y el alcance de la intervención del O.S.
- Determinar posibles estrategias de acción desde el trabajo social con el fin de abordar la problemática.

Universo de estudio:

- El Universo de estudio está configurado por la Escuela de Educación Técnica n°3 “Domingo Faustino Sarmiento” de la ciudad de Mar del Plata.

La unidad de análisis la constituyen:

- Jóvenes que se encuentran en situación de Escolaridad de Bajo Intensidad (detectados por el E.O.E), en la Escuela Técnica n° 3 de la ciudad de Mar del Plata, en el ciclo lectivo 2012.

Técnicas Implementadas

Para la realización de la presente investigación, serán utilizadas técnicas cuanti-cualitativas, descriptas a continuación:

Técnicas cuantitativas

Encuesta

La encuesta es un método para producir un conocimiento ya que permite obtener información primaria cuantitativa de la población en estudio y recabar la manifestación verbal o escrita de las personas. Es un método muy útil para obtener una descripción puntual de la realidad (es seccional).

“La encuesta es un método que tiene los siguientes pasos:

1. *Definición de universo y muestra.*
2. *Construcción del instrumento.*
3. *Prueba piloto del instrumento en una pequeña muestra.*
4. *Ajuste del instrumento.*
5. *Administración del cuestionario.*
6. *Evaluación estadística de los resultados.”* (Soler, 2009:115)

Observación documental

La observación documental puede ser definida como *“aquel tipo de observación que versa sobre todas las realizaciones que dan cuenta de los acontecimientos sociales y de las ideas humanas o son producto de la vida social y, por lo tanto, en cuanto registran o reflejan esta, pueden ser utilizados para estudiarla indirectamente”*(Kisnerman,1981:78).

Técnicas cualitativas

En el libro de Estrategias de Investigación Cualitativa, de Irene Vasilachis de Gialdino, se analiza que la utilización de metodologías cualitativas es una herramienta privilegiada para dar cuenta de las grandes recomposiciones en la vida social, política y laboral que llevan de la supuesta homogeneidad del pasado a la heterogeneidad actual. La dimensión biográfica, el análisis de las trayectorias individuales y familiares, las historias de vida, son cada vez más necesarias para descifrar lo social.

Historia de Vida

Es el relato de la vida de una persona en el contexto determinado en que sus experiencias se desenvuelven, registrado e interpretado por un investigador.

El investigador relaciona una vida individual/familiar con el contexto social, cultural, político, religioso y simbólico en el que transcurre, y analiza como ese mismo contexto influencia y es transformado por esa vida individual/familiar, obteniendo los datos primarios a través de entrevistas y conversaciones con la persona.

Dentro de la historia de vida, existen dos variantes diferentes:

1. El relato de vida, caracterizado por el hecho de que la transcripción del material recogido se realiza con una intervención mínima del investigador.

2. La historia de vida, donde el investigador interpreta la vida del sujeto. Vertiente que utilizaremos en la presente tesis.

Bourdieu sostiene que se debe evitar suponer que en la biografía de una persona existe un hilo conductor, ya que determinados aspectos son difíciles de describir y de pensar. En cuanto a esto, deben abandonarse las imágenes simplistas y unilaterales para pasar a representaciones complejas y múltiples, ya que no estamos ante sujetos pasivos sino con personas que toman decisiones que afectan sus trayectorias.

La historia de vida se centra en un sujeto individual y en la narración que éste realiza sobre sus experiencias.

Diferentes autores han conceptualizado de manera diversa a la historia de vida:

- Atkinson define a dicha técnica como un método para recabar información sobre la subjetividad de la vida entera de una persona. El relato debe ser lo más cercano posible a las palabras de la persona entrevistada, minimizándose la intervención del investigador en el texto.
- Miller sostiene que los métodos biográficos construyen su práctica en la relación entre pasado, presente y futuro del relato. Además remarca la importancia de la familia en la vida de las personas, dejando de lado la idea del individuo atomizado.
- Ferrarotti, habla de la historia de vida como una perspectiva de análisis única. El relato de una vida debe verse como el resultado acumulado de las múltiples redes de relaciones que los humanos atraviesan y a las que se vinculan.
- Bertaux considera que hay relato de vida siempre que la persona cuenta a otra, cualquier episodio de su experiencia de vida. Es posible encontrar experiencias de vida en relatos centrados en un periodo de la existencia del sujeto. De esta forma, la historia de vida se torna más

accesible, ya que no debe ser obligatoriamente un recorrido de la totalidad de la experiencia de la persona.

Las ciencias sociales recurren a la historia de vida no solo interesadas por la información que pueda proporcionar acerca de un sujeto individual, sino que se busca a través del relato de vida, expresar problemáticas de la sociedad.

En este sentido y adhiriendo a la definición de Bertaux expuesta anteriormente, en la presente investigación se utilizara como técnica cualitativa a la historia de vida, para obtener información acerca de las trayectorias escolares de los estudiantes, sin dejar de lado su historia familiar, obteniendo de esta manera una mirada holística de la situación de los jóvenes y su subjetividad respecto de la vida.

Entrevista

La entrevista según Kadushin es una interacción a partir de una conversación entre dos o más personas con un propósito deliberado y mutuamente aceptado por los participantes, a quienes se los denomina:

- Entrevistador: es quien dirige y conduce la entrevista, su formación le permite relacionarse con las personas y plantear una serie de acciones alrededor del motivo de la entrevista.
- Entrevistado: persona que proporciona y/o demanda información, solicita ayuda o consejo

Siguiendo en la perspectiva del autor la entrevista tiene una doble dimensión: como técnica en sí y como proceso de interacción social. Como técnica es un proceso, es un procedimiento sistemático para cumplir con el propósito planteado. Como proceso, desarrolla un conjunto de fases en directa relación con las características y particularidades de los participantes en ella.

La entrevista se caracteriza por ser un instrumento abierto, flexible, adaptable a los distintos contextos empíricos, moldeable a lo largo de la interacción: pero la flexibilidad puede presentar diversos grados. Podemos clasificar las entrevistas de acuerdo a su grado de estandarización, es decir por el grado de libertad –constricción que se concede a los actores en tres tipos básicos: entrevistas estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas.

A continuación se hará hincapié en la entrevista de tipo semiestructurada, dado que ha sido considerada como pertinente para el logro de los objetivos planteados en la presente investigación.

Entrevista semiestructurada. En este caso el entrevistador dispone de un “guión”, que recoge los temas que debe tratar a lo largo de la entrevista. Sin embargo, el orden en el que se abordan los diversos temas y el modo de formular las preguntas se dejan a la libre decisión y valoración del entrevistador.

En el ámbito de un determinado tema, éste puede plantear la conversación como desee, efectuar las preguntas que crea oportunas y hacerlo en los términos que estime convenientes, explicar su significado, pedirle a las entrevistadas aclaraciones cuando no entienda algún punto y que profundice en algún extremo cuando le parezca necesario, establecer un estilo propio y personal de conversación.

El guión del entrevistador puede tener distintos grados de detalle. Puede ser simplemente una lista de temas a tratar, o bien puede formularse más analíticamente en forma de preguntas, si bien de carácter más general.

Esta forma de conducir la entrevista concede amplia libertad tanto al entrevistado como al entrevistador, y garantiza al mismo tiempo que se van a discutir todos los temas relevantes y que todas las informaciones necesarias van a ser recogidas.

El guión de la entrevista establece un perímetro dentro del cual el entrevistador decide no sólo el orden y la formulación de las preguntas, sino

también si se va a profundizar en algún tema y, en su caso, en cuál de ellos. En general, el entrevistador no abordará temas no previstos por el guión; sin embargo, tiene libertad para desarrollar temas que vayan surgiendo a lo largo de la entrevista y que él considere importantes para la comprensión del sujeto entrevistado, aun cuando no se incluyan en el resto de las entrevistas. Esta flexibilidad si bien dentro de un esquema preestablecido es característica de este instrumento

PARTE III

Análisis y Conclusiones

Capítulo I

Análisis de datos

Análisis de las subjetividades de los Estudiantes de Escolaridad de Baja Intensidad a partir de dos Historias de vida

En el presente análisis, se tratará de dar cuenta de las subjetividades de los estudiantes y de cómo es vivenciada por ellos su escolaridad a partir de diferentes tópicos extraídos de los propios relatos de los jóvenes.

Cabe aclarar que al inicio del proceso de investigación se trabajó sobre las historias de vida de tres jóvenes, pero en el transcurso de la misma se detectó que uno de ellos no se encontraba dentro de los estudiantes de Escolaridad Baja Intensidad, ya que se le diagnosticó un retraso madurativo, que se traduce en dificultades de aprendizaje concretas.

Talleres: motivadores de permanencia en la escuela

En un principio, los estudiantes señalan como importante a la hora de elegir la escuela el hecho de tener talleres, ya sea por decisión personal o influencia familiar, *“me encanta, (...) me gustaría ser mecánico”*. (M.)

El estudio es un deseo de la familia, que se expresa en el discurso de los adolescentes, *“me dicen anda a la escuela sino, vos nunca vas a poder ser alguien (...) Vos estudia, estudia que yo no pude”*. (M.)

La vida en los talleres es vivenciada de manera diferente a la de las aulas desde la percepción de estos estudiantes. El interés que despierta el hacer con las manos lo ponen de manifiesto, M. por ejemplo cuando cuenta... *“tengo esa bici playera que la achican y quedan bajitas, la arme yo con mi papá, (...) me gustan los fierros, me gusta golpear (...) mi viejo compro un auto- elevador roto para repuesto y se lo estoy desarmando todo yo”*

La motivación que despiertan en ellos los talleres, se expresa tanto en sus palabras *“me aburren las materias del aula... las de talleres me gustan”* (M.); como en sus actos y compromiso para con los mismos, *“para venir a los talleres, no me duermo, no faltó (T.)”, “tengo en el primer trimestre siete, ocho, nueve, todas aprobadas”* (M.).

En contraposición, no ocurriría esto con las materias *teóricas*, tal como ellos llaman a las materias que no son talleres; *“las materias que son muchos más teóricas me aburren, menos los talleres”* (T). A las materias del aula la identifican con la teoría, ligada en muchas ocasiones a lo aburrido, tedioso.

Esto sería expresado por ellos, de maneras diversas, ya sea por el desinterés en las clases, *“en el aula estoy así, de brazos cruzados, escuchando música, no hago nada”* (M.); falta de compromiso con las asignaturas *“si me acuerdo que tengo prueba estudió”* (T.) ; faltas reiteradas a una materia específica, *“los lunes por ejemplo siempre faltaba a matemáticas (...) porque la profesora gritaba* (T.); conductas inapropiadas dentro del espacio áulico, *“tengo tres amonestaciones(...), por la de matemáticas(...) estaba jugando con una pelotita que rebota, me dijo deja esa pelotita... la rebote fuerte y pego en el techo y en un foco al lado de la ventana”* (M.).

Trabajo como proyecto de vida.

Con respecto al trabajo, lo que parece evidente es su valoración como forma de vida, así como lo expresa en esta frase M., *“mira como tengo las manos, son manos de trabajador... las uñas de mecánico...los dedos todos lleno de callos”*. Al mismo tiempo que se denota el desconocimiento del

sentido social del mismo como proceso y como producto; trabajar es lo que da una vida digna; pero las condiciones de trabajo no siempre son dignas.

Ellos van a la escuela, tal como lo expresan, en gran medida para aprender lo que enseñan en los talleres y si bien la especialidad técnica se elige en tercer año, ya tienen claro cual les gustaría seguir, ya sea en su futuro laboral, como en la escuela; *“quiero ser técnico en automotores”* (T.), *“me gustaría ser mecánico”*(M.)

A su vez, aquello que sería vivenciado por los jóvenes como una autoafirmación, podría ser un producto de la división histórica entre trabajo manual y trabajo intelectual: *“Yo no quiero estudiar nada”;(...)* *“No me gusta y para que voy a estudiar si las cosas que yo uso... para el auto-elevador, no lo necesito”;(...)*. *“Preferiría mil veces ser cartonero que estar estudiando acá”; (...)* *“Si yo quiero dejo la escuela y tengo cuatro trabajos, cuatro lugares para ir a trabajar”; “quiero trabajar en el taller y listo. ..Que sea después lo que sea”* (M.).

Elección personal de no estudiar

Estos jóvenes, suelen legitimar los discursos que los categorizan como problemáticos y desinteresados por la escuela, desde sus propias palabras, asumiéndose así como únicos responsables de la situación: *“la escuela está bien pero yo soy el problema (...)* *la escuela para mi es una pérdida de tiempo total”* (M.).

Obtener buenos o malos resultados, puede justificarse desde la propia voluntad del sujeto, quedando intacta la condición de inteligente, despierto, pícaro, como lo afirma M., *“si yo quiero ahora me pongo las pilas y paso...me llevo una dos previas (...)* *no estudió porque no quiero, encima a mí se me metió algo, lo hago cueste lo que cueste, si quisiera estudiar estudio.”*(M.).

En las historias que nos ocupan, todos se consideran hábiles para las tareas escolares y si, en algún caso, no han tenido un buen desempeño se debe a causas como *“soy vago no me puede despertar para ir a la escuela (...)*

por eso desaprobé algunas materias teóricas”, (T.) “porque quiero, no me gusta la escuela” (M.).

Sentido que los adolescentes le encuentran a la escuela:

Se relaciona a la escuela técnica con la formación de trabajo, distinguiéndolo de la formación para el empleo. En él cual, la perspectiva adoptada, es la del empleador e implica el desarrollo de ciertas capacidades o competencias para desempeñarse eficientemente en el lugar de trabajo .Pero la formación para el trabajo, implica asumir el punto de vista del trabajador, ampliar la mirada e incluir todo aquello que hace al trabajador un sujeto de derechos con necesidades y potencialidades que van más allá del desempeño de un oficio y que lo involucran como ser humano en todas sus dimensiones(sociales, culturales).

Con respecto a esto se visualiza la desvalorización que estos estudiantes manifiestan por la escuela como formadora para el trabajo y la no diferenciación entre esto y la formación para el empleo. *“Con lo que me enseñe mi papá yo ya estoy hecho” (M.).* Así también como, la pérdida del sentido de la función tradicional de la escuela como transmisora de la cultura de una sociedad determinada. *“No, no me importa las materias: ¿Lengua para qué?... ya sé leer, ya se escribir. Cs. naturales y Cs. Sociales no las uso y matemáticas, si me gusta, en la última prueba me saque un diez” (M.).*

La escuela ha tenido siempre un objetivo homogeneizador, el lugar indicado para formar a todos por igual, sin distinciones basadas en el origen social, la cultura o el sexo, pero quizás esta tendencia homogeneizadora en algunos aspectos no suele ser positiva. No todos los jóvenes desean lo mismo y no todos poseen las mismas expectativas, de esta manera no siempre encuentran un lugar en la institución ni en el sistema educativo.

Vínculo con los profesores

En el reconocimiento o desconocimiento de autoridades por parte de los estudiantes, no aparecería, al menos desde lo manifiesto, el fundamento del

saber, lo cual no deja de ser llamativo si pensamos a la escuela como el lugar por excelencia para el acceso al saber considerado socialmente válido e históricamente acumulado, es algo que pasaría a segundo término, lo importante estaría, para ellos, en el trato con los estudiantes. O, para permitirnos una duda, puede ser que lo obvio sea que en la escuela se aprende y se enseña y que, al ser lo obvio, no se hable de ello. Lo que los estudiantes refieren, es una diferenciación entre los profesores por el trato para con ellos.

La manera de ser del profesor, la manera de impartir la clase, cobraría en ellos, una importancia especial, no sólo en función de los aprendizajes académicos que registre en los programas sino también el aprendizaje de socialización que registrarán los estudiantes a través de las relaciones vinculares que practique en el aula y en la escuela.

En las instituciones escolares, existen profesores que, no logran un adecuado vínculo para la realización de la tarea en forma óptima: *“la profesora gritaba(...) por eso yo no quería venir a matemáticas(...)la de inglés, se enoja y siempre está sacando gente afuera” (T.); “el de inglés esta meta decirnos(...)el gay, quien fue el homosexual (...)que esto que a aquello(...)quien fue el pelotudo que hizo esto”(M.).*

Pero también, están presentes aquellos profesores inclusivos, creadores de vínculos positivos: *“con la de sociales me llevo re bien, la única profesora que respeto (...) porque me respeta”(M.).*

Poder, autoridad y violencia simbólica

El poder, la autoridad y la violencia simbólica estarían presentes muchas veces de un modo subliminal, tal como lo expresan los jóvenes; *“me dice tenes que mejorar la letra y me desaprueba (...) Yo le dije a la profesora que la letra no la puedo cambiar y me dijo que la tenía que cambiarla y no me escucho” (T.)*

También podemos observar el uso de la autoridad entre estudiantes y la forma de relacionarse con sus pares: *“los compañeros me hacen la tarea a cambio de que los defiendan, así tipo patotero con los más grandes” (M.)*.

Familia como productora de subjetividades

La familia constituye uno de los campos donde se juega la construcción de la subjetividad, a partir de la cual los jóvenes construyen su identidad: *“yo siempre estoy siguiendo los pasos de mi viejo” (M.) “me dicen anda a la escuela sino nunca vas a poder ser alguien” (M.)*.

La familia constituye la unidad indispensable de toda organización social, dando forma objetiva a los roles distintivos pero mutuamente vinculados de cada uno de los integrantes de la familia.

En cada cultura, tiempo y lugar, la familia ha sido un reflejo de la realidad social y, a la vez, un espacio de construcción de la realidad misma. Es el vehículo de la cultura en la transmisión de valores, mitos ideologías y, asimismo, el lugar de producción de significados. La cultura acuna a la familia, marca sus significaciones, y a su vez la familia la reproduce y genera imaginarios y subjetividades. *(ver marco teórico pag.36)*

Estas subjetividades construidas por los adolescentes traspasan los discursos y los deseos de la propia familia *“vos estudia, estudia que yo no pude, me dice mi papá” (M.)* y se impregnan en su forma de ver el mundo. Se construyen más desde los ejemplos, que desde los discursos, *“si, mi viejo en cuatro años tuvo su taller (...), tiene seis auto elevadores, una Hiluk cuatro por cuatro (...). Mi viejo estudio toda la primaria y en séptimo tuvo que dejar. Mi vieja a los quince dejo la escuela (...), mi viejo hizo hasta séptimo y reparaba auto, moto, camioneta lo que venga...tuvo desde chico hasta ahora como veinte autos” (M.)*

Trayectorias escolares reales:

Las trayectorias escolares de los jóvenes entrevistados difieren significativamente de las trayectorias teóricas marcadas por el sistema educativo, estas últimas aluden a la homogeneidad, continuidad, coherencia, orden y secuencias únicas.

Estos factores, no se ven reflejados en la historias de vida analizadas, ya sea por la repetencia y reiterada del mismo año “*repetí sexto año(...)mi papá dice se quedó estancado en primero,(...) dos veces repetí*” (M.), pérdida de la regularidad “*el año pasado deje de venir antes de las vacaciones de invierno(...)porque me molestaban mis compañeros*”(T.); ausentismo reiterado “*tengo quince hasta ahora(...)me duermo*”; cambios consecutivos de instituciones educativas “*en la primaria fui a “La chacra”, al “Galileo Galilei, a la 75 y después a esta”* ;sobre-edad “*mis compañeros son todos re chiquitos(...)me llevan dos o tres años*); bajos logros de aprendizaje “*estoy complicado (...)me llevó seis materias hasta ahora*” (T.) y cambios de turnos ,“ *el año pasado venía a la mañana(...) repetí y me cambiaron a la tarde*”(T.).

Todas estas variables, los ubicarían en una situación de vulnerabilidad educativa que esta próxima a la exclusión, ya sea desde el punto de vista de estar fuera de la escuela “*yo voy a dejar la escuela cuando pueda*” (M.) o desde la exclusión del conocimiento.

Análisis de los datos obtenidos en las encuestas

Para determinar y caracterizar las trayectorias escolares de aquellos estudiantes que conformarían el grupo de Escolaridad de Baja Intensidad (E.B.I.) en la E. E. T. N° 3, se realizó una encuesta a los jóvenes recursantes de la institución. Si bien el objetivo era que el cuestionario esté destinado a la población total de estudiantes con repetencia, debido a diversas situaciones como ausentismo o disponibilidad horaria, se logró realizar el cuestionario a ochenta y seis estudiantes sobre un total de ciento ocho recursantes y fueron anuladas cuatro encuestas que estaban incompletas.

Es preciso aclarar, como consta en el problema de la presente investigación, que no se considera a los estudiantes y su situación escolar

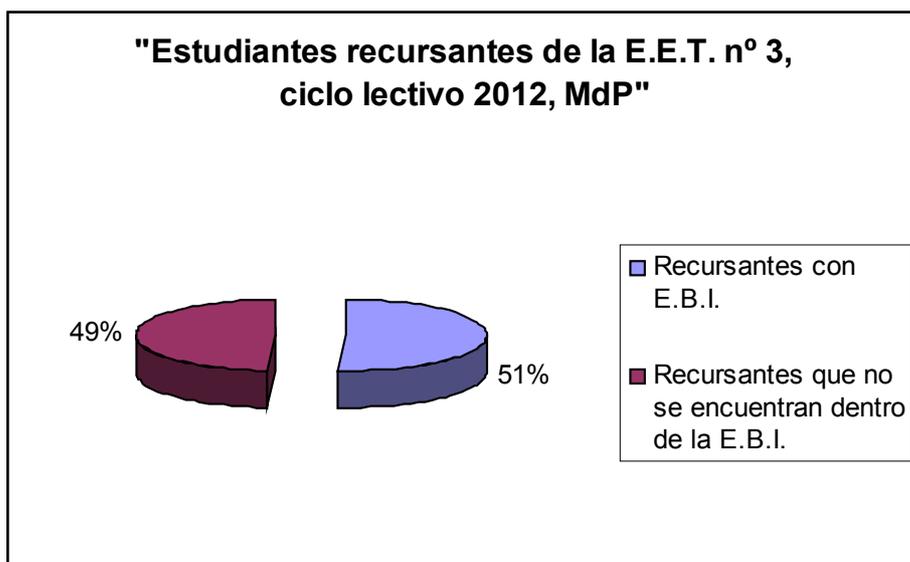
como un factor monocausal de la problemática de E.B.I., si no que la misma requiere de un enfoque holístico, en el cual están insertos múltiples factores como lo son el sistema educativo, la institución, la familia, etc. Más allá de esto y para comenzar a conocer en profundidad a la E.B.I., es fundamental lograr una comprensión de la situación, atendiendo a la visión de los jóvenes, que son los propios protagonistas de su trayectoria escolar.

Luego del análisis de los resultados de la totalidad de las encuestas, se determinaron los criterios para la selección de los casos comprendidos dentro de la E.B.I., para lo cual se analizó cada ítem del cuestionario realizado (ver anexo), seleccionando los siguientes criterios.

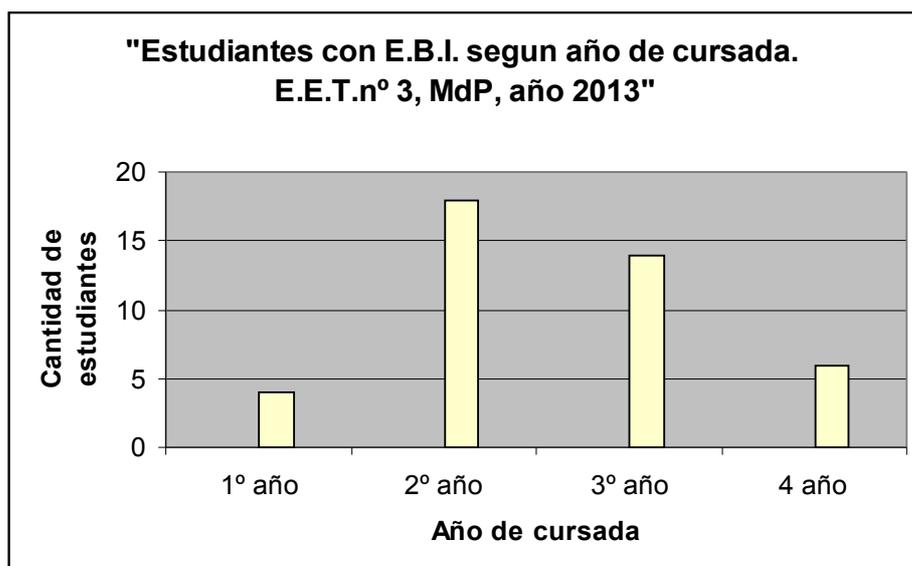
- En el ítem numero uno, se considera a la respuesta “influenciado por los padres o por los amigos u otros”, ya que puede ser un indicio de que la elección de la escuela técnica no haya sido por propia voluntad.
- En el ítem numero dos, se consideró a la respuesta “dos o más cambios de colegio”, dado que puede ser un indicador de que en algún tramo de su trayectoria escolar, la misma haya sido discontinua o conflictiva.
- El tercer y cuarto ítem fueron analizados en su conjunto. Se considero a las respuestas “de 16 a 28 inasistencias o mas de 28 inasistencias (perdió regularidad)”, que según la percepción de los estudiantes, se debieron al hecho de “no querer asistir a una materia especifica o en el desinterés por la escuela”.
- El quinto y sexto ítem, fueron analizados en forma conjunta y se tuvieron en cuenta a las respuestas “mas de dos repitencias en el total de la escolaridad” y “repitencia reiterada del mismo año de cursada”. Si bien, como se aclaro anteriormente, la repitencia no es un elemento suficiente para determinar la E.B.I., sí lo es la sobreedad que se traduce de la repitencia reiterada.
- El ítem séptimo y octavo, se analizaron de manera conjunta y se desprende como indicador de E.B.I., el hecho de que “nunca estudien” al momento de tener una evaluación y que “no prefieran ningún método de estudio”, factores que denotarían el desinterés por de las actividades escolares.

- En el ítem número nueve y diez, se tendrá en cuenta, en relación a la cantidad de materias con aplazos correspondientes al año 2012, a partir de cuatro asignaturas o más. En cuanto al tipo de materias aplazadas, se consideraran tanto las materias prácticas (talleres) como las de la currícula específica, ya que se considera que el “desenganche”, al decir de Kessler, involucra una falta de participación en todas las actividades.
- En el ítem once, se tendrá en cuenta a los estudiantes que tengan materias previas de años anteriores, factor que puede demostrar que la problemática se trae de años anteriores y que hay una falta de motivación por revertir la situación.
- En cuanto a los ítems nº 12 y nº 13, correspondientes a la conducta y a la cantidad de amonestaciones, no se tendrán en cuenta para caracterizar a la población de baja intensidad, ya que se considera que la misma puede darse tanto en una relación conflictiva o positiva con la institución.

Del total de encuestas realizadas (82), y luego de establecer dichos criterios, se obtuvo como resultado que el 51% de la población de recursantes, pertenece al grupo de Escolaridad de Baja Intensidad:



Para realizar un primer acercamiento a la problemática, se determina la cantidad de estudiantes con E.B.I. por año de cursada. Se detecta que hay un numero significativamente mayor de estudiantes con E.B.I que se encuentran atravesando el ciclo básico (primero, segundo y tercer año), no así en el ciclo superior, donde se observan solo cuatro estudiantes de 4º año.



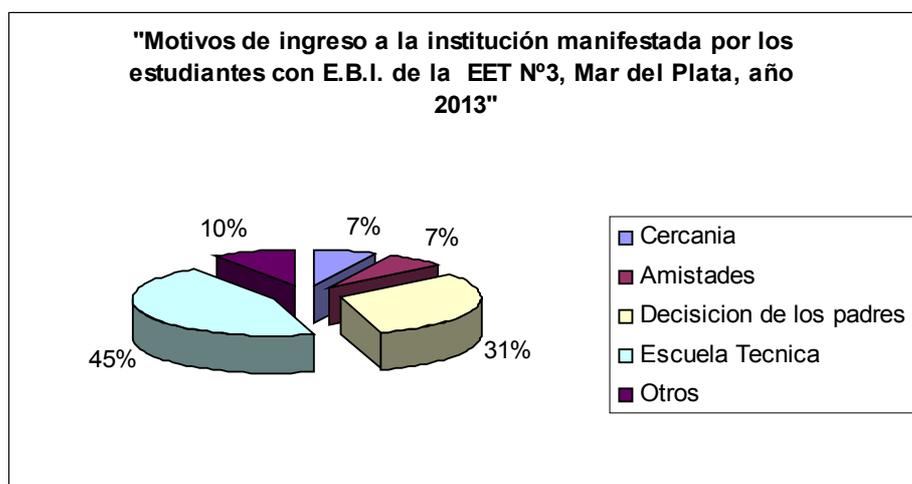
Puede inferirse entonces, que en la escuela técnica, estos estudiantes no logran llegar al ciclo superior, cuestión que los ubicaría en situación de vulnerabilidad educativa. Por dicho motivo, cobra vital importancia poder trabajar con ellos en tareas preventivas, para poder, en un primer momento, determinar el grupo de jóvenes que se encuentran en riesgo para luego abordar a la problemática desde un enfoque integrador.

Si se considera que la escuela debe ser una institución inclusiva, deben detectarse con anticipación aquellas situaciones de vulnerabilidad que pueden desencadenar en la exclusión educativa. Debe brindarse a los jóvenes una red de contención, para que la escuela deje de ser para ellos un lugar hostil y pase a ser un ámbito de expresión y comunicación. Es pertinente aclarar que el E.O.E. del establecimiento donde se realizo la investigación, trabaja realizando,

previo diagnóstico, seguimientos de los estudiantes, en donde se los tiene en cuenta a partir del establecimiento de un proceso comunicativo.

Las problemáticas educativas no deben ser ubicadas en las instituciones particulares, sino que deben increparse los lineamientos del sistema educativo en general son llevados a la práctica, para comenzar a superar la disociación entre lo que se expresa y lo que realmente sucede en la realidad.

Gráfico nº 1



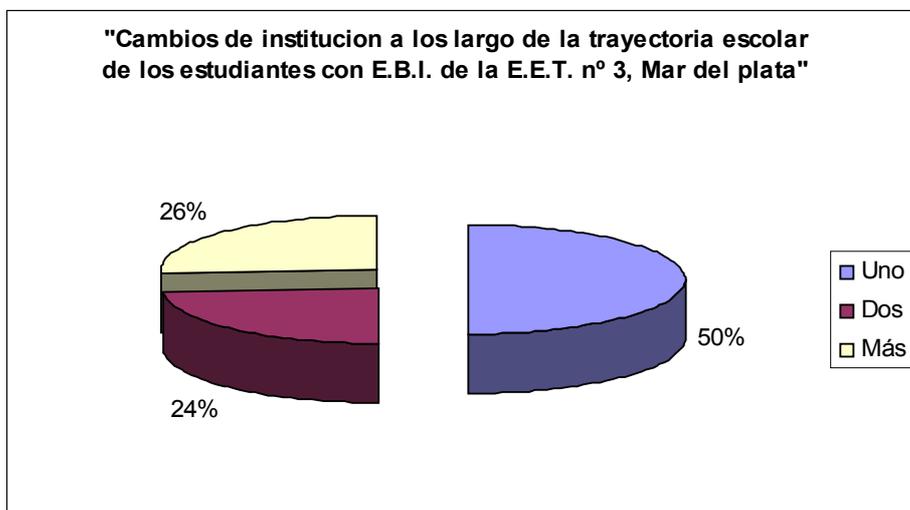
Analizando el primer gráfico que se desprende del cuestionario realizado y donde constan los motivos que llevaron a los estudiantes con E.B.I. a ingresar a la E.E.T. nº 3, se observa que el porcentaje mayor, 45 %, escogió la opción "ESCUELA TECNICA". Puede analizarse entonces que dichos estudiantes optan por el establecimiento ya que el mismo posee diferentes especialidades, pudiendo de esta forma, canalizar sus preferencias en cuanto a actividades prácticas, además de tener un título técnico y salida laboral sin necesidad de ingresar a estudios terciarios o universitarios. Se destaca que el número mayor de estudiantes estaría escogiendo a la institución por voluntad propia.

En segundo término, se observa que el 31% de los estudiantes con E.B.I., manifiestan haber ingresado a la E.E.T. nº 3 por decisión de los padres.

A través de las diferentes entrevistas realizadas, y en los discursos de los estudiantes, sobresale la tradición familiar de asistir a la escuela técnica, intentando perpetuar así el oficio de los padres hacia los hijos.

En este punto cobra relevancia la comunicación entre la institución, la familia y los jóvenes. Es fundamental incentivarlos a expresar sus intenciones verdaderas, sin que se encuentren condicionados por el “deber ser” inculcado familiarmente.

Gráfico n° 2

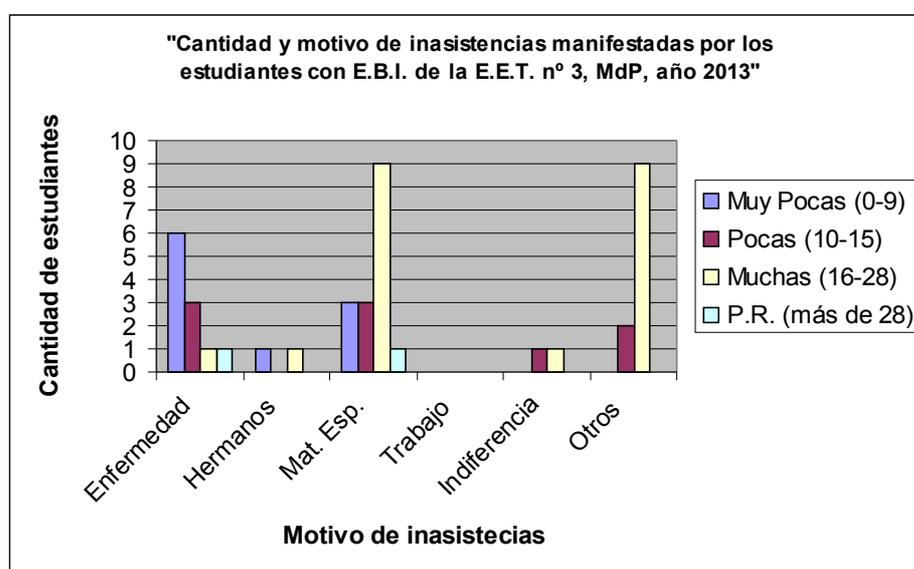


En cuanto al segundo gráfico, se analizaron la cantidad de cambios de instituciones que tuvieron los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar, ya que como se manifestó anteriormente, los mismos podrían ser un indicio de la discontinuidad del transcurso escolar.

Si bien se selecciono el criterio considerando que seria relevante, a través de los resultados obtenidos, se analiza que no seria un factor determinante en la E.B.I., ya que la mitad de la población manifestó haber tenido un solo cambio de colegio. Cabe aclarar que se incluía el traspaso de la primaria a la secundaria.

Mas allá de esto, se observa que un 26% de la población tuvo mas de dos cambios de colegio, motivo que podría llevar a discutir a cerca de la contención que ofrecen las instituciones escolares a aquellos niños y jóvenes que se alejan de las trayectorias teóricas establecidas.

Gráfico n° 3



En cuanto al tercer gráfico, se tomaron en cuenta las variables “cantidad de inasistencias” y “motivo de inasistencias”, para lograr un análisis más integrador.

Se considero como indicador de E.B.I. a aquellos estudiantes que tuvieran más de dieciséis inasistencias y que manifestaran como motivo de las mismas el hecho de no querer asistir a clase, por el disgusto con una materia específica o porque la escuela les es indiferente.

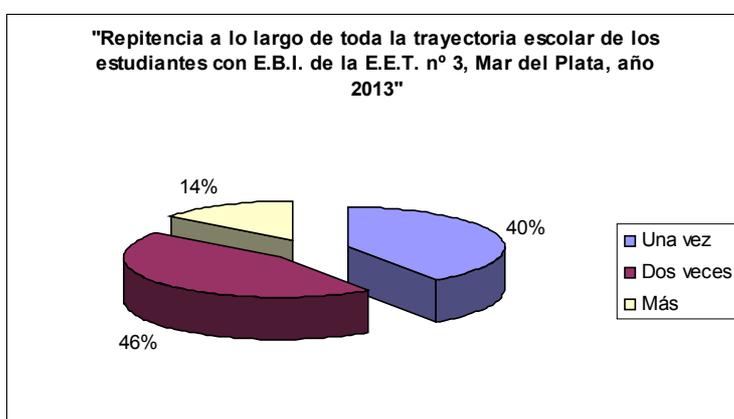
Nueve de los estudiantes con muchas faltas, manifestaron que las mismas se debían a no querer asistir a una materia específica. Hecho este que se confirmó en las diferentes entrevistas e historias de vida, en las que los jóvenes expresaban el malestar ante determinados profesores y materias.

Esta cuestión demuestra que ningún hecho puede analizarse de manera unicausal; la cantidad de inasistencias no puede considerarse como un factor en si mismo, si no observando los factores que la atraviesan. Quizás la no asistencia sea para los estudiantes, una forma de manifestar su disconformidad con determinada materia y la manera en que el profesor intenta transmitirla.

En cuanto a los que escogieron la opción “otros”, explicaban que el motivo de sus inasistencias se debía a que se “rateaban” o se quedaban dormidos o no habían realizado las tareas solicitadas.

Encontramos entonces un hilo conductor en las acciones de los estudiantes. Consideramos que sería fundamental por parte de la comunidad educativa, captar el significado más trascendente de la inasistencia reiterada.

Gráfico nº 4



En el cuarto grafico se observa que el 60% de los estudiantes con E.B.I., repitieron dos veces o más a lo largo de toda su trayectoria escolar, motivo

que genera como consecuencia, entre otros factores la sobreedad. Además de la problemática que vivencias aquellos estudiantes que se encuentran “desenganchados” ⁶del proceso de enseñanza, se les suma el hecho de que sus edades están desfasadas con las del resto de sus compañeros, motivo este que podría traer aparejado una falta de pertenencia del espacio áulico y poca identificación con el resto de la clase.

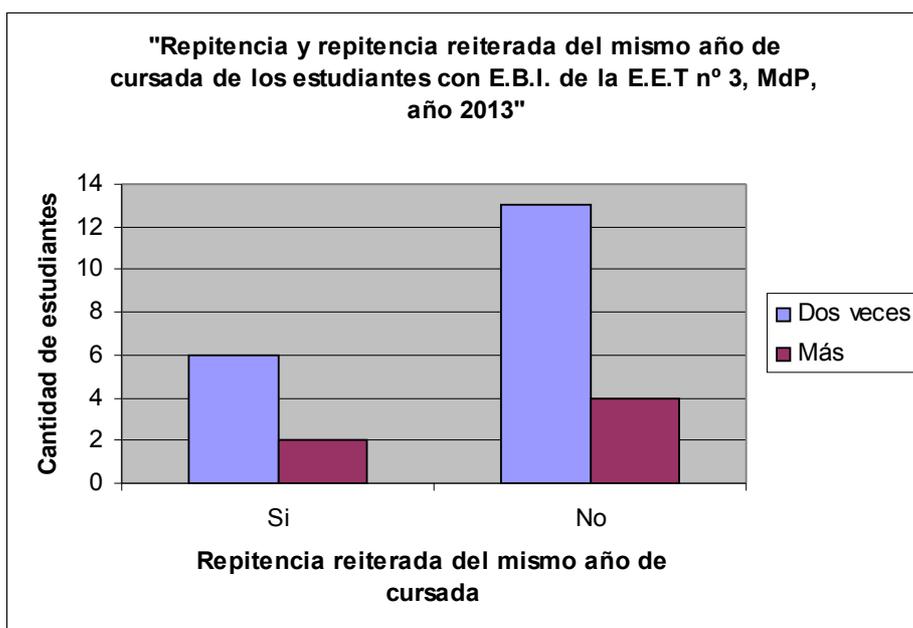
El sistema educativo debería comenzar a problematizar a la repitencia y lo que trae aparejado, para no centrarse ya en el estudiante que no logra incorporar los saberes establecidos y no cumple con las expectativas propuestas, ya que el mismo no es un núcleo individual que posee todas las responsabilidades.

Una vez mas la comunicación y la escucha entre la escuela, los estudiantes y las familias es fundamental para saber que sienten y que quieren los jóvenes.

El debate suele centrarse en aquello que el sistema educativo espera de los estudiantes, quizás sea hora de que sean éstos los que comiencen a expresar que es lo que esperan de la escuela.

Gráfico nº 5

⁶ Ver pág. 45 del Marco Teórico



Siguiendo con el análisis de la repitencia, pero en este caso en aquellos estudiantes que reinciden en la misma de forma consecutiva, se tomaron en cuenta dos variables diferentes: aquellos que repitieron dos veces o más teniendo en cuenta si dicha repitencia fue reiterada o no.

Cabe aclarar que si bien la repitencia en si misma, no es un elemento determinante al momento de determinar la E.B.I., si puede tomarse como una manifestación concreta que permite detectar o al menos hacer un llamado de atención sobre los estudiantes y permitirnos hacer un análisis de los diferentes casos en particular, desde la escuela y desde el Trabajo Social.

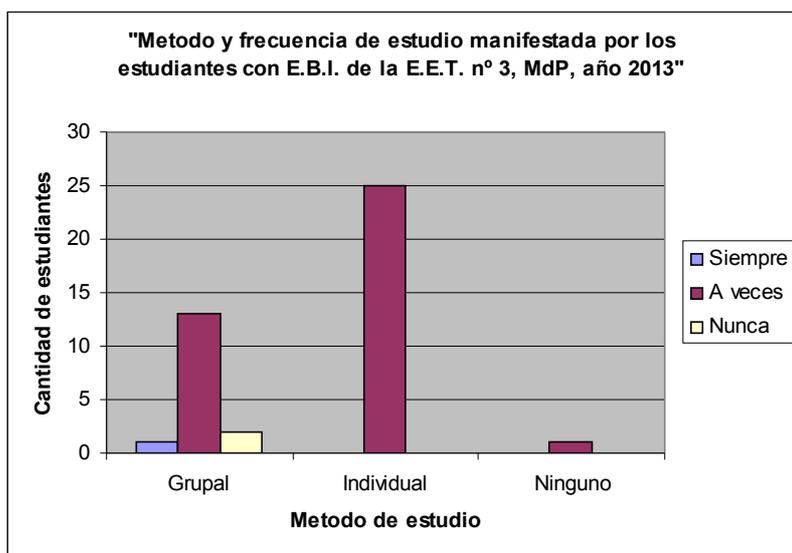
Mediante los resultados recabados en el grafico, se observa que ocho estudiantes repitieron de forma consecutiva el mismo año de cursada. Es preciso preguntarse como afecta este hecho en su subjetividad, en la mirada que tienen de si mismos y en la mirada que le devuelven los otros.

Sumado al desfasaje entre la edad biológica y la edad escolar y los conflictos que trae con sus compañeros de clase, puede nombrarse la frustración que deben sentir por no haber cumplido con las expectativas.

Sería necesario analizar si el hecho de que no hayan podido adquirir los conocimientos establecidos en un año determinado y con determinados

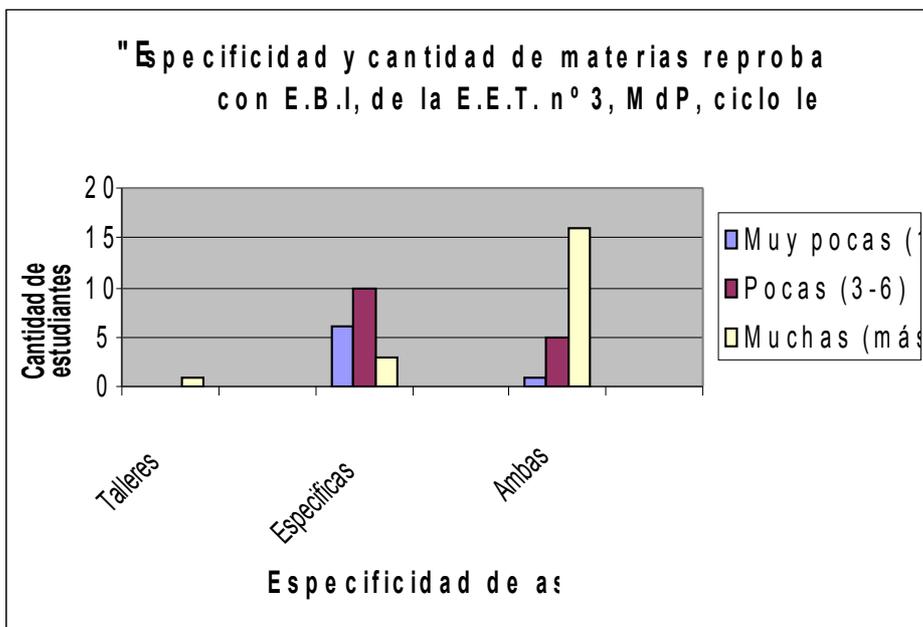
métodos de aprendizaje, si van a poder lograrlo al año siguiente pero con la misma metodología. Es necesario un seguimiento y acompañamiento especial de estos estudiantes para que no queden estancados en el mismo sistema que paradójicamente tiene por objetivo que finalicen su escolaridad

Gráfico n° 6



En cuanto al método y la frecuencia de estudio y considerando como elementos de la E.B.I. el hecho de que nunca estudiaran al momento de tener una evaluación y que no prefirieran ningún método de estudio, solo dos estudiantes manifestaron un desinterés total. Sí es amplio el número de jóvenes que expresaron estudiar solo a veces (39 estudiantes). Puede evaluarse entonces que no hay un desinterés total y que debería trabajarse y estimularlos desde esa otra parte que si los motiva, quizás desarrollando técnicas de estudio grupal, que fomentarían un vinculo y una ayuda entre aquellos que “estudian” y los que no, ya que el mayor numero de estudiantes manifestó estudiar de forma individual.

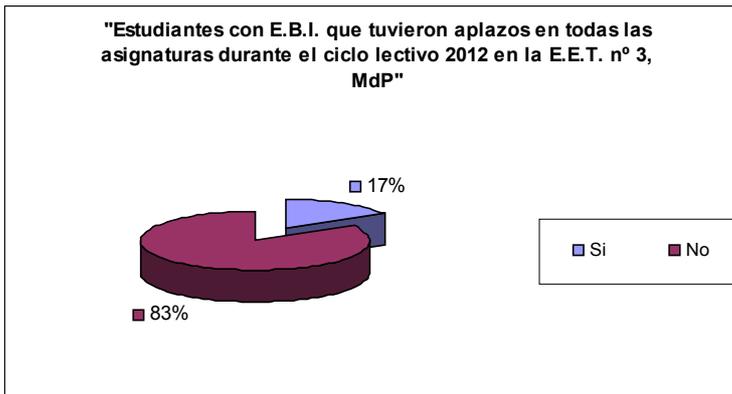
Gráfico n° 7



En el séptimo gráfico se observa que la cantidad de estudiantes que reprobó muchas materias de los talleres es solo uno. Pero la cantidad sí aumenta en aquellos estudiantes que reprobaron tanto las materias prácticas como las teóricas (16). El hecho de que la cantidad de materias aplazadas sea alta puede traer como consecuencia la repitencia de año y es allí cuando comienza a acrecentarse la problemática.

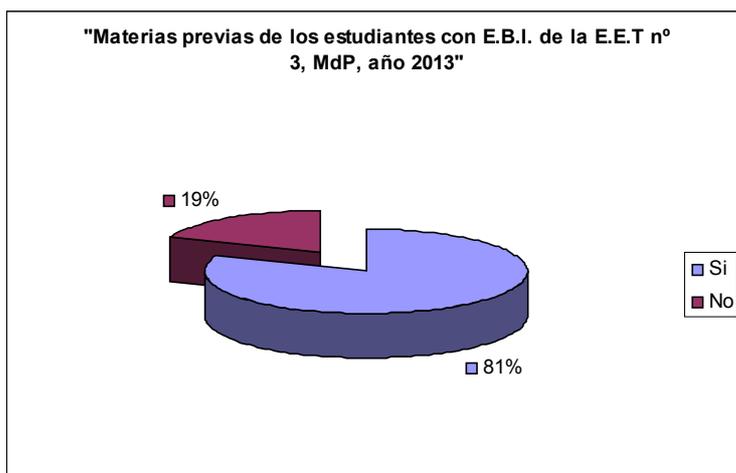
Puede observarse entonces, que la E.B.I. no distingue quizás entre la especificidad de materias, ya que el hecho de que en una escuela técnica los estudiantes no logren “engancharse” con las materias prácticas, que desde su perspectiva es lo que más los motiva, expresa la falta de compromiso con su escolaridad en general.

Gráfico n° 8



Lo anterior se pone en evidencia aun más, en el gráfico n° 8, donde se observa que un 17% de los estudiantes con E.B.I. tuvieron aplazos en todas sus materias. Vuelve a surgir entonces, la idea del acompañamiento, el seguimiento y la comunicación, para realizar una tarea preventiva y detectar con anticipación la problemática.

Gráfico n° 9



Como puede observarse en el último gráfico, un gran porcentaje de los estudiantes con E.B.I. (81%) tiene materias previas lo cual es una manifestación más de que se encuentran en situación de vulnerabilidad educativa, la cual podría llevar a la dimensión de la exclusión del conocimiento.

Análisis de la entrevista realizada a preceptora de la E.E.T. n° 3

Para la realización de la presente entrevista se seleccionó estratégicamente a una integrante de la comunidad educativa que tuviera contacto diario con los estudiantes y que desarrollara ese rol durante un tiempo relativamente prolongado. La persona entrevistada trabaja en la escuela ejerciendo el rol de preceptora desde hace diez años.

Se centró el interés fundamentalmente, en el modo en que es visualizada dicha problemática en la escuela y en las representaciones que se tiene de estos estudiantes desde la comunidad educativa.

La preceptora manifiesta en cuanto a la E.B.I.: *“Si, siempre hay alumnos desenganchados, ya sea por problemas familiares o porque no les gusta la*

escuela.” Se considera que el rol ejercido por los preceptores es esencial, tanto para la detección y el seguimiento de estos estudiantes, como para un optimo trabajo en conjunto con el E.O.E.

Con respecto a las características de estos estudiantes, la respuesta de la preceptora es coincidente con la Orientadora Social del Equipo de Orientación Escolar, al referirse al acompañamiento familiar que reciben estos jóvenes, *“no hay acompañamiento por parte de la familia y los padres que están presentes no saben cómo manejarlo.”* Desde aquí, se puede inferir posibles problemas en la comunicación entre los jóvenes, la familia y la escuela, que harían más problemático su abordaje.

Otra de las características descritas por la preceptora es lo referido a la conducta de estos adolescentes, la cual en consonancia con lo planteado por Kesller, presenta dos versiones, una llamada disciplinada y otra indisciplinada: *“La conducta varía, pero en su mayoría no tienen buena conducta, ya que el chico está desfasado en edad y tampoco entiende lo que está pasando en clase, por eso empieza a molestar. El profesor se enoja, la familia también, los compañeros lo cargan.”* Lo interesante es, al decir de Kesller, que ambas versiones producen un vínculo tenso con la escuela, siempre cerca de la ruptura o de la implosión violenta.

Por su parte, al referirse a la relación que tienen con sus pares, la preceptora comenta que *“influye mucho el desfasaje de edad ya que no se entienden con sus compañeros; generalmente la relación es mala”*. Lo que podría ser una posible causa del comportamiento indisciplinado de estos jóvenes.

Al analizar la incidencia de las trayectorias escolares de estos jóvenes en su desempeño pedagógico, la entrevistada refiere que, *“muchos chicos vienen con patologías que no fueron descubiertas a tiempo”*. Esto se podría relacionar con lo ocurrido en el caso del tercer estudiante que quedó fuera del análisis de las Historias de Vida, por tratarse de una problemática detectada fuera de término, como el retraso madurativo. En esto, cobraría vital

importancia las trayectorias transitadas durante la escuela primaria y las condiciones en que llegan estos estudiantes a la escuela secundaria.

Con respecto al desinterés manifestado en estos adolescentes, describe que *“ellos se forman sus propias herramientas. Dejan de poner voluntad y dicen que les va mal porque ellos quieren que así sea. De esa forma cobran notoriedad entre sus compañeros”*. Esto también se puede visualizar en las historias de vida, en donde todos se consideraron hábiles para las tareas escolares y los casos de bajo desempeño pedagógico de los mismos, son atribuidos a su propia naturaleza.

Al referirse a las estrategias implementadas ante esta problemática, la preceptora dice: *“hablo con el E.O.E. y con la familia. Pido diagnósticos externos. Además trato de que empiece a haber comunicación con el chico. El incentivo a que den las materias previas y que compren los programas. Los acompaño a que hablen con los profesores con los que van a rendir”*. De aquí se desprende que el acompañamiento en estos casos es crucial para el tránsito satisfactorio por la escuela.

Por último, al preguntarle sobre la opinión que tiene forjada acerca de la Escolaridad de Baja Intensidad, manifiesta que a su entender *“fallan mucho las técnicas de estudio, los chicos no saben organizarse y nadie les enseña”*.

Análisis de la entrevista realizada a la orientadora social de la E.E.T. n° 3:

La presente entrevista, fue realizada a una de las dos Orientadoras Sociales (O.S.) que conforman el Equipo de Orientación Escolar (E.O.E.). La misma trabaja hace más de siete años desempeñando ese. En la entrevista, nos interesamos por el abordaje de la problemática desde el Trabajo Social y los modos de inclusión posibles para los casos de Escolaridad de Baja Intensidad.

Al abordar la temática de la inclusión, la O.S. describe como es tratada la misma desde la institución: *“tratamos de hacerla lo más inclusiva posible, es un lineamiento que baja la provincia, el Ministerio de Educación, desde la rama*

nosotros apoyamos esta perspectiva. Lo hacemos de todas las maneras que están a nuestro alcance (...) No es fácil pero bueno, tratamos”.

Y al analizar la inclusión desde el sistema educativo, manifiesta que: “no es muy inclusivo (...) hay inclusiones parciales, hay profesores que son más inclusivos que otros y hay escuelas que son más inclusivas. Hay aspectos que no se pueden controlar quizás, porque el chico llega a la escuela con diferentes capacidades producto de diversas situaciones familiares, personales, sociales y algunos corren con desventajas. Y para esas desventajas no sé si contamos con todos los medios para apoyarlos.

Por otra parte, al preguntarle sobre las problemáticas más preponderantes de los jóvenes con Escolaridad de Baja Intensidad (E.B.I.), describe: “en la experiencia en esta escuela , lo que nosotros observamos son muchas dificultades de los chicos para conectarse con el aprender, con la motivación para el estudio , para sobrellevar todas las dificultades que el estudio plantea (...)La falta de motivación, para que los chicos puedan aprender (...).Es un problema que nosotros enfrentamos en la escuela, la motivación para el estudio. Esto también es visible en las historias de vida realizadas, en donde los jóvenes manifiestan el desinterés por las materias de la curricula general, las cuales las identifican con la teoría, lo aburrido, lo tedioso.

Con respecto al vínculo entre la familia de estos adolescentes y la institución, la entrevistada expresa que: “el vínculo entre la familia y la escuela esta mediatizado por el chico, y los padres son muy importantes .El chico necesita de sus padres y también necesita a la escuela y a veces los códigos no son los mismos, eso es una diferencia de salvar. Cuando no existen los mismos códigos el chico está en conflicto con lo que le dice la escuela y lo que él ve que sucede en la casa. El apoyo de los padres es fundamental (...) En su mayoría, sin el apoyo de sus padres no lo logran,(...)Otro cosa que sucede, es que en primer y segundo año están medianamente presentes. En el ciclo superior, cuarto, quinto, un gran porcentaje de los padres considera que como el chico ya está grande se tiene que arreglar”.

A su vez, al referirse a las preocupaciones que expresan los padres de estos chicos, manifiesta que: *“vemos muchos padres preocupados por este tema, y por la preocupación por los grupos de pertenencia de esos jóvenes. El control de los padres hacia los chicos, les resulta muy difícil. Un problema es que los padres no saben qué hacer...lo que es totalmente comprensible”*.

Al igual que lo expresado por la preceptora, resalta la modalidad de trabajo en equipo con los/las preceptores/as para la detección e intervención tanto de los casos con E.B.I., como de otras problemáticas. *“Trabajamos en conjunto con las preceptoras, (...) tenemos como un lineamiento de trabajo y ante chicos con determinadas características, ellas nos avisan. Nos envían un informe de los preceptores, hablamos con los profesores y vemos que estrategias utilizamos con los chicos. (...) La derivación por los general, es sobre todo de los preceptores que son los que están en contacto con los chicos y lo conocen. Como acá es una escuela tan grande, nosotros vemos los chicos y el seguimiento lo hace el preceptor.”*

Más allá de que la mayoría de las demandas de los estudiantes, es primero recepcionada por las preceptoras/es, también describe como los jóvenes una vez que establecen un vínculo positivo con el E.O.E. acuden de manera directa al mismo: *“Después el chico que nos conoce a nosotras, que nos conoce como trabajamos y ha formado un vínculo positivo mínimamente, se gana un grado de confianza que en algún momento el chico vuelve para solucionar otro problema(...)Plantean que quieren que los ayuden con los profesores. Nosotros a veces lo que hacemos es mediación con los profesores, cuando hay conflictos entre los otros alumnos y ellos, problemas vinculares”*

Las trayectorias escolares transitadas en la escuela primaria por estos adolescentes, marcarían una de las señales de alerta en su escolaridad, tal como lo explica la O.S, en coincidencia con la preceptora antes entrevistada. *“El chico que ha tenido una trayectoria escolar baja, de bajo rendimiento en la escuela primaria, tiene por lo general una trayectoria igual en la escuela secundaria.”*

Para finalizar se indagó acerca de los indicadores que considera para la detección de casos de E.B.I., a lo cual la misma respondió: *“lo más preponderante es el bajo rendimiento, chicos que viene de un ambiente deprimido o carente de estímulo “.*

Capítulo II

Conclusiones Finales

En la actualidad nuestra sociedad es dinámica y las instituciones, entre ellas la escuela, forman parte de dicha sociedad. Ahora bien, cabe preguntarse si la escuela debe adaptarse a los cambios o es la sociedad la que debe adaptarse a ella.

Quizás detrás del riesgo pedagógico, o el bajo rendimiento o la E.B.I., haya niños y jóvenes dando señales de alerta. Si es así, se debería dejar de considerarlos a ellos como el foco del problema para ver más allá de las partes aisladas.

Es por ellos y para ellos por quien la escuela funciona, por esto debería replantearse y discutirse qué esperamos de la institución y qué esperamos de los estudiantes.

Si solo se espera que la escuela sea el medio reproductor de las normativas sociales, quizás alcanza con lo que conocemos. Si solo se pretende que los niños y jóvenes terminen su escolaridad para poder insertarse en el mercado de trabajo, quizás también alcance. Pero las señales de alerta continúan estando y no se las puede omitir.

La escucha, la atención, la observación, el dialogo y la horizontalidad son condiciones necesarias para la comunicación, a partir de la cual tanto la institución educativa, como la familia, como los estudiantes, pueden expresar qué esperan y necesitan.

En cuanto a lo dicho en el párrafo anterior, cabe destacar que en la E.E.T. n° 3, donde se realizó la presente investigación, el E.O.E. desarrolla constantemente un seguimiento de todos los estudiantes, priorizando a aquellos que se encuentran o están en riesgo de vulnerabilidad educativa, intentando además un contacto fluido con las familias de los mismos, fortaleciendo el vínculo entre la institución educativa y la comunidad. Esto

último demuestra una correspondencia entre los objetivos planteados por la legislación educativa vigente y la práctica que desempeña el E.O.E., siempre teniendo en cuenta el trabajo interdisciplinario.

Se considera que el esfuerzo institucional plasmado en el proyecto institucional dirigido a los estudiantes recursantes, resultaría funcional para el tratamiento de dicha problemática, pero no llegaría a abarcar a la multidimensionalidad de la E.B.I. Debe tenerse en cuenta al respecto, que la visualización de ésta problemática es relativamente nueva, ya que habría comenzado a tomar relevancia luego de la implementación de la obligatoriedad de la escuela secundaria.

Se entiende que para intervenir y prevenir desde una visión transformadora de la realidad social, se debe conocer y comprender la problemática. Es por ello que en la presente investigación, y consecuentemente con el trabajo que realiza diariamente el E.O.E. y tomando como guía el objetivo general de la misma, se indagó sobre las trayectorias escolares de los jóvenes y adolescentes en situación de Escolaridad de Baja Intensidad, a fin de visualizar y prestar fundamental atención a esas señales de alerta.

Analizando la incidencia de las trayectorias escolares de estos jóvenes en su desempeño pedagógico y su “desenganche” con la escuela, se llega a la conclusión de que es importante poner énfasis en las trayectorias transitadas por los mismos durante la escuela primaria, dado que es allí, donde se estarían dando las primeras señales de alerta, en ocasiones ignoradas o minimizadas.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede establecer un hilo conductor con las trayectorias actuales de estos estudiantes y las condiciones en que llegan los mismos a la escuela secundaria, que podrían considerarse como desfavorables o en desventaja, con posibles consecuencias no siempre lineales de “desenganche”. Tal como fue explicado en la entrevista realizada a la Orientadora Social, quién en coincidencia con la preceptora también entrevistada, expresó: *“El chico que ha tenido una trayectoria escolar baja, de*

bajo rendimiento en la escuela primaria, tiene por lo general una trayectoria igual en la escuela secundaria.” (Ver análisis entrevista O.S.)

A su vez, la visión que ellos manifiestan tener de su escolaridad “desenganchada”, asumiéndose como únicos responsables de la situación, nos podría dar una pauta de como ellos fueron vivenciando sus trayectorias escolares para llegar a percibirse de esa manera: *“La escuela está bien pero yo soy el problema (...) la escuela para mi es una pérdida de tiempo total”* (ver análisis historias de vida). Se naturaliza entonces, desde su perspectiva, la legitimación de los discursos que los categorizan como problemáticos y desinteresados por la escuela. Esto les quitaría la posibilidad de pedir ayuda (solo puedo pedir ayuda si considero que la necesito y la merezco) y de ejercer realmente su derecho a la educación.

Si bien esta visión podría ser coincidente con la realidad, se observó en los casos analizados, que estos jóvenes en verdad tienen otros intereses que muchas veces no llegan a cumplir la expectativa del sistema educativo. Se concluye entonces en que no hay una falta total de motivación por parte de los estudiantes, si no que quizás falten propuestas para ellos.

Por su parte, la ley de educación N° 26.206, en su artículo 11, describe los fines y objetivos de la educación nacional, los cuales entre otros son: *“(…)asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades(…)garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas (...)asegurar condiciones de igualdad ,respetando las diferencias de las personas(…)garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo.”*

Si bien, la ley habla de una escuela inclusiva, para todos, cabría preguntarse qué sucede con las singularidades; de qué modo estos estudiantes son incluidos o excluidos de la escuela; qué pasa con los adolescentes que tienen otros intereses y motivaciones.

A partir de la presente investigación se desprende que el 85% de la matrícula de los estudiantes con E.B.I., pertenecen al ciclo Secundario Básico - 1º, 2º Y 3º año - (ver gráfico, pág. 78: *E.B.I, según año de cursada*); disminuyendo la misma significativamente en el Ciclo Superior. Por lo cual se puede inferir que esta matrícula no logra pasar satisfactoriamente a dicho Ciclo. Esto puede deberse, ya sea a cambios de institución escolar, lo cual no sería una solución definitiva a esta problemática. O bien puede referirse a la deserción escolar en sí misma, lo que sería aún más preocupante, porque perdiendo todo tipo de seguimiento institucional, no hay garantías de que éstos adolescentes puedan volver a estar incluidos dentro del sistema escolar.

Otra señales detectadas serían las interrupciones en la comunicación entre los jóvenes y la comunidad educativa, ya sea por las fallas en los vínculos creados entre profesores y estudiantes, como por las prácticas excluyentes, tal como pudo analizarse en las historias de vida de los jóvenes. Así como también los problemas comunicacionales que en ocasiones existen entre familia y escuela, hecho que una de las falencias a momento del abordaje propicio para la problemática.

Por otra parte, se pudo percibir la desvalorización de la institución educativa como trasmisora de la cultura y formadora para el trabajo, lo cual implica ampliar la mirada e incluir todo aquello que hace al hombre un sujeto de derechos con necesidades y potencialidades que van más allá del desempeño de un oficio y que lo involucran como ser humano en todas sus dimensiones (sociales, culturales). Tal como lo manifiesta la ley 26.206: *“La Educación secundaria en todas las modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/as adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios”*.

Esto es expresado y reafirmado en la Ley de Educación Técnico Profesional N ° 26.058, que expresa por su parte entre otras cosas, en *“La Educación Técnico Profesional en el nivel medio y superior tiene como propósito específico :(...)Contribuir al desarrollo integral de los alumnos/as, y a*

proporcionarles condiciones para el crecimiento personal, laboral y comunitario, en el marco de una educación técnico profesional continua y permanente”

En cuanto a lo observado en la conducta de los estudiantes, puede manifestarse, que es solo lo explícito y el efecto de la problemática; lo más voluminoso es la construcción de sus subjetividades, la cual está oculta a la mirada que se tiene sobre ellos.

La realización de las historias de vida logró aportar un mayor conocimiento sobre éstos estudiantes, que va desde sus condiciones de vida, hasta lo que podríamos llamar lo estrictamente intelectual: lo que saben, lo que piensan, las relaciones que establecen entre lo que piensan y la realidad.

Cierto es que el conocimiento de los estudiantes es siempre relativo, nunca vamos a poder conocer todo, pero no se puede enseñar invisibilizándolos, menos en la actualidad, que parece haber un abismo entre ellos y la comunidad educativa, entre las familias y las escuelas, hecho que dificulta los intercambios. Conocer implica también integrar y respetar las individualidades.

Consideramos que desde este análisis, se profundizó acerca de la necesidad de saber quiénes son los estudiantes con E.B.I. y comenzar a entender sus subjetividades, para poder acercarnos a la comprensión de la complejidad de la problemática y poder generar así desde el Trabajo Social, propuestas que los incluyan.

La escuela debe transformarse en función de su motor, que son los niños y jóvenes que diariamente estructuran parte de su identidad dentro de la institución. Conocerlos, escucharlos y ofrecerles alternativas en función de sus motivaciones, hace a una escuela inclusiva, para que las buenas propuestas no queden solo en leyes y puedan expresarse en la realidad.

Propuestas desde el Trabajo Social

Hoy en día podemos hablar de una profesión que responde a las crisis y emergencias de la escuela secundaria, utilizando una variedad de estrategias, técnicas, metodologías y actividades, las cuales son consecuentes con su centro de atención holístico en los estudiantes y su entorno.

Las intervenciones del Trabajo Social en la escuela tienen como función integrar lo pedagógico a la realidad cotidiana de los estudiantes, tanto como integrar la realidad de los estudiantes en lo pedagógico. Se instituye como un facilitador entre los procesos sociales y pedagógicos que hacen al aprendizaje y que constituyen a las escuelas en un ámbito relevante y significativo de los estudiantes.

Desde esta perspectiva y conjuntamente con el E.O.E., se considera propicio para el abordaje de la Escolaridad de Baja Intensidad, la creación de un proyecto institucional para la detección, atención y prevención de los estudiantes con E.B.I. enfocado en el Ciclo Básico, a fin de poder prevenir futuras exclusiones desde el punto de vista de sus dos dimensiones, descritas en el marco teórico (ver pág. 41). El mismo, deberá tener en cuenta el diagnóstico institucional realizado en el presente año.

El proyecto podría desarrollarse en una primera instancia, desde un seguimiento trimestral a los estudiantes recursantes, enfatizando las materias curriculares, debido que es allí donde los estudiantes manifiestan presentar desmotivación, desinterés y falta compromiso.

Y en segunda instancia incluir talleres de motivación y significación de las materias curriculares, a la par que trabajar con los jefes de departamento, tal como lo describe la Disposición N° 76/08, de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social: *“Orientar al que enseña y al que aprende desde una mirada pedagógica, didáctica y socioeducativa, conformando de este modo un equipo de apoyo al docente.”*

Cumpliendo así, una vez más desde el E.O.E., con los roles asignados para el O.S., descritos en la misma disposición en su apartado G) , el cual describe: *“Abordar desde propuestas superadoras, las problemáticas del ausentismo, el desgranamiento y el abandono escolar, reemplazando prácticas focalizadas por abordajes comunitarios que comprometan el esfuerzo de todos los miembros de la comunidad educativa”*.

Bibliografía:

- ABERASTURY, ARMINDA, KNOBEL, (1987). *La adolescencia normal, un enfoque psicoanalítico*. Ed. Paidós BS. AS.
- ANDER EGG, (1998), *Diccionario de Trabajo Social*. Ed. Humanitas.
- Área de Producción y Publicaciones, Secretaria de Extensión e Investigaciones, Cuadernillo temático nº 14, (2006), *Educación pública y subjetividades en conflicto*, Paraná.
- BERGER y LUCKMAN, (1989), *La construcción social de la realidad*. Amorrurtu. Madrid.
- BRISCIOLI, B., (2007) *Reconstrucción de las trayectorias escolares de los alumnos de la escuela media en situación de vulnerabilidad. Reflexiones en torno a la categoría de trayectorias escolares. Trabajo libre*. Universidad Nacional de Entre Ríos – Universidad Nacional de Quilmes.
- CÁTEDRA SUPERVISION, (2010), *Informe Final*. UNMDP.
- CIFUENTES GIL, R., (2011), *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires. Argentina. Noveduc.
- CORROSA, N., LOPEZ, E., MONTICELLI, J.M. *El trabajo social en el Área educativa*. Ed. Espacio.
- DE ROBERTIS, (1992), *Metodología de la Intervención en Trabajo Social*. El Ateneo. Barcelona.
- Dirección de Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Comunicación Nº 11/08, segundo Documento de Trabajo sobre Aprendizaje escolar.

- Dirección General de Cultura y Educación. Dirección Provincial de Planeamiento Educativo. Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa. Documento de Trabajo N° 1: Definiciones para la comprensión de situaciones de vulnerabilidad educativa. Año 2009.
- Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Disposición N°76/08. Rol del Equipo de Orientación Escolar.
- FERNANDEZ, L. Instituciones Educativas .Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Ed. Paidós Buenos Aires .Barcelona .México.
- FREIRE, P., (2009), *La educación como practica de la libertad*, Madrid, Editorial Siglo XXI.
- FREIRE, P., (2012), *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Editorial Siglo XXI.
- GARCÍA SALORD, S., (1991). “Especificidad y rol en el Trabajo Social”. Ed. Humanitas. Bs. As.
- GIRALDO DIAZ, (2006), *Poder y Resistencia en Michel Foucault*. Tabula Rasa. Bogotá, Colombia.
- GUTIERREZ, A., (2004), *Poder, hábitos y representaciones. Recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu*. Revista complutense de educación, volumen 15, número 1.
- JAIM ETCHEVERRY, G., (2005), *La tragedia educativa*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- JELIN, E., (1998), *Pan y Afectos, La transformación de la Familia*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- KESSLER, G., (2004), *Trayectorias escolares*, en *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires. Paidós.

- KISNERMAN, N. *El método: investigación y practica*. Colección y Práctica social y profesional. ED. Humanitas 1981.
- KISNERMAN, N., (1998), *Pensar el Trabajo Social, una introducción desde el contruccionismo*. Editorial Edward.
- KRICHESKY G. Y otros. Las practicas inclusivas en la escuela media: la perspectiva de los jóvenes. Fundación CIMIENTOS.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. Año 2006. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Ley de Educación Nacional N° 26.058. Año 2005. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación Argentina
- MALLIMACI F Y GIMENEZ V. "Historia de vida y método biográfico" en Vasilachis *.Estrategias de investigación cualitativas* .Editorial Gedisa. Cap. V.
- MARTINEZ PAZ, F., (2006), *El sistema Educativo Nacional: Formación, Desarrollo, Crisis*. UNC.
- NASSIF, R. *Teoría de la Educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Ed. Biblioteca de psicología y Educación.
- PALACIOS, J., (1978), *La cuestión escolar*, Barcelona, Editorial Laia.
- PAMPLIEGA de QUIROGA y FREIRE, P., (2000), *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon Riviere*. Ed. Cinco. Buenos Aires.
- SABINO, Carlos A (1996), *El proceso de investigación*, Buenos aires, Lumen/Humanitas.
- SAMPIERI, R., Collado C., LUCIO P. (2003), *Metodología de la Investigación*, México, Mc Graw Hill.

- SOLER, César Eduardo (2009), *Ideas para investigar. Proyectos y elaboración de tesis y otros trabajos de investigación en Ciencias Naturales y Sociales*, Rosario, Homo sapiens ediciones.
- TORRES SALAZAR, (2001), *El vínculo pedagógico maestro – alumno*. Revista La Tarea. México.

ANEXO

ENTREVISTA A PRECEPTORA

- ¿Ha detectado o tiene conocimiento de estudiantes que se encuentren en situación de E.B.I.?
- ¿Cuáles son las características que encuentra en estos jóvenes?
- ¿Cuál es la relación que tienen con sus pares?
- ¿Como cree que inciden las trayectorias escolares de los jóvenes en su desempeño pedagógico?
- ¿Cuáles son las estrategias que implementa ante esta problemática?
- ¿Qué opinión tiene forjada acerca de la E.B.I.?
-

ENTREVISTA A OS

- **CUANTO TIEMPO HACE QUE SE DESEMPEÑA PROFESIONALMENTE EN LA INSTITUCION**
- **CONSIDERA QUE EN LA ACTUALIDAD LA ESCUELA ES UNA INSTITUCION INCLUSIVA. SE RESPETA LA DIVERSIDAD**
- **CUALES SON LAS PROBLEMATICAS DE ESTOS JOVENES**
- **CUAL ES EL VINCULO QUE DEBE HABER ENTRE LA FLIA Y LA INSTITUCION. CUAL ES EL VINCULO REAL QUE OBSERVA**
- **COMO DETECTAN DESDE EL EOE A LOS JOVENES EN SITUACION DE EBI**
- **CUALES SON LAS DEMANDAS DE DICHOS JOVENES HACIE EL EOE**
- **CUALES SON LOS INDICADORES QUE SE MANIFIESTAN EN DICHA PROBLEMÁTICA**
- **CUALES SON LAS ACCIONES QUE DESARROLLA DESDE SU ESPECIFICIDAD PROFESIONAL AL MOMENTO DE INTERVENIR EN LAS SITUACIONES DE EBI**
- **COMO ES EL SEGUIMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE ESTOS ESTUDIANTES**

- **DE QUE MANERA INCIDEN LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS ESTUDIANTES EN LA EBI**

ENCUESTA

Sexo / Edad / Curso / Barrio

- 1) ¿Consideras que es importante para vos asistir a la escuela?
 - Muy importante
 - Importante
 - Poco importante
- 2) ¿Crees que la escuela te brinda alguna herramienta para tu futuro?
 - Si
 - No
 - Ns / Nc
- 3) Desde que empezaste la escuela, ¿Cuál es tu nivel de inasistencia?
 - De cinco a diez faltas por año o menos
 - De diez a veinte faltas por año
 - Mas de veinte faltas por año
- 4) ¿Quedaste libre alguna vez?
 - Si
 - No
- 5) ¿Cuántas veces repetiste de año durante toda tu escolaridad?
 - Una vez
 - Dos veces
 - Más
- 6) ¿Repetiste más de una vez el mismo año?
 - Si
 - No
- 7) ¿Cuántas veces cambiaste de colegio?
 - Una
 - Dos
 - Más

- 8) ¿Por qué ingresaste a este colegio?
- Porque queda cerca de tu casa
 - Influenciado por tus amigos
 - Por decisión de tus padres
 - Por decisión propia
 - Porque es una escuela técnica
 - Otros
- 9) ¿Cuál es la materia que más te gusta?
- 10) ¿Qué método de estudio preferís?
- Grupal
 - Individual
 - Ninguno
- 11) ¿Al momento de tener una evaluación, estudias?
- Siempre
 - A veces
 - Nunca
- 12) ¿Lo que aprendes en la escuela lo puedes aplicar en tu vida cotidiana?
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Nunca
- 13) ¿Cómo te sentís en el colegio?
- Bien
 - Regular
 - Mal
- 14) ¿Qué es lo que más te gusta de estar en el colegio?
- Compartir tiempo con tus compañeros
 - Aprender cosas nuevas
 - Que te prepara para un futuro
 - No te gusta estar
 - Otros
- 15) ¿Cómo es tu relación con los profesores/preceptores/eoe/directivos?
- Buena
 - Regular

- Mala

16) ¿Cómo evalúas tu conducta en la escuela?

- Buena
- Regular
- Mala

17) ¿Cómo es la relación con tus compañeros?

- Buena
- Regular
- Mala

18) ¿Te afecta el hecho de ser más grande que tus compañeros de clase?

- Si
- No
- Ns/Ns

19) ¿Alguna vez te sentiste discriminado en la escuela? ¿Por qué?

20) ¿Qué es para vos la educación?

21) ¿Por qué / para que asistís a la escuela?

22) ¿Cómo es la relación que tenes con tu familia?

- Buena
- Regular
- Mala

23) ¿Sentís que tus padres te comprenden?

- Si
- No
- Ns/Nc

24) ¿Por quien te sentís mas comprendido?

- Madre / Padre
- Hermanos
- Amigos
- Compañeros
- Profesores
- Familiares
- Otros

25) ¿A quien recurrís cuando tenes un problema?

- Madre / Padre

- Hermanos
- Amigos
- Compañeros
- Profesores
- Familiares
- Otros

26) ¿En que empleas tu tiempo libre?

- Deportes
- Lectura
- Internet
- Salidas
- Otros