

2018

Ausentismo y escolaridad de baja intensidad : una aproximación desde el punto de vista de los actores institucionales. Gral. Pueyrredón, provincia de Buenos Aires

Castro, Victoria Adriana

Castro, Victoria Adriana

<http://kimelu.mdp.edu.ar/xmlui/handle/123456789/543>

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social

Carrera: Licenciatura en Trabajo Social



**TESIS DE GRADO
LICENCIATURA TRABAJO SOCIAL**

“Ausentismo y escolaridad de baja intensidad. Una aproximación desde el punto de vista de los actores institucionales. Gral. Pueyrredón, Provincia de Buenos Aires”.

Estudiantes.

Victoria Adriana CASTRO.

Matricula 9264

Ana Karina JACYSZYN.

Matricula 10916

Directora: Dra. Marta Inés Levin

Co-Director: Lic. Alfredo Asad

Agradecimientos

Este trabajo está dedicado a mi familia, a mi esposo y a mi hijo los cuales estuvieron conteniéndome en todo el recorrido de esta vida universitaria.

Muchas gracias.

Ana

De mi parte quiero agradecer a mi familia y a mis amigas por la contención que me brindaron en este largo recorrido universitario. Además se lo quiero dedicar especialmente a mi madre, mi gran referente y a mi abuela siempre presentes en mi mente y en mi corazón.

Muchas Gracias

Victoria

Queremos agradecer por su paciencia, disposición y asesoramiento a nuestra Directora de tesis la Dra. Marta Levin y a nuestro co/director Alfredo Asad por las informaciones suministradas y el espacio brindado en la escuela N°19.

Muchas Gracias
Ana y Victoria

Índice

I	Introducción	5
II	Fundamentación.....	8
III	Objetivos de la investigación	11
IV	Estado del arte	12
	Capítulo 1. Marco teórico	16
	1.1 Educación en contexto.	16
	1.1.2 De la beneficencia a los derechos políticos.....	16
	1.1.3 Gestando desigualdades sociales.....	17
	Capítulo 2. Educación y Adolescencia.	25
	2.1 La escuela en contexto.	25
	2.2 Una aproximación al concepto de Estudiante-joven.	28
	2.3 Cultura juvenil: un desafío para la escuela.....	30
	2.4 El estudiante secundario en contextos complejos.	32
	Capítulo 3. Trayectorias escolares interrumpidas: ausentismo y escolaridad de baja intensidad.....	35
	Capítulo 4. Trabajo Social y Educación.....	38
	4.1 Las perspectivas en el Trabajo Social.	38
	4.2 El Trabajador Social en el Sistema Educativo.	41
	Capítulo 5. Marco referencial.	46
	5.1 Aspecto institucional.....	51
	Capítulo 6 Aspectos metodológicos.....	54
	6.1 Metodología.	54
	6.2 Técnicas de recolección de información.	55
	Capítulo 7. Presentación de la información.	57
	7.1 Resultados obtenidos.....	59
	7.1.2 La información desde la organización escolar.	62
V	Conclusión.....	72

VI Propuesta desde el Trabajo social	76
VII Bibliografía	¡Error! Marcador no definido.
VIII Anexos	89

I

Introducción

La investigación que se presenta, se vio motivada luego de realizar las prácticas pre-profesionales enmarcadas bajo la cátedra de Supervisión en el año 2015, que establece la inserción del estudiante de 5to año en una institución con la presencia de un profesional del Trabajador Social. Las mismas se realizaron dentro del Equipo de Orientación Escolar ¹ bajo la supervisión del Trabajador Social o del Orientador Social, según lo establecido por la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Las prácticas estuvieron planificadas para poder aprehender la realidad cotidiana del ámbito educativo, razón que implicó llevar a cabo entrevistas domiciliarias y realizar diferentes abordajes a integrantes de la comunidad educativa como así también a organizaciones no gubernamentales.

Luego de la inserción en el E.O.E, comenzamos a dilucidar que la mayoría de las demandas provenían del ausentismo que presentaban los estudiantes del establecimiento y que marcaba insoslayablemente una vulnerabilidad socio-educativa en los adolescentes que asistían a la institución. Este contexto se transformó en disparador para la presente investigación, incentivó así a encontrar los motivos que llevan a desencadenar los fenómenos de la *escolaridad de baja intensidad* y del *ausentismo*. El objetivo que se persigue es lograr una mayor aproximación sobre lo que significan la escolaridad de baja intensidad y el ausentismo escolar.

Para cumplir con los propósitos del estudio, la presente tesis incluye en su primer capítulo un desarrollo histórico, contextualizado en la implementación de las políticas neoliberales, el impacto que tuvieron conformándose como punto de inflexión para la escuela media y cómo en la actualidad existen réplicas de las decisiones tomadas en Argentina y en Mar del Plata en particular. En el siguiente capítulo, analizamos el rol que ocupa la escuela

¹ “[...] El concepto de Equipo de orientación Escolar, prioriza la intervención primaria y secundaria. Toda intervención en situaciones puntuales ya sea de aprendizaje o convivencia. El E.O.E orienta, asesora, acompaña, contiene, señala, interpreta y explicita, en todas las situaciones en que se prevea la amenaza de vulneración, potencial o real, de la inclusión educativa de los niños y adolescentes escolarizados. [...]” (Disposición N° 76/0, misiones y funciones). De aquí en adelante E.O.E.

y los desafíos que debe afrontar en la actualidad con la implementación de la Ley Nacional 26206 y Provincial 13688 de Educación. A su vez, consideramos la importancia del estudiante-joven que debe enfrentar los cambios de estar transcurriendo una etapa de desarrollo que constituye un momento clave en su existencia, sumado a la responsabilidad de conformarse como un sujeto de derechos.

Considerando que el sistema educativo juega un papel determinante en la vida de los *estudiantes*, fue necesaria la búsqueda de aquellos motivos que atraviesan a los jóvenes y que incidieron en el recorrido educativo, a sabiendas de que la educación es obligatoria y un derecho impostergable en la actualidad. Por esta razón el Estado necesita de *políticas públicas educativas* que hagan efectivo el cumplimiento de este derecho. Sin duda, la educación es considerada una herramienta para revertir estas situaciones

En el Capítulo 3, el análisis se enfoca a conocer de qué hablamos cuando mencionamos trayectorias escolares interrumpidas. Refiriéndonos al desempeño de los estudiantes a lo largo de su escolaridad. Llevando a cabo una distinción entre las mencionadas trayectorias teóricas y las trayectorias no encauzadas o reales.

El ausentismo escolar integra posiblemente el más antiguo y conocido de los problemas que encara la escuela. Se considera que junto con la escolaridad de baja intensidad confluyen como factor fundamental que distorsiona el proceso enseñanza aprendizaje, dando como consecuencias bajo rendimiento académico. Además el mayor riesgo que presentan los jóvenes es ser excluidos del sistema educativo formal antes de haber adquirido las habilidades básicas esenciales para el trabajo y la participación social. De aquí se desprende la importancia que se le otorgó a la profundización del estudio del ausentismo en las escuela y de la escolaridad de baja intensidad, puesto que pueden ser el principio desencadenante de una futura exclusión social.

Como Capítulo 4 se ha escrito un recorrido histórico en cuanto a las perspectivas del Trabajo Social, para detenernos posteriormente en la incorporación de los trabajadores sociales en el ámbito educativo.

En el siguiente apartado (Capítulo 5), hacemos referencia al marco referencial siendo la base teórica y conceptual sobre la que se sustenta el proyecto de investigación. Para completar la información, se desarrolla la descripción de la institución estudiada. El capítulo siguiente, alude a los aspectos metodológicos, caracterizada por ser una investigación

cualitativa, enmarcada dentro del paradigma interpretativo. A su vez, describimos las técnicas utilizadas para recolectar la información.

Finalmente, describimos la información recabada durante la investigación (Capítulo 7), cabe señalar que se trata de un material comprendido desde la interpretación y perspectiva de los actores participantes. Los resultados, conclusiones y propuestas pretenden abrir nuevas perspectivas de análisis para esta relación tan compleja en la que confluye el Trabajo Social, la escuela y la problemática social.

II

Fundamentación.

La investigación se realizó durante el año 2015 en la “E.E.M N°19”, institución educativa ubicada en la calle República de Cuba 1789, del Barrio Fortunato de la Plaza de la ciudad de Mar del Plata, situado en el Partido de General Pueyrredón. La escuela se encuentra en las cercanías a la Avenida Fortunato de la Plaza, a cien metros de la “Escuela Primaria N°50” y de la Asociación Cooperadora del “Jardín de Infantes Provincial N° 922”, espacio donde también funciona la Sala Maternal que articula con las madres adolescentes que asisten a la escuela.

Se pudo observar que la escuela contaba con una matrícula de 332 adolescentes provenientes de hogares en situación de vulnerabilidad social.² El uso de la noción de “vulnerabilidad social” sirve como herramienta analítica ya que permite aproximarnos a la diversidad de situaciones a las que se enfrentan los adolescentes del establecimiento educativo

El interés en realizar un apartado sobre la escuela se debe a que el establecimiento educativo se considera como el lugar donde implosionan los problemas sociales (Tenti Fanfani, 2016).

La importancia de profundizar en la cuestión del ausentismo y la escolaridad de baja intensidad en las escuelas secundarias del distrito se debe a que podría ser el desencadenante de una futura *exclusión social*.³ Se estudiarán los fenómenos de ausentismo y escolaridad de baja intensidad, este último concepto acuñado por Kessler (2004).⁴

La institución escolar, motivo de la investigación, presenta estas problemáticas generadoras de inconvenientes en el aprendizaje del estudiante que dan como resultado el bajo rendimiento pedagógico. Así mismo, surgen cuestiones referidas a la socialización de los jóvenes y a la posibilidad de desarrollar proyectos de vida vinculados al mundo del estudio y laboral. La tarea de la educación no le concierne solamente a la escuela, sino que

² Este concepto será desarrollado en el marco teórico.

³ Ídem.

⁴ Ídem.

el papel de la familia y la comunidad local en el pleno desenvolvimiento de las aptitudes del *estudiante secundario* es, a la vez, soporte y complemento de los esfuerzos de la escuela.

La educación es un componente de la calidad de vida que responde a la concepción de la instrucción formal e institucionalizada como mecanismo que permite a las personas desarrollar sus capacidades y habilidades, con el objetivo de insertarse en la sociedad, en el mercado laboral y obtener niveles altos de calidad de vida. Se vincula la necesidad de abarcar los diversos planos y dimensiones tanto de la vida privada como comunitaria. Esto se refiere a los múltiples elementos que pueden ser indicadores de diferencias y posicionamientos en la estructura social.

La sociedad exige una escuela acorde a las necesidades de la época actual, tomando en cuenta los cambios trascendentales que pueden ser tecnológicos, científicos, políticos y sociales. Se entiende que lo más importante de un sistema educativo es su capacidad de integración antes que rechazar y excluir, su potencialidad para contener y estimular a los alumnos, sus posibilidades de contribuir a profundizar la equidad social.

Frente a este panorama, reivindicamos la importancia del Trabajador Social en la escuela en cuanto a su intencionalidad transformadora. Ante esta realidad, surgieron los siguientes interrogantes: ¿Qué motivos ocasionan el ausentismo y la escolaridad de baja intensidad?; ¿de qué manera se dan ambos fenómenos? ¿De qué manera los actores institucionales se ven afectados en el derecho a la educación? La respuesta a todos estos interrogantes así como la posibilidad de comprenderlos, deberá posibilitar el conocimiento de la realidad como una totalidad compleja.

La importancia de la presente exploración está fundamentada en los lineamientos de lo establecido en la Ley Provincial de Educación (Ley 13.688) y la Ley de Protección Integral del Niño/Niña y Adolescente (Ley 13.298), donde se destaca la responsabilidad indelegable del Estado en la defensa del “interés superior del niño y adolescente”⁵, entre ellos el “derecho a la educación”. Desde cada lugar de responsabilidad que se tenga, se deberá trabajar para optimizar las herramientas a disposición, con el objetivo de revertir cualquier situación de vulneración de derechos.

⁵ “[...] Se entiende como interés superior del niño como la máxima satisfacción integral y simultánea de sus derechos en un marco de libertad, respeto y dignidad, para lograr el desenvolvimiento de sus potencialidades y el despliegue integral y armónico de su personalidad.[...]” (Ley 13298 art4, 2005)

De aquí la importancia de abordar la investigación sobre la escolaridad de baja de intensidad y ausentismo escolar en una comunidad educativa atravesada por la vulnerabilidad educativa, cada vez más expuesta en los últimos años. Se requerirá de una reflexión que permita pensar aspectos de la cultura escolar y con aquellas prácticas sociales que estén involucradas y que se identifiquen con la organización y la dinámica de los establecimientos.

III

Objetivos de la investigación

La presente investigación tendrá como meta indagar el fenómeno de la escolaridad de baja intensidad y el ausentismo escolar. El estudio se realizará en la escuela secundaria E.E.M.N°19 del Distrito de Gral. Pueyrredón, Provincia de Buenos Aires, República Argentina.

Ambos fenómenos atravesaron las prácticas pre profesionales realizadas en el lugar, era recurrente que el E.O.E se veía demandado por el ausentismo escolar que presentaban los jóvenes estudiantes de la institución educativa. Esta realidad escolar motivó a realizar la siguiente investigación, dirigiendo el trabajo a conocer la percepción que tienen los estudiantes secundarios que asisten regularmente a clases, con respecto al ausentismo y la escolaridad de baja intensidad.

Otro aspecto relevante de esta investigación será indagar los motivos que lo producen, sabiendo que no hay un sólo motivo que lo ocasione, pero todos rompen con el supuesto de presencialidad.

La importancia sobre la percepción no se limitará solamente a los estudiantes sino en poder analizar el punto de vista de los docentes en cuanto al ausentismo y la escolaridad de baja intensidad. De esta manera, se intentará evaluar la influencia que tienen la aplicación de las políticas públicas educativas vigentes.

Este recorrido promoverá un mejor conocimiento de la realidad en la E.E.M.N°19 y de las trayectorias de los estudiantes jóvenes de la institución educativa.

IV

Estado del arte

Existe abundante bibliografía sobre la temática relativa a la Educación en general y específicamente sobre la situación de los jóvenes en el mundo de la vida escolar. De esta manera, realizaremos un rastreo de los que a nuestro criterio, consideramos pertinente para conocer los estudios sobre ausentismo escolar y otros conceptos destacados para la construcción de lo que será el marco teórico del trabajo final.

Con respecto a trabajos de investigación, publicaciones, proyectos realizados en esta área, y a partir de una exhaustiva búsqueda, se pudo detectar que si bien hay un sinnúmero de investigaciones, ellas están dirigidos a un análisis cuantitativo de estos fenómenos a estudiar. Tal es el caso desarrollado por la UNICEF⁶, quien trabaja en más de 150 “países en desarrollo” con el fin de lograr el cumplimiento del derecho a la educación. Hoy en día, el ausentismo escolar y la escolarización de baja intensidad se ha tornado recurrente, infringiendo el derecho mencionado. Según datos de UNICEF de cada cinco adolescentes uno no va a la escuela. Esta información fue arrojada desde el informe “Subsanar la promesa incumplida de una educación para todos: conclusiones de la iniciativa mundial sobre niños sin escolarizar”, lanzado durante el Foro Mundial sobre la Educación en el año 2014.⁷

En cuanto a la organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)⁸ en la reunión de la mesa del proyecto regional adelantó cifras sobre la situación educativa brasileña, mencionando fuertes mejoras entre los años 2000 y 2008.

⁶ [...]UNICEF originalmente fue creada en 1946, significa Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, en Inglés United Nations Children's Fund, y es un organismo de la Organización de las Naciones Unidas. UNICEF tiene como objetivo promover la defensa de los derechos de los niños, suplir sus necesidades básicas y contribuir a su desarrollo.[...]” Recuperado <https://www.significados.com/unicef/>

⁷Para ampliar: https://www.unicef.org/education/files/allinschool.org_wp-content_uploads_2015_01_OOSC-EXS-SP-web.pdf

⁸[...] La UNESCO fue creada en 1945 Su misión es contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información. Algunos de los objetivos que persigue la UNESCO se encuentran los siguientes: Lograr la educación de calidad para todos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida [...] Recuperado http://www.unesco.org/comnat/elsalvador/que_es.htm

En ese último año, el 81% de los estudiantes en edad de asistir a la escuela secundaria se encontraban matriculados. Colombia es el mejor posicionado con solamente un 4,4 por ciento de ausentismo de sus alumnos, seguido por Chile con 7,7, Perú con 14,2, Uruguay con 23,6 y Costa Rica con 31,5.

A continuación se hace mención de dos tesis referidas a un análisis que se aproxima a nuestra actual investigación, pero se diferencian al centrarse en conformar estrategias que promuevan la asistencia. En nuestra investigación, se enfatizó en estipular y delimitar los motivos que conllevan a no-asistir.

Una de las tesis es un estudio realizado en Venezuela en la Universidad Nacional Abierta (UNA) en el año 2004. El trabajo denominado “Efecto de los medios audiovisuales como metodología para flexibilizar la educación básica de niños y niñas trabajadores de tres escuelas de Sanare, Estado Lara”, propone grabar las clases para que los niños ausentes por cualquier motivo, pero sobre todo porque trabajan, puedan acceder a ellas cuando posean la disponibilidad para hacerlo.

La segunda mención al respecto tiene que ver con una tesis desarrollada en México en la Universidad Autónoma de Yucatán en el año 2009 en el marco del desarrollo de una Maestría. El trabajo trata la problemática del ausentismo escolar como eje central y cuya finalidad es la construcción de un modelo teórico-estratégico que promueva la asistencia a clases y, en consecuencia, el aprendizaje de los alumnos del nivel medio superior.

A su vez Núñez, P (2008) miembro de CONICET/FLACSO menciona que “es posible caracterizar a los nuevos modos en que los jóvenes transitan por las instituciones y se incorporan a la vida adulta como una trayectoria de aproximaciones sucesivas donde predominan las trayectorias laberínticas.” Del mismo modo, Núñez hace mención del estudio de Salvia y Léopore investigación realizada en 2004 a través del cual se observó que el aumento de la cobertura educativa que viven las nuevas generaciones no tuvo su correlato en una mejora en las oportunidades laborales, lo cual significa una pérdida de sentido en la antigua asociación entre educación y trabajo, y como correlato, en la expectativa de movilidad social ascendente, lo cual explicaría uno de los diversos factores que generan las discontinuidades en las experiencias escolares

En la provincia de Buenos Aires la Universidad Católica Argentina (UCA) lleva a cabo el “Observatorio de la Deuda Social” que constituye un programa de investigación, extensión y formación de recursos humanos. Su objetivo principal es estudiar, evaluar y monitorear el estado del desarrollo humano y social en la Argentina a partir de parámetros normativos nacionales e internacionales, considerando que el incumplimiento de tales normas constituye una medida de la “Deuda Social”.

El “Barómetro de la Deuda Social de la Infancia” representa un aporte al conocimiento sobre las condiciones de vida y el cumplimiento de los derechos de la niñez y adolescencia en la Argentina urbana. Analiza a los infantes, los niños en sus primeros años de vida, los escolares y los adolescentes según: condiciones materiales de vida, proceso de formación a la que acceden los niños y niñas, y percepción de la calidad educativa desde la perspectiva de los adultos de referencia

El Barómetro (2009) utilizó el concepto de “déficit educativo” porque se trata de un indicador más exigente en términos de derecho a la educación, marcando la cantidad de chicos que se encuentran fuera de la escuela o estén cursando en un año inferior al correspondiente a su edad. Considera además que la escolarización es mucho más que asistir a la escuela. Dicho déficit guarda alta correlación con el estrato socio-económico de los jóvenes, siendo claramente más regresivo y temprano a medida que disminuye el estrato social.

A su vez, desde el año 2000, Kesller llevo a cabo una investigación en el marco de la Universidad Nacional de General Sarmiento y con un financiamiento inicial del Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD)⁹, sobre jóvenes del Gran Buenos Aires que han cometido delitos contra la propiedad con uso de violencia. Se abordó la relación con la familia, con sus pares, con el barrio y se destacó la experiencia educativa de los jóvenes entrevistados. Las respuestas frente a las preguntas “para qué sirve la escuela” y “qué hacen en la escuela cuando concurrían a ellas”, arrojó un hallazgo: desbaratar la hipótesis de que

⁹ “[...] Programa creado el 1 de enero de 1965 El mandato del PNUD es contribuir al desarrollo humano y a la erradicación de la pobreza en un contexto institucional democrático, tal como se inscribe en la declaración de la Carta de las Naciones Unidas. En Argentina, coordina sus actividades con agencias y organismos especializados del Sistema de la ONU.[...]” (Recuperado: http://www.ar.undp.org/content/argentina/es/home/operations/about_undp.html)

escolaridad y delito son actividades contrapuestas; ofreciendo una de las aproximaciones disponibles al estudio de las trayectorias escolares. De esta manera, se definió un concepto o una idea de una escolaridad de “baja intensidad”. En líneas generales, continúan inscriptos, 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; pág. 193).

En cuanto a los estudios realizados en 2015 por el Centro de Estudios de la Educación Argentina (CEA) de la Universidad de Belgrano, se menciona que el ausentismo escolar argentino es el más elevado del mundo: afecta al 58% de los estudiantes.

En la Universidad Nacional de La Plata Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Departamento de Sociología (UNLP) encontramos un estudio final de Sambuceti (2014) quien trata el tema sobre “estudios de las experiencias escolares discontinuas en las/los jóvenes de la clase trabajadora. El caso de la escuela EES N°2 de Punta Lara. Con el objetivo de descubrir las causas que a nivel estructural generan la situación actual de la escuela pública y las experiencias fragmentadas, de baja intensidad o discontinuas de las/los jóvenes de la clase trabajadora.

Como último estudio se puede mencionar el realizado en la UBA por Pineau, P (2006) que desarrolla su análisis acerca de la “juventud” en relación a los “sectores populares”, afirmando que éstos se incorporan más temprano que otros sectores sociales al mundo del trabajo y además de manera precaria e inestable.

Capítulo 1. Marco teórico

1.1 Educación en contexto.

Para comprender mejor la situación que será planteada en el presente trabajo final, es necesario remitirnos brevemente al pasado para no perder el hilo histórico y ver cómo la historia va tejiéndose en una trama, generando diversos matices.

1.1.2 De la beneficencia a los derechos políticos.

En las décadas comprendidas entre el '40 y '70 del siglo XX, se consolidó el llamado "Estado de Bienestar". Este fenómeno fue la respuesta histórica al proceso de agudización de las contradicciones sociales. La misión básica del "Estado de Bienestar" fue garantizar legalmente la seguridad social mediante transferencias monetarias, servicios, infraestructura física, políticas reguladoras y prestaciones en las áreas de salud, educación, vivienda, seguridad social, protección laboral y asistencias a las familias.

La prestación de estos servicios no es entendida en términos de "beneficencia", sino en términos de derechos políticos. Las políticas universales tienden a lograr ciertas homogeneidades en la población apuntando al desarrollo armónico de la sociedad. El "Estado de Bienestar" tenía como objetivo lograr una conciliación de clases, a través de una articulación que lo tenga como árbitro y regulador de las relaciones capital-trabajo. La autoridad política que deviene desde la esfera estatal y sus decisiones, deben gozar de la legitimidad por parte de todos los actores implicados en el sistema político. Es decir, este modelo de Estado surgió para consolidar la unidad de sociedades que se encontraban inmersas en altos niveles de conflictividad social, lo que significó restringir el libre despliegue del mercado a través de intervenciones directas (Garabedia, 2004).

El Estado se dirige a toda la población y extiende sus políticas para cubrir todas las necesidades básicas sociales de los ciudadanos. Bauman (1999) clarifica al respecto:

“El “Estado de Bienestar” encierra la idea de que, entre las obligaciones del Estado, está la de garantizar a toda la población una situación de “bienestar”; y esto implica algo más que la simple supervivencia: es una supervivencia con dignidad, entendida tal como la concibe cada sociedad en su propia época. Para las instituciones administrativas y financiadas por el Estado, el concepto imponía la responsabilidad más amplia de atender el bienestar público, es decir, garantizar colectivamente la supervivencia digna de todos los individuos. Ese bienestar podía ser considerado como una forma de seguro colectivo contratado en conjunto, que cubría a todos los miembros de la comunidad. El principio de bienestar público, en su forma más pura, supone la igualdad ante la necesidad, equilibrando las desigualdades existentes (...). Y el Estado benefactor delega en sus organismos dependientes la responsabilidad de poner en práctica ese principio” (Bauman, 1999, pág. 73).

Hacia finales de la década de 1970, comenzaron a manifestarse a escala mundial los efectos del agotamiento de la expansión previa del capitalismo. Con la crisis del “Estado de Bienestar” como consecuencia de la crisis del petróleo de 1973 y de su gran déficit fiscal, comienza a surgir una corriente de pensamiento con una matriz economicista en la concepción de la organización social conocida como “Neoliberalismo”, generando un proceso de globalización. Este cambio de paradigma mundial permite cambios en la relación Estado-Sociedad a partir de las transformaciones en el aparato estatal (Garabedia, 2004).

Una de las consecuencias inmediatas de esa transformación fue el debilitamiento de la autoridad del Estado central a través de mecanismos como la descentralización, privatización y desregulación. El Estado se transforma y pasa a tener un rol “mínimo”. La búsqueda del “Estado Mínimo” generó algunos problemas severos no contemplados por el fundamentalismo de mercado, inserción en la economía globalizada al precio de la fragmentación social interna y de la fragmentación (Vilas, 2011).

1.1.3 Gestando desigualdades sociales.

La experiencia fundamental del “Estado Neoliberal” en la Argentina abarca el período de la dictadura cívico-militar (1976-1983) y, bajo un gobierno constitucional, los años comprendidos entre finales de 1989 y la crisis del 2001. Por lo tanto, la formación del “Estado Neoliberal” tuvo lugar en dos etapas dentro del cuarto de siglo comprendido entre 1976 y 2001. Ambas abarcaron casi veinte años.

Las restantes crisis, y de menor envergadura, corresponden al gobierno de Alfonsín, quien heredó la crisis de la dictadura, y el transitorio momento de la Alianza la Alianza, que asumió en las vísperas del derrumbe. En el primer caso, la recuperación de la democracia y la inspiración nacional del gobierno no alcanzaron para resolver la crisis heredada de la primera etapa. En el segundo, el gobierno ratificó el rumbo. Sólo se propuso la prolijidad de un régimen cuya segunda etapa se acercaba a su crisis terminal (Ferrer, 2012). Rozas Pagazza (2001) comenta que desde mediados de la década del '70 hasta la culminación de la década de los '90, se muestra de manera significativa una estructura social argentina en la cual sobresalen las desigualdades sociales.

La economía argentina funcionó bajo un sistema caracterizado por la liberalización del comercio exterior, la desregulación de mercados, la flexibilización de las relaciones laborales y el traspaso de monopolios públicos a manos privadas. Es decir, el ajuste estructural implementado en la época neoliberal estuvo caracterizado por dos fórmulas: la primera abrir las economías nacionales al juego de fuerzas del mercado mundial y la segunda minimizar el papel del Estado nacional, como regulador de esas fuerzas y reducir su papel social compensado (Coraggio, 1998).

Fue así que emergió una nueva cuestión social caracterizada, principalmente, por la exclusión social y la precarización laboral. El pensamiento neoliberal propuso tres estrategias para reformar el “Estado de Bienestar” acusado de inequitativo e ineficiente. Dichas estrategias fueron la focalización, la descentralización y la privatización (Isuani, 2008).

Las políticas sociales de corte neoliberal iniciaron su penetración en el país hacia mediados de los años 1970, de la mano de la última dictadura militar en 1982. Los postulados de Consenso de Washington (1990) de no intervención estatal en la economía, apertura de mercado, reducción del gasto público, ajuste fiscal del gasto a los ingresos genuinos y evitación de todo mecanismo inflacionario, fueron asumidos en la Argentina principalmente por las leyes de “Reforma del Estado” y la “Emergencia Económica”. Estas normas aprobadas otorgaban al ejecutivo poderes de excepción, entre otras cuestiones para la privatización de empresas públicas.

En ese marco, las políticas impusieron una “Lógica de Mercado” y se llevó a cabo el proceso de “Transformación Educativa”, de fuerte racionalidad neoliberal y tecnocrática. La autodenominada “Transformación Educativa” buscó establecer nuevos criterios de gestión

en el funcionamiento del sistema basados en los principios de autonomía y responsabilidad individual por los resultados educativos. Este cambio se sustentó jurídicamente en la “Ley Transferencia” de los servicios educativos nacionales a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires (Finnegan, Pagano, 2007).

Las políticas neoliberales fueron consideradas como momento de inflexión, en un contexto de fuertes reformas en el campo¹⁰ de la educación argentina que pusieron a la escuela media en el centro del foco, y que estuvieron signadas por el ajuste estructural. Puiggrós (1995) clarifica diciendo:

“Las políticas de ajuste han reducido el sistema educativo, en el marco de la destrucción de los espacios públicos, produciendo un grave deterioro en las instituciones con pérdidas probablemente irrecuperables y generando fracturas que no existían.” (Puiggrós, 1995:175)

El argumento central que sostuvo a las políticas educativas neoliberales fue que los grandes sistemas escolares eran ineficientes, inequitativos y sus productos de baja calidad. De tal afirmación se deduce que la educación pública ha fracasado y se justifican políticas de reducción de la responsabilidad del Estado en la educación, presentadas como la única reforma posible (Puiggrós, 1996). La condición necesaria para que una política educacional, un proyecto curricular o una experiencia educativa tengan viabilidad, es que los sujetos implicados crean en su necesidad o al menos se resignen a que se trata de la única solución existente. El consenso es indispensable para educar y educarse. El neoliberalismo pedagógico se ubicó exactamente en el lugar discursivo donde se sienten las fracturas del sistema educativo tradicional, para las cuales se carece aún de otras respuestas (Puiggrós, 1996).

En 1991 con la Ley N°24049, “Ley de Transferencias Educativas”, se ordenó el traspaso de las responsabilidades administrativas y financieras del conjunto de los establecimientos hasta entonces a cargo del Estado Nacional a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Se afianzó el rol subsidiario que adoptó el Estado ante cuestiones de políticas educativas. Ese rol implicaba una mayor injerencia del

¹⁰ Se utiliza el concepto de campo aportado por Bourdieu (1999), ya que permite analizar determinado espacio social con una estructura y una lógica específicas, y que define cierto universo de problemas, propios de ese espacio, a la vez que nos permite pensar en las posiciones relativas de los sujetos dentro de determinada configuración del campo y en sus relaciones con los otros campos existentes en términos estructurales.

sector privado en el ámbito educativo, consistía en promover el derecho a enseñar por sobre el derecho a recibir educación (Correa, Giovine, 2010).

La política de transferencia de las escuelas constituía un requisito para la renegociación de la deuda externa contraída por el país. La transferencia de establecimientos en el contexto de la reforma fue presentada como única alternativa para la crisis. En la práctica, el traspaso realizado sin mediar un diagnóstico del estado de situación de los servicios a transferir y de las jurisdicciones receptoras, agudizó las tendencias a la segmentación del sistema educativo. En el año siguiente, la “Ley Federal de Educación (24.195)” y en 1995 la “Ley de Educación Superior (24.591)” moldearon un nuevo régimen por el cual la educación dejó de ser un derecho que el Estado debía garantizar para ser entendido como un servicio de consumo.

La “Ley de Federal de Educación (24.195)” legisló un rango de reformas al sistema educativo argentino. Estableció nuevas funciones para los diversos organismos del Gobierno de la Educación y ordenó el sistema educativo de la siguiente manera: se amplió la obligatoriedad a 10 años y se dividió el sistema en 5 niveles: nivel inicial (3 a 5 años); la educación general básica (EGB 9 años), el polimodal posterior al cumplimiento del EGB con una duración de 3 años mínimo, la educación superior para la formación profesional y académica de grado y, por último, la educación cuaternaria para la capacitación especializada de profesionales. Esta transformación dio pie al llamado “Modelo Educativo Neoliberal”.

El “Modelo Educativo Neoliberal” desmembró la estructura de la Educación Nacional. El histórico sistema unificado dio paso a un régimen de 24 administraciones sin criterio común, lo que significó un aumento de la desigualdad educativa (Finnegan, Pagano, 2007).

En relación Argumedo (2006) agrega:

“...cuando se mercantilizan el conjunto de las relaciones y actividades sociales, y aquello que para las ideas políticas de corte popular son derechos inalienables, en el neoliberalismo se transforman en mercancías susceptibles de ser provistas por ese mercado, entre otros, la salud y la educación. Quienes no son competitivos y capaces de obtener los recursos para adquirir esas mercancías se consideran inviables sin otro destino que la marginación; un nuevo tipo de seres humanos inferiores, definidos como tales por su discapacidad económica. La aplicación rigurosa de estos postulados teórico-filosóficos durante 30 años llevaría a una desintegración sin precedentes de la sociedad argentina y con ella, del sistema educativo” (Argumedo, 2006: 1).

En este contexto se habló de “escuelas vacías” (Tenti Fanfani, 1993) del vaciamiento del Estado por la implementación de políticas neoliberales y su impacto en la educación. Menor presupuesto, derrumbes edilicios, falta de mobiliario, falta de edificios escolares etc. Dice Tenti Fanfani que la ecuación es sencilla: “pobreza social más pobreza de recursos educativos, da como resultado la baja calidad de la enseñanza y de los aprendizajes. Quienes sufren con esta situación son los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Esto se debe a que en esta época se desplegaron políticas caracterizadas por ser distributivas y dirigidas a optimizar el funcionamiento del sistema-mercado. Los servicios sociales se privatizaron y se volvieron pagos para los sectores de altos ingresos. Mientras que los que proveían al sector público debían ser gratuitos pero focalizados estrictamente sobre los sectores de menores recursos (Bustelo, 1990).

Los grupos vulnerables, para quienes la escuela es un recurso fundamental en su estrategia de acceso al saber y la cultura moderna, no solo tienen mayores dificultades para incorporarse al sistema escolar y permanecer en él, sino que también se encuentran con una oferta empobrecida (Tenti Fanfani, 1993). Sumando a esta postura, Duschatzky menciona que en esta etapa la población apareció fragilizada por falta de recursos materiales y protecciones colectivas que en ciertos sectores se transformaría directamente en desafiliación o exclusión social. Están “a la intemperie” (Duschatzky: 2007). De esta forma, este modelo entra en declive a mediados de los 90 donde la marginalidad, la fragmentación y precarizaciones de los lazos sociales y la pobreza se hacen masivas y explosivas.

1.1.4 Crisis y transición.

La falta de legitimidad social del marco normativo de la década del ‘90 y el contexto de crisis política y económica requirieron un reposicionamiento del Estado que implicaron resumir un mayor nivel de intervención al mismo tiempo de recuperar la política el espacio perdido. Es así como se pretende ubicar al Estado como actor clave en la articulación de las políticas educativas, sociales y económicas, que sea el garante de enseñar y aprender, asumiendo un papel más comprometido en cuanto la fragmentación social (Correa, Giovine, 2010). Podemos afirmar, que la aguda crisis vivida por la Argentina durante el 2001 fue el corolario de un proceso que afectó al país desde mediados de la década del ‘70.

Aparece entonces un escenario social diferente, fuera del marco de la crisis, con políticas sociales que procuran revertir los efectos del neoliberalismo, pero que aún continúa signado por la desigualdad y la vulnerabilidad social de vastos sectores, que parece consolidar formas de pobreza (Diloretto, 2008).

A partir del 2003 se propone alejarse de las políticas sociales neoliberales caracterizadas por ser asistenciales y focalizadas por una política integral, desde un Estado en movimiento, con el centro puesto en la persona, no como un individuo aislado, sino como colectivos humanos y desde sus singularidades, atravesados por la trama social en la que están inmersos fortaleciendo los derechos ciudadanos (Hintze, 2007).

Las políticas educativas que se conformaron a partir del 2003 estuvieron signadas en un en el marco de profundas contradicciones en las orientaciones socio-económicas y de coexistencia de tendencias tanto de continuidad como de cambio respecto de las políticas hegemónicas de la década de los '90. En este mismo año, se discutió la necesidad de un nuevo marco legal para que el Estado volviera a ocupar su lugar de generador en el Sistema Educativo. La conveniencia de dotar al Estado de un papel más activo con relación al desarrollo, la justicia social y la integración regional. La legislación constituyó el instrumento privilegiado para orientar las políticas educativas del período 2003-2007.

En el 2006 se sanciona la “Ley de Educación Nacional (26.206)” destacando en sus lineamientos a la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. Otro aspecto central de la nueva “Ley de Educación Nacional” se vincula con la necesidad de establecer una estructura académica común. La “Ley de Educación Nacional” modifica nuevamente la estructura de niveles y ciclos que había sido reformada con la “Ley Federal de Educación” e implementada de modo dispar en cada una de las provincias. Vuelve a los niveles de educación primaria y secundaria (en lugar de la Educación General Básica y el Polimodal) pero sin lograr unificar la duración de cada uno de estos dos niveles, postergando a futuro esta cuestión central que se vincula con la unificación del sistema. Como ejemplo, la Provincia de Buenos Aires que concentra aproximadamente el 40% de la matrícula del país cuenta con una educación primaria de 6 años y una secundaria de igual duración; mientras que su vecina Ciudad de Buenos Aires tiene una escuela primaria de 7 años y una secundaria de 5 años, lo que genera dificultades

en la equiparación entre las trayectorias escolares de los estudiantes de estas jurisdicciones (Feldfeber, 2011).

A través de la educación se debe lograr una sociedad justa, reafirmando la soberanía e identidad nacional profundizando el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetando los derechos humanos y libertades fundamentales para fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación. La educación debe promover al educando a un proyecto de vida. En Junio de 2007, se sanciona en el territorio de la Provincia de Buenos Aires, la “Ley N°13.688”. Hoy el sistema educativo se enfrenta a una nueva decisión establecida por esta nueva Ley Provincial de Educación, en la cual se instaura la obligatoriedad de la Secundaria y se agrega en el Nivel Inicial la obligatoriedad desde los 4 años, con lo cual pasamos a 14 años de escolaridad obligatoria.

En materia educativa, el año 2009 marcó un punto de inflexión importante en las políticas del sector. Las políticas educativas desarrolladas por el Ministerio de Educación, enfatizaron la inclusión de los sectores excluidos del sistema para cumplir con la obligatoriedad. Se ponderó la necesidad de construir una escuela secundaria capaz de motivar, incluir y retener a los jóvenes y adolescentes, otorgando especial importancia a la recuperación de quienes abandonaron la escuela. Es una década en donde se prioriza apuntar al desarrollo de políticas sociales educativas que tengan como premisa fundamental la equidad. La educación como condición básica y fundamental para el fortalecimiento del capital humano (Bourdieu, 2012)¹¹. La “teoría del capital humano” tendrá una gran influencia en el mundo de la educación, principalmente en el marco de la planificación de las políticas educativas.

Si bien hasta entonces la educación había sido considerada central, a la hora de pensar en el desarrollo de la sociedad y en la inserción de sus individuos en su seno, no dejaba de considerarse un gasto que realizaba el Estado. Entre otros aspectos, porque no se obtenía beneficio económico alguno a partir de las inversiones en la educación. Con esta teoría, se

¹¹ Para Bourdieu el capital no sólo hace referencia a la cantidad de bienes materiales o al dinero que se tiene. Para él, también existe otro tipo de capital: capital simbólico: En forma de honor, honradez, respeto Capital cultural interiorizado: Es el que se da en las familias o por una circunstancia especial. Capital cultural objetivado: El visible en la acumulación de objetos extraordinarios, como obras de arte, libros... etc. Capital cultural institucionalizado: Los títulos, los diplomas, todo aquello que esté reconocido institucionalmente. Capital social: Aquello que se establece en relación con la sociedad. Capital físico: Es el porte corporal, como somos exteriormente

inicia una nueva forma de concebir los recursos para la educación (Gvirtz, Grinverg, Abregu, 2009). Así, el comienzo de siglo comienza de siglo presenta un cambio favorable en la historia, en una fase de construcción de alternativas al modelo impulsadas por los gobiernos que se orientan en dirección contraria al proyecto neoliberal de los noventa, aunque requiere señalar que todavía las democracias latinoamericanas no alcanzan a revertir la ausencia de los más elementales derechos humanos.

Igualmente persiste la desigualdad que enmarca a los procesos sociales, económicos, políticos y culturales y que nos aproxima casi como un lente que va ajustando su foco a la multiplicidad de realidades diversas y complejas que afrontan en su vida cotidiana amplias mayorías (Redondo, 2001). Podemos expresar entonces que, las políticas sociales y educativas, a partir del año 2003, se proponen desde un discurso fundado en el derecho ciudadano, construir modelos más integrales de intervención. Resulta significativo el cambio de rumbo en algunas de las políticas basadas en un rol más activo del Estado en la garantía del derecho a la educación, en la promoción de la unidad del Sistema Educativo Nacional y en el diseño de políticas inclusivas y más igualitarias fundadas en principios universales.

No obstante, los desarrollos del período no han transformado ciertos aspectos básicos de la política educativa de los '90 como la redefinición de la educación pública, los mecanismos de control que acompañan las intervenciones hacia los sectores en condición de pobreza y la efectivización de los principios estipulados en algunas leyes. Sin lugar a dudas, muchas de estas cuestiones trascienden el campo de la educación, no obstante, las políticas educativas en Argentina aún tienen deudas pendientes con el efectivo cumplimiento del derecho a la educación.

Capítulo 2. Educación y Adolescencia.

2.1 La escuela en contexto.

Las instituciones educativas, establecimientos a los cuales concurrimos o en los cuales enseñamos, ocupan en nuestras experiencias diversos roles significativos y, sin lugar a duda, pasamos una parte importante de nuestro tiempo en ellas. Tampoco somos ajenos al reconocer que atraviesan tiempos difíciles que nos interrogan permanentemente. Dussel (2004) aporta y clarifica al respecto:

“En los últimos años ha habido un creciente interés en la escuela. Reformas gubernamentales de amplio alcance, informes de organismos privados, trabajos académicos e iniciativas docentes concuerdan en que la escuela está en el centro de la solución a problemas sociales tales como la exclusión, el desempleo, la violencia y la discriminación. Se nos dice que la educación va a conducir al desarrollo individual y al mejoramiento social una vez que los políticos y administradores de la educación consigan implementar y extender los principios fundacionales de la educación moderna: igualdad, ilustración, libertad. El desafío actual sería encontrar el método y la organización adecuadas para llevar a cabo estos principios.” (Dussel, 2004: 306).

Sabemos que la escuela es una construcción y un producto de los Estados, también que se le exige que sea una institución que transmita saberes y creencias, que transmita los saberes necesarios para el mundo del trabajo y a su vez cree condiciones para la producción de otros saberes. Desde un punto político y social trata de instruir al pueblo y formar ciudadanos; desde un punto de vista económico, trata de asegurar la integración al mundo de trabajo (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992). Compartiendo el mismo punto de vista Meirieu (2013) dice:

“Primero se trata de transmitir saberes emancipadores, no cualquier saber, luego la segunda exigencia es que tenemos que compartir valores, y los valores que son fundadores de la democracia; y el tercer elemento, formar a nuestros niños para el ejercicio de la democracia a lo largo de sus vidas. La escuela transmite saberes, pero la escuela democrática transmite no cualquier saber y no de cualquier manera. No transmite solo los saberes según lo que Paulo Freire llamaba “sistema bancario” para aprobar un examen y pasar el nivel

superior, sino que transmite saberes que permiten a la vez, inscribirse en una historia y proyectarse en un futuro” (Meirieu; 2013: 7).

Gómez (2009) sostiene que a la escuela se la concibe como institución específicamente configurada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones, su función aparece netamente conservadora: garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad. Por otra parte, la escuela no es la única instancia social que cumple con esta reproductora; la familia, los grupos sociales, los medios de comunicación son instancias primarias de convivencia e intercambio que ejercen de modo directo el influjo reproductor de la comunidad social.

No obstante, aunque cumple esta función de forma delegada, la escuela se especializa precisamente en el ejercicio exclusivo y cada vez más complejo y sutil de dicha función. La escuela, por sus contenidos, por sus formas y por sus sistemas de organización va induciendo paulatina pero progresivamente en las alumnas y alumnos las ideas, conocimientos, representaciones, disposiciones y modos de conducta que requiere la sociedad adulta (Gómez, 2009).

No se debe olvidar que durante el neoliberalismo la escuela tuvo otras prioridades de las expuestas, busca implementar políticas asistenciales focalizadas para contener los grupos más peligrosos. Puiggrós (2003) afirma sobre las prioridades que tenía la escuela en esa década diciendo:

“A mediados de la década de 1990, la escuela se ha convertido en comedor, centro asistencial y única institución que contenía a niños y adolescentes cada vez más abandonados por su golpeada comunidad...” (Puiggrós, 2003:194).

En la actualidad, esto se intenta cambiar haciendo referencia al reconocimiento de la diversidad de alumnado: desde el reconocimiento explícito del derecho de todos a la educación y de que esta se desarrolle atendiendo a la igualdad de oportunidades; donde la diversidad sea un valor enriquecedor y positivo para todos. Introducir prácticas coherentes y políticas que se distingan de las anteriores políticas asistenciales focalizadas. Pensar en la escuela remite directamente a una institución que, de un modo u otro, cumple con determinadas funciones en la sociedad.

La escuela como institución social y la educación como referente formativo generalizada para la totalidad de la población, ha recibido este impacto de manera importante y relevante. Entre los múltiples cambios que afectan a la educación y a la escuela, quisiéramos destacar aquí uno por su repercusión y especificidad: la manifestación de la realidad, siempre existente y presente en la escuela, que ahora se hace evidente en la diversidad entre los alumnos (Gvirtz, Grinberg y otros, 2011). Diversidad entendida en una doble perspectiva: ya sea diversidad de procedencia cultural, de clase social, de lenguaje; ya sea de capacidades, de motivaciones e intereses. Esta ineludible e indiscutible realidad obliga a replantear a la escuela y a la educación, muchos de los principios y de las prácticas dominantes tradicionalmente a lo largo del tiempo.

La diversidad de los alumnos puede obviarse, esconderse y/o eliminarse, pero en cualquiera de estos casos creará problemáticas nuevas y dificultades sino se atiende correctamente. (Muntaner, 2000). Entre todas las instituciones educativas que se enfrentan a tiempos difíciles, a un campo de diversidad que no deben obviar para crear problemáticas nuevas y dificultades, se encuentran las escuelas secundarias quienes se encuentran en una etapa de transición. (Dussel, 2007). Ampliando esta postura, Braslavsky (2001) conceptualiza la educación general como:

“El sistema social más importante desde el punto de vista de producción y distribución de conocimientos, y existe un consenso general en reconocer que será el factor clave del desarrollo social, político y personal en el mundo al que estamos entrando. Pero dentro de la educación, es la educación secundaria uno de los centros más interrogantes y de más búsqueda de soluciones” (Braslavsky, 2001 pág. 393).

La escuela secundaria está en el centro de la agenda de la discusión y la reforma educativa. Por un lado, son notorios los cambios recientes introducidos por la “Ley Nacional de Educación”, que vuelve a integrar el nivel superior de la escolaridad básica con el Polimodal en un solo espacio curricular e institucional, la vuelta al secundario.

Por otro lado, los estudios y publicaciones sobre la situación de la escuela secundaria (entre ellos, Kessler, 2002; Tenti, 2003, Terigi 2007, Tedesco, 2002) han intentan diagnosticar y precisar los contornos de una institución que aparece estallada, fragmentada, vaciada de contenidos o jaqueada por múltiples demandas (Dussel, 2007).

Esta centralidad se vincula al hecho de que el nivel medio es uno de los más críticos y complejos del sistema educativo argentino. A la percepción de que la educación tiene serias falencias en su funcionamiento, tanto en las desigualdades sociales y culturales que produce y reproduce como en la calidad de las experiencias educativas que propone, se suma un diagnóstico específico que ubica a la escuela secundaria como un ámbito particularmente aquejado por la pérdida de sentido de la institución escolar. Los indicadores de repetición, ausentismo, deserción son muestra de ello (Tenti, 2003).

Dussel (2007) menciona que la escuela secundaria ya no enseña, que ha perdido su rumbo, que no prepara a los jóvenes para el mundo de hoy, quedando pendientes muchos de los problemas de principios de los '90, agudizados por los efectos fatales de las políticas neoliberales (Dussel, 2007). Es quizás el hecho de que se dirija a los jóvenes, el espacio generacional que más acusa recibo de los cambios sociales, económicos, culturales y políticos recientes, el que lleva a que la crisis de la escuela secundaria no sea un fenómeno argentino, y a que se escuchen análisis similares en diversas partes del mundo (Braslavsky, 2001).

Continuando con esta misma postura, donde se observa a la escuela media inmersa en un contexto de encrucijadas y cambios, Terigi (2008) afirma:

“...Transcurrida en nuestro país una larga fase de reformas a propósito de la implementación de la Ley Federal de Educación, no parece haberse producido una mejora de los aspectos críticos de la escuela secundaria, y los datos de retención y logros educativos tampoco son alentadores...” (Terigi, 2008:5).

Esto trae como consecuencia, un desenganche con la educación oficial, un bajo rendimiento escolar y, en un futuro, puede encaminarse hacia una complejidad para ingresar en el ámbito laboral. Es interés de esta investigación darle visibilidad a esos motivos que sirven como disparadores para el surgimiento de los fenómenos mencionados.

2.2 Una aproximación al concepto de Estudiante-joven.

El abordaje del concepto “adolescencia” se ha realizado desde diferentes perspectivas y muchas veces contradictorias, por ejemplo, la posición de Erikson (2009) parece

incompatible con la de Aulagnier (1991). La primera preocupada por los procesos de adaptación del joven a la sociedad, y la segunda atenta por establecer un fondo de memoria capaz de otorgar identidad y continuidad psíquica. Hay, incluso, distintas vertientes dentro de los autores estudiados: Winnicott (1972) aporta una visión sociológica del adolescente, Erikson (2009) una visión adaptacionista, Blos (1978) una visión desarrollista, Dolto (1990) una visión antropológica y Aulagnier (1991) una visión historicista (Klein, 2012).

Sin embargo, si hay algo que comparten los autores citados es una gran dificultad en ver al adolescente inserto dentro de un proceso más vasto, involucrando a padres, instituciones y a la sociedad. Es en esta característica de imagen social que tiene el adolescente que va a hacer hincapié la presente investigación. Puesto que se está estudiando al adolescente como alumno de una institución, inmerso en un contexto que lo condiciona en su asistencia al establecimiento. Aquí radica la importancia del trabajo: encontrar esos motivos que influyen y fijan una vulnerabilidad socio-educativa.

La adolescencia constituye un momento clave en la existencia del hombre, durante el cual se va dando forma a la identidad y al proyecto de vida. Pero hablar de adolescentes y/o jóvenes conlleva diferentes significados, variados aspectos influyen en esa condición. Tanto la adolescencia como la juventud pueden ser consideradas como construcciones sociales, es decir, si bien tienen una base material biológica, sobre la cual se elaboran diversas representaciones relativamente arbitrarias e históricas (Tenti Fanfani, 2002), Margulis (1998) agrega que al hablar de adolescentes se habla de tiempo, pero de un tiempo social, un tiempo construido por la historia y la cultura, como fenómeno colectivo y también por la historia cercana, la familia, el barrio, la clase, etcétera.

Si pensamos a la adolescencia desde un momento actual, nos encontramos con que los adolescentes ocupan un gran espacio. Los medios de comunicación los consideran un público importante, las empresas saben que son merced de peso y generan toda clase de productos para ellos. (Konterllnik, Jacinto, 1997). Desde el campo de las ciencias sociales, se habla de la adolescencia como un fenómeno bio-psico-social:

“Aquel periodo de la vida durante el cual el individuo busca establecer su identidad adulta, apoyándose en las primeras relaciones objetales parentales internalizadas y verificando la realidad que el medio social le ofrece” (Aberasturi 1971: pág. 19).

A su vez, se menciona como un fenómeno que puso en jaque a la escuela secundaria. Los educadores de este nivel se enfrentan con una comunicación intergeneracional que deben tener en cuenta a la hora de educar. Los estudiantes son sujetos sociales atravesados por las condiciones a las que están expuestos y por las luchas cotidianas que se libran para transformarlas. Los procesos de fragmentación y de profunda exclusión en los que las políticas neoliberales subsumieron a los actores tornan necesaria, en estos tiempos, la pregunta referida a quienes son los sujetos. Esta pregunta implicar saber cómo configuran su realidad y sus identidades, que condicionamientos los marcan y que esperanzas portan quienes habitan las escuelas (Kaplan, 2007).

2.3 Cultura juvenil un desafío para la escuela.

La emergencia de una “cultura juvenil” (Margulis, Ariovich, 1996), en muchos aspectos opuesta a la del mundo adulto y, particularmente, a la de la escuela, comienza a desarrollar diversidad de intereses, manifestar distintas motivaciones y vocaciones, cultivar prácticas y lenguajes diferenciados. Identificable por un modo de vida, un modo de vestir, gustos musicales etcétera. Las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables, etc. La experiencia escolar se convierte a menudo en una frontera donde se encuentran y enfrentan diversos universos culturales.

Comportamientos que hasta hace algunos años se hubieran considerado como “fronterizos”¹² hoy ocupan parte significativa en la escena. 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 constituía la matriz básica de la educabilidad sobre la que la escuela no solo intervenía para ejercer su tarea formadora, sino que ella misma fundaba en colaboración solidaria con la familia. Los adolescentes o jóvenes en la actualidad no solo expresan la ausencia de esa matriz básica,

¹² El termino Frontera educativa es utilizado por Puiggros y Duschatzky, entre otros, cuando se refiere a la idea de borde, limite, pasaje, cruce, margen, lo que permite abordar de un modo más complejo la comprensión de los procesos de pauperización y su expresión en la vida cotidiana de las familias e instituciones familiares. Citando a Castell en las fronteras de exclusión se reconocen las diferencias que separan a quienes están incluido de los que están excluidos.

también una fuerte resistencia a dejarse moldear por esa matriz y generan así una incomunicación profunda (Duschatzky, 2001).

Schefflen (1987) coincide con la postura anterior y suma la importancia que tienen los pares para la construcción de esta “cultura juvenil” al mencionar que los grupos de pares funcionan como programas culturales. Un programa cultural es orden imperante dentro de los planes de interacción posibles, una suerte de organización interiorizada de manera similar en cada uno de los miembros de un grupo, según en el cual se dan cita los más diferentes tipos de prácticas siguiendo patrones simbólicos afines, desde las formas del beber y comer, los modos de definir la vestimenta, concebir la higiene, seguir el orden de los pasos en que debe producirse el cortejo, hasta las preferencias frente a expresiones musicales o artísticas en general o los modos de codificar el terreno de una ciudad o un paisaje en un territorio común y reconocido como propio.

Aquí es donde inciden los grupos de pares, en las afinidades personales que los definen y luego convierten en redes de contención afectiva. Los grupos de pares son redes que acompañan la adolescencia, apuntalando relaciones y apoyando procesos de identificación. Sumando a lo explicitado, se destaca que en la actualidad el adolescente tiene oportunidades reales con una cultura que los distingue de la de los adultos; no se debe olvidar el cambio de paradigma que tuvo lugar hace algunos años, donde se deja atrás ver al estudiante como un objeto y se lo comienza a percibir como un sujeto que participa, decide, se opone y se construye. Meirieu (1998) afirma este cambio afirmando que:

“Lo normal en educación es que el otro se resista, se esconda o se revele para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye”. Hay que resistirse a la tentación de erradicar la resistencia, porque es un signo de que ahí hay alguien” (Meirieu, 1998:2).

Entonces, el sujeto debe construir su realidad a través de las circunstancias que generan el devenir cotidiano. Debe fomentar la reflexión, el análisis y la participación del propio individuo en lo que tiene que ver con las decisiones que implique a su propia vida. Librarse de la opresión promoviendo cambios en las estructuras existentes en las relaciones de poder, logrando una nueva relación entre el educador y el educando (Freire, 1968).

Todo lo que hasta aquí se menciona ha puesto una enorme presión sobre la institución escolar y ha significado un desafío pedagógico gigantesco para los docentes, especialmente en términos de desplegar una mayor diversidad de métodos de enseñanza, capaces de motivar

y convocar a un público no siempre predispuesto. La educación requiere de nuevos modelos para formar sujetos con capacidades para sobrevivir y *surfear* en esta realidad cambiante en continua transformación (Bauman, 2007).

La pretensión es analizar el contexto dinámico y cambiante, y desde ahí comprender la complejidad, teniendo en cuenta para ello el concepto de “modernidad líquida”: (Bauman, 2007) entendida como una figura del cambio y de la transitoriedad. También da cuenta de la precariedad de los vínculos humanos, marcado por el carácter transitorio y volátil de sus relaciones. La “modernidad líquida”: (Bauman, 2013) es un tiempo sin certezas, los hombres se encuentran ahora con la obligación de ser libres asumiendo los miedos y angustias existenciales que tal libertad comporta. Es una figura de cambio, frente a lo sólido que conserva su forma y persiste en el tiempo. Lo sólidos duran, mientras que los líquidos se transforman constantemente, fluyen. (Bauman, 2013).

Los problemas que reflejan esta realidad continua transformación serán el motivo de este estudio, en donde el estudiante secundario debería surgir como un sujeto de derechos que se enfrenta a oportunidades reales, compitiendo con la institución educativa. Es problemática presente de esta investigación el ausentismo y escolaridad de baja intensidad, ambos fenómenos que pueden ser desencadenantes de una futura exclusión social.

2.4 El estudiante secundario en contextos complejos.

El adolescente - y el estudiante secundario en particular - no solo se enfrentan con contextos complejos, con una escuela en continua transformación y una sociedad que aún sigue manifestando consecuencias de la época neoliberal, sino que se enfrenta con sus propias incertidumbres y una realidad cambiante de la que él mismo es generador y protagonista.

Haciendo referencia a este adolescente inmerso en indecisiones e inseguridades, Erikson (1959) expresa que el presente le exige un distanciamiento para proyectarse en el futuro, logrando independizarse del ser-con y en relación a sus padres. Todo esto le exige formarse un sistema de ideas, teorías, un programa al cual aferrarse y también la necesidad de algo en lo que pueda descargar el monto de ansiedad y los conflictos que surgen de su ambivalencia entre el impulso al desprendimiento y la tendencia a permanecer ligado (Erikson, 1959). El adolescente de hoy no quiere escuchar consejos, necesita realizar sus

propias experiencias y poder comunicarlas, si estas mismas son clasificadas, criticadas y comparadas con las de sus padres.

Necesita adquirir derechos y libertades, convertirse en un sujeto emancipado, pero eso no quiere decir prescindir de su condición de “joven”. El adolescente siente que debe controlar los cambios, planificar su vida; necesita adaptar las reformas sociales externas a sus necesidades internas. La permanencia de los mismos en la escuela, hoy día, ya no es algo aleatorio o discrecional. Todas las transformaciones de la sociedad y la cultura de las nuevas generaciones ponen en crisis la oferta tradicional de la educación escolar. Los síntomas más manifiestos son el fracaso escolar, el conflicto y el desorden, el ausentismo y la escolaridad de baja intensidad. Todos ellos, fenómenos que interesan en esta investigación por desencadenar una futura exclusión social.

En relación a este debate, Dussel (2004) agrega que pensar en la relación entre sistema educativo y desigualdad implica también mirar hacia adentro de la acción escolar. Hay que destacar que la relación entre sistema educativo y desigualdad en la Argentina de hoy es compleja, ello hace que no alcance con expandir el sistema escolar tal como hoy existe sin cambiar otras condiciones organizativas, curriculares y de funcionamiento.

Redondo y Thisted (2002) señalan que los procesos de diferenciación social también se hacen sentir dentro del sistema educativo, marcan la desigualdad existente entre las diversas instituciones educativas, al reconocer que existen escuelas con deficiencias edilicias, con falta de recursos pedagógicos, u otras que se ubican en zonas inundables, anegadas haciendo que los estudiantes no puedan asistir a clases los días de grandes lluvias. Esta situación será lo que las autoras denominarán como fronteras educativas:

“Estas fronteras de exclusión atraviesan el campo de lo educativo, y particularmente, a aquellas escuelas que se hallan en barriadas signadas por la pobreza extrema. En estos contextos parecen establecerse límites casi inexpugnables a las posibilidades de educar y se constituyen, de algún modo, como fronteras educativas que profundizan, en el espacio escolar, aquellas diferencias que produce la pobreza como frontera social” (Redondo y Thisted. 2002:40).

Definimos “exclusión social” desde lo propuesto por Minujin (1999): constituye la contrapartida de la inclusión. Es decir, se está excluido de algo cuya posesión implica un sentido de inclusión. El concepto de “exclusión social” va más allá de los aspectos

económicos y sociales de la pobreza e incluye aspectos políticos tales como derechos políticos y de ciudadanía que remarcan la relación entre los individuos y el Estado, así como entre la sociedad y los individuos. La noción de “vulnerabilidad” permite reflejar las situaciones intermedias, la población se puede clasificar en tres grandes grupos: los incluidos, los vulnerables y los excluidos (Minujin, 1999).

Castel (1995) agrega que la “vulnerabilidad” no es un término estático, pues un individuo puede localizarse en distintas zonas de vulnerabilidad. Esta posición le permite al autor realizar una crítica al término de “exclusión social” y sugerir la utilización del concepto de “desafiliación”, proceso mediante el cual un individuo se encuentra disociado de las redes sociales y societales que permiten su protección de los imponderables de la vida. La decisión para utilizar el término “desafiliación” radica en que el concepto de “exclusión” parecería reflejar una inmovilidad y designar en cierta medida un estado o diversos estados de privación, y con ello soslayarse los procesos que generan esos estados de privación. Por el contrario, cuando se habla de “desafiliación” se tiene como objetivo visualizar no tanto una ruptura sino un recorrido hacia una zona de vulnerabilidad, esa zona inestable que mezcla la precariedad del trabajo y la fragilidad de los soportes de proximidad.

Teniendo una posición convergente, Carballeda (2004) solo menciona dos niveles: “incluidos y excluidos” y agrega que se generan innumerables mecanismos de invisibilidad de la exclusión social. Ambos niveles muestran la necesidad de una revisión de la intervención, que incluiría tanto la elaboración de políticas sociales, pasando por las instituciones y sus diferentes dispositivos de abordaje de la cuestión social.

En este sentido Filmus (2002) menciona:

“La única posibilidad cierta de evitar la marginación de estos jóvenes es asegurar su permanencia en la escuela. La escolaridad es la principal estrategia para proteger el presente y el futuro de los adolescentes y jóvenes de los sectores en peligro de marginación, pero al mismo tiempo se constituye en una herramienta de mejora de la situación laboral de conjunto de la población” (Filmus, 2002:19).

Tedesco (2001) coincide mencionando que las instancias a través de las cuales se producen y se distribuyen el conocimiento y los valores culturales, las instituciones educativas, los educadores, los intelectuales en general, ocuparán un lugar central no sólo en

el análisis de las nuevas configuraciones sino también en la definición de estrategias de intervención social y política.

Capítulo 3. Trayectorias escolares interrumpidas: ausentismo y escolaridad de baja intensidad.

La noción de “trayectoria escolar” refiere al desempeño de los alumnos a lo largo de su escolaridad, año a año, observando su punto de partida y los procesos y resultados del aprendizaje. Este concepto subraya la importancia de conocer la historia de cada alumno en la escuela, teniendo en cuenta su pasado y su futuro (Rossano, 2007). Terigi (2007) escribe una ampliación de perspectivas en cuanto al concepto y abordaje de las trayectorias que implica la diferenciación entre “trayectorias teóricas” y “trayectorias reales”. Las “trayectorias teóricas” expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar.

La ley de obligatoriedad en conjunto con las normativas que establecen las obligaciones del Estado, de la familia y de los jóvenes menciona en sus lineamientos la edad con la que los individuos deben iniciar su escolaridad. Además de expresar la edad con la que deben ingresar a la educación primaria, a la educación secundaria, etcétera (Terigi, 2009).

La “trayectoria teórica” implica ingresar a tiempo, permanecer, avanzar un grado por año y aprender. Esa es la teoría de la trayectoria escolar y el diseño del sistema. Si bien es verdad que el sistema educativo a partir de la Ley 26.206 establece la obligatoriedad escolar desde los 4 años hasta los 18 años, el paso de los estudiantes no es necesariamente tan lineal.

La presente investigación pone en evidencia estas afirmaciones y empiezan a mostrar algunos desafíos que presentan las denominadas “Trayectorias no encauzadas o reales”. Estos términos reconocen que muchos de los estudiantes que enfrentan situaciones de vulnerabilidad no necesariamente llevan adelante el plan previsto por la escuela (Terigi, 2007; Kossdoy, 2000, Sedon, 2006). Estos estudiantes tienen periodos de ausentismo, pueden retomar la asistencia a clases en otros establecimientos, presentan una escolaridad de baja intensidad, pueden utilizar otros medios para finalizar sus estudios (escuela de adultos, programa fines etcétera).

Este proceso fluctuante de la asistencia escolar es una evidencia de la vulnerabilidad social y educativa, el ausentismo o el abandono en varias oportunidades ayuda a comprender el por qué una gran parte de estos estudiantes deben salir a trabajar para ayudar a su familia, deben destinar el tiempo de cursada para cuidar a sus hijos/hermanos, o en las peores situaciones, se convierten en otra mano de obra para trabajos informales, precarios.

Aquí se pone de manifiesto la importancia del desarrollo del actual trabajo y la relación que tiene con los conceptos que se han abordado, ya que estas “Trayectorias no encauzadas” plantean desafíos. Terigi (2010) menciona cinco: las transiciones educativas, la sobreedad, los bajos logros de aprendizaje, las relaciones de baja intensidad con la escuela y el ausentismo. Estos dos últimos desafíos son los que se abordan, dado que se encuentran presentes en la realidad cotidiana de la EEMN°19, siendo la demanda de intervención más recurrente para el EOE de la institución educativa y específicamente del OS. Profundizar sobre este tema y sobre los motivos que desencadenan estos fenómenos que caracterizan estas “trayectorias no encauzadas” de los alumnos del establecimiento lleva a que previamente se haga una descripción sobre el ausentismo y la escolaridad de baja intensidad.

Estas problemáticas, además, se presentan como desafíos de la obligatoriedad. De acuerdo a la “Ley de Educación Nacional” sancionada en el 2006 se considera a la educación secundaria como obligatoria. Ambos fenómenos evidencian una trayectoria educativa que se caracteriza por su discontinuidad, vulnerando el derecho a la educación que tienen todos los adolescentes. En cuanto al ausentismo, el rango legal está enmarcado bajo la “Resolución 736/12” que tiene como principal objetivo asegurar la asistencia regular de los alumnos a la escuela. La reiteración o la frecuencia de inasistencias de los alumnos a la institución educativa constituyen una de las principales causas de abandono o fracaso escolar.

Terigi (2007) menciona el ausentismo de los alumnos como una preocupación que está presente en la mayoría de las escuelas secundarias señalando:

“...No hay un único motivo de ausentismo, pero todas rompen con supuesto de presencialidad; y como el saber didáctico está estructurado en torno al supuesto de esencialidad, tenemos dificultades para dar la respuesta pedagógica adecuada a estas formas de presencia en la escuela que no cumplimentan con aquella expectativa que es la de todos los días, todo el tiempo. En ocasiones se abandona temporalmente y luego se retoma la escolaridad, en el marco de una experiencia escolar de baja intensidad signada por inasistencias esporádicas pero numerosas y por una relación tensa con la escuela...” (Terigi, 2007:17).

El ausentismo trae aparejado que la escuela no pueda cumplir con la continuidad pedagógica¹³, factor principal para el aprendizaje del estudiante.

En cuanto a la escolaridad de baja intensidad Kesller (2003) define el concepto caracterizándolo por lo que se llama el “desenganche” de las actividades escolares. Simplemente continúan inscriptos en sus escuelas, van de manera más o menos frecuente, según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares: sin jamás estudiar la lección, sin hacer los deberes, sin llevar carpetas ni útiles, y sin que importen mucho.

El desenganche presenta dos variantes, una sin conflictos de convivencia o disciplinarios y otra más conflictiva. La primera se caracteriza por una actividad ausente en la escuela, sin realizar ninguna tarea escolar, pero sin problemas de convivencia; en la segunda alternativa sí hay además problemas de convivencia. (Kesller, 2003).

Ambos fenómenos; ausentismo y escolaridad de baja intensidad, caracterizan las llamadas trayectorias interrumpidas o trayectorias no encauzadas. (Terigi, 2010)

¹³El principio de continuidad pedagógica “se refiere a la necesidad de que los actores del sistema educativo provincial, en los distintos niveles de responsabilidad, establezcan en forma consensuada las estrategias que van a implementar para garantizar –durante el año– el aprendizaje de los alumnos y las alumnas, más allá de los problemas coyunturales o de las emergencias que puedan surgir”. Este principio se asocia a la priorización de las trayectorias educativas y a la necesidad de garantizar que las acciones programadas en los diferentes niveles de gestión no sean un factor de interrupción de esa continuidad, sino políticas específicas que prevean y atiendan las eventuales discontinuidades que se produzca.

Capítulo 4. Trabajo Social y Educación.

4.1 Las perspectivas en el Trabajo Social.

A lo largo de la historia, el significado de “Trabajo social” presentó diversas perspectivas teóricas que no solo difieren en la propuesta para intervenir sino en la forma de ver la realidad. Dentro de estos enfoques se puede mencionar como previo a la instancia de desarrollo de la profesionalización, la concepción “benéfica-asistencial”. Como profesional, el asistente social era concebido como un técnico para hacer caridad. Era un “asistécnico”, un ejecutor de obras de caridad que se realizaban gracias a la contribución de donantes motivados por razones moralistas, religiosas y filantrópicas. (Ander-Egg, 1994).

Visto desde esta perspectiva, los problemas sociales se circunscribían en problemas individuales que necesitaban de la asistencia. A esos problemas individuales podría atribuírseles causas muy diversas (enfermedad, herencia, raza, clima, etcétera). Lo que de ninguna manera aparecía como problema y menos aún como causa de problemas, eran los determinantes estructurales (Ander-Egg, 1994). En otras palabras, no se visualizaba ninguna conexión entre los problemas individuales y las estructuras globales de la sociedad. La beneficencia encontró en el positivismo su soporte científico. Esta corriente se constituye como una de las perspectivas teóricas de la intervención de la profesión.

El positivismo tiene su origen a finales del siglo XVIII y principios de siglo XIX el gran creador de este enfoque fue Comte (1798-1857). En esta etapa el Trabajo Social se encuentra marcada por la ideología conservadora:

“...El Trabajo Social surge con un carácter conservador (...) adhiere a la racionalidad positivista y se opone al proyecto de la modernidad, entendido como un proyecto emancipador del hombre y comprometido con la libertad de todos los individuos...” (Barg 2003: 101).

Esta corriente toma como modelo científico válido y legítimo al desarrollado por las Ciencias Naturales. Esto implica que la sociedad debe ser estudiada con los mismos métodos y procesos de dichas ciencias. Así, trata a los “hechos sociales” como elementos de la naturaleza y sujetos a leyes, reduce la acción humana a una legitimidad externa a sí misma,

y distingue entre lo normal y lo patológico. Este último concepto se presenta como una desviación de las leyes sociales, una disfuncionalidad, una anomalía (Barg, 2003).

Siguiendo esta teoría, las bases de la sociedad se consideran dadas, naturales y no cuestionables. En esta línea, la función del Estado consiste en contribuir a la solución de los problemas de los individuos sin modificar el orden de la sociedad. La escuela, como institución, es normalizadora (Foucault, 1990) en tanto es la encargada de imponer pautas de socialización, de homogeneizar, es decir, de formar sujetos aptos para su desarrollo en la sociedad. El trabajador social positivista entenderá que dentro de la cotidianeidad educativa existe una cierta normalidad que debe ser garantizada. Al relacionar el positivismo con el tema de investigación del presente trabajo, se sostendría, por ejemplo, que si el alumno presenta recurrentes inasistencias se estudiarían las trayectorias de los padres. De observar las trayectorias interrumpidas, se concluiría que no tienen ejemplos de escolaridad. Esta relación causa-efecto dejaría de lado valores subjetivos y contextuales que afectan al alumno.

Por otro lado, con el pragmatismo de Richmond se abre una nueva etapa para el Trabajo Social. Se elabora así la teoría a partir de la práctica y de la investigación, utilizando básicamente la práctica para posteriores investigaciones. Define el Trabajo social como:

“Un tratamiento prolongado e intensivo que desarrolla la personalidad, reajustando consciente e individualmente al hombre a su medio social” (Richmond, 1962:8).

En la misma línea de pensamiento, Hamilton (1974) agrega la influencia de la psicología. Rompe con el pensamiento lineal de causa-efecto y plantea que el hombre es un organismo biosocial. Por lo tanto, el caso, el problema y el tratamiento debían ser siempre considerados por el Trabajador Social como un problema psicosocial, donde influyen factores económicos, físicos, mentales, emocionales y sociales. Marca así la importancia de lograr una buena relación con el cliente, ayudándolo a poner en marcha todas sus potencialidades y capacidades para que resuelva por sus propios medios los problemas. La idea de que las relaciones personales entre el trabajador y el cliente son importantes porque contribuyen a que la gente aprenda a ayudarse a sí misma (Hamilton, 1974).

En su fundamentación sostiene que:

"Al Trabajo Social con casos le incumbe la liberación de los recursos en el entorno inmediato y de las capacidades en el individuo que pueda darle una vida

más plena... afirmando que, para ayudar eficazmente a otra persona, es preciso saber respetar la personalidad humana: reconocer que cada cual tiene el derecho de gobernar su propia vida, de gozar de libertades personales y civiles, y buscar la felicidad y las metas espirituales conforme con su manera de entender las cosas... Se caracteriza por su objetivo que es proporcionar servicios prácticos y consejo, a fin de despertar y conservar las energías psicológicas del cliente, hacerlo participar activamente para la solución de sus problemas" (Hamilton, 1974:51).

Otro de los fundamentos teóricos que se hace presente dentro del Trabajo Social es el funcionalismo. El funcionalismo, como modelo analítico, no incorpora información de etapas anteriores, ni datos históricos para comprender el fenómeno, sino que analiza el lugar que este ocupa en una totalidad social. En este sentido, la sociedad es entendida como un sistema integrado de partes interconectadas e interdependientes. Como modelo interdisciplinario explicativo de la realidad, los individuos actúan en la sociedad compartiendo tipos de valores y modos prácticos y apropiados de conductas, ordenando el sistema normativo a sus acciones. Quienes actúan de acuerdo con ellas, tienden a comportarse de un modo análogo y en circunstancias similares, lo que establece regularidades o equilibrios sociales, llamados funcionales (Kisnerman, 1998).

Desde este fundamento se puede decir que el Trabajador Social actúa como un agente de cambio, para integrar a aquellos que por algún motivo se encuentran fuera de esa sociedad que funciona normalmente y cuya característica principal es el equilibrio. Por este motivo, el análisis se dirige a comprender las particularidades del conjunto, reconocer la relación entre las partes, e identificar los estados ideales de equilibrio. Dentro de esta corriente, también puede ubicarse a Perlman, el cual define al Trabajo Social de la siguiente manera:

“El trabajo social individualizado es un proceso empleado por algunas instituciones consagradas a fomentar el bienestar público para ayudar al individuo a afrontar con mayor eficacia sus problemas de ajuste social.” (Perlman 1963: 18).

Esta última definición abarca los cuatro elementos básicos del estudio social individualizado: una *persona* que tiene un *problema* acude a un cierto *lugar*, en que un profesional encargado de esta tarea lo atiende y procura ayudarlo mediante un *proceso* determinado. Perlman (1963) agrega que el “casework” social es un fenómeno complejo, dinámico y en evolución. Como se puede observar, las intervenciones desde este fundamento

teórico están dirigidas a restablecer al individuo al sistema social. Esta perspectiva resalta la importancia del buen uso de los recursos para reanudar la funcionalidad del sistema.

Para Perlman (1980) la agencia es una organización creada para expresar las intenciones de la sociedad o de algún grupo en la sociedad con respecto al bienestar social. Con esto queda afirmado que el uso de la función de la agencia enfoca, contiene y dirige un proceso de ayuda específico y asegura la responsabilidad social. El trabajador social lleva adelante los propósitos de la agencia a través de su conocimiento personal y de su habilidad en el manejo metodológico. Y el cliente es ayudado a usar los servicios de ésta.

Como última perspectiva, el construccionismo aporta al Trabajo Social desde su forma de analizar los intercambios que se dan entre personas situadas históricamente y culturalmente en una sociedad dada. Así, las emociones, las acciones y los conocimientos, las situaciones y hechos sociales, son construcciones sociales nunca individuales, porque lo social precede a lo individual. (Kisnerman, 1998). Desde esta teoría, se construye la realidad desde adentro, no desde afuera como un contexto de acontecimientos precedentes y consecuentes, que se expresan a través de ideas, conceptos, recuerdos, sentimientos, que surgen en el intercambio social, en el diálogo y a través del lenguaje.

Hasta aquí se han mencionado diferentes enfoques que fueron definiendo al Trabajo Social dependiendo de sus fundamentos. Atendiendo estas consideraciones a continuación se hará un recorrido histórico sobre el Trabajador Social en el ámbito educativo, campo que interesa en el trabajo para llegar al rol que ocupa actualmente en la escuela bajo el nombre de Orientador Social.

4.2 El Trabajador Social en el Sistema Educativo.

En el período correspondiente a la realización de la investigación, el Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires, presenta una estructura dividida en unidades educativas de gestión pública y de gestión privada que abarcan las distintas modalidades y niveles de la educación. El sistema comprende cuatro niveles: la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior y ocho modalidades.¹⁴

¹⁴ A los efectos de la Ley Nacional 26206, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter

Las modalidades a las que hacemos referencia son las siguientes: la Educación Técnico-Profesional; la Educación Artística; la Educación Especial; la Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional; la Educación Intercultural, la Educación Física; la Educación Ambiental y la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

El Equipo de Orientación Escolar, en adelante EOE se desempeña regulado por la “Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (13.688)”, a través de la Dirección General de Cultura y Educación y de sus disposiciones bajo la modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, la cual esta especificada en el Art. 43:

“Es la modalidad con un abordaje especializado de operaciones comunitarias dentro del espacio escolar, fortalecedoras de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje; promueven y protegen el desarrollo de lo educativo como capacidad estructurante del sujeto y de la comunidad educativa en su conjunto, respetando la identidad de ambas dimensiones desde el principio de igualdad de oportunidades que articulen con la Educación común y que la complementen, enriqueciéndola” (“ Ley 13688”; Art . 43)

La Ley explicita que el EOE se encuentra integrado por un Orientador Educacional, Maestro Recuperador u Orientador de Aprendizaje, Fonoaudiólogo u Orientador Fonoaudiológico, Médico/a u Orientador Médico y el cargo correspondiente al Trabajador Social el cual se denomina Orientador Social que también es ocupado por otros profesionales como por ejemplo, antropólogos, sociólogos.

Cada uno de estos cargos tendrán un mismo objetivo: atender las necesidades que presenta la comunidad educativa. Esta mirada interdisciplinaria, si bien es enriquecedora para el abordaje preferentemente holístico de la problemática, se enfrenta con la realidad de que la mayoría de los EOE no están integrados por todas estas disciplinas. En menor medida se encuentra en los establecimientos Orientadores fonoaudiológicos y Orientadores médicos.

La Escuela de Educación Media N°19 cuenta con un EOE integrado por, un Orientador Educacional y por un Orientador Social quienes son los responsables de intervenir en las problemáticas que se presenten en la cotidianeidad educativa. Para hacer efectivo el

permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos . (Ley 26206, art 17)

funcionamiento de esta modalidad, la disposición 76/08 perteneciente a la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires detalla las incumbencias y objetivos que asumirá cada EOE.

Es responsabilidad de los EOE de todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial la atención, orientación y acompañamiento de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos a efectos de contribuir conjuntamente con los otros actores institucionales, a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje. Es decir, la finalidad del EOE consiste en ayudar a promover cambios, ya sea cuando se interviene en relación a problemas que la escuela plantea como también cuando se colabora para mejorar las condiciones, recursos y la enseñanza, realizando una tarea preventiva que influya en la disminución de los problemas. Asimismo, se pauta que las intervenciones realizadas por los equipos sean interdisciplinarias, interinstitucionales e intersectoriales con el fin de mejorar las trayectorias escolares de los alumnos para, finalmente, producir informes sobre los diversos acontecimientos del alumno.

La intervención de EOE abarca las distintas dimensiones de análisis que en la cotidianidad no se dan nunca aisladas, se combinan, se entremezclan, se tejen en una red de significados que se expresan en la convivencia escolar y en las prácticas que se implementan. Por ello la escuela aparece como un escenario fundamental donde el Trabajador social puede implementar los diferentes niveles de intervención, actuando como puente relacional entre las necesidades que plantean la comunidad y la institución.

Es responsabilidad del EOE el tratamiento y seguimiento de los alumnos tanto en lo familiar como en lo institucional. Corrosa (2006) menciona dos perspectivas o enfoques desde los cuales se sitúan los trabajadores sociales en su labor profesional en el área educativa: por un lado, aquellos que parecerán estar más cerca de una postura de respuesta frente a las demandas puntuales; por otro lado, aquellos que prefieren una perspectiva de proyecto institucional (PEI) y se ubican así en un encuadre particular.

Como objetivos en común, la disposición señala los siguientes: Participar de la elaboración del Proyecto Educativo (PEI) y en los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC); generar oportunidades educativas que posibiliten la participación de los miembros de la comunidad; proponer, colaborar y participar en proyectos pedagógicos y sociales que permitan construir lazos con otras instituciones de la comunidad y que aporten a la

comprensión y/o resolución de distintas problemáticas comunitarias con la activa participación de alumnos; analizar el diagnóstico de la situación de aprendizaje y trayectoria escolar de los alumnos, a través de instrumentos de exploración, caracterización y evaluación cuali-cuantitativa pertinentes a cada formación profesional; etcétera.

La variedad y amplitud de demandas que llegan al EOE se corroboran en el lugar del *magos sin magia*¹⁵, ya que no solo son demandas referidas a lo pedagógico sino por carencia de bienes materiales, problemas relacionados a conflictos familiares, etcétera.

De las funciones específicas que el OS tiene en el ámbito escolar, podemos destacar las siguientes: participar de la elaboración del Proyecto Educativo Institucional y de los Acuerdos Institucionales de Convivencia; generar vinculaciones entre la institución educativa y la comunidad; promover el trabajo en red; 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; etcétera. (Disposición 76/8).

La Resolución 736/12¹⁶ tiene como principal objetivo asegurar la asistencia regular de los alumnos a la escuela. La reiteración o la frecuencia de inasistencias de los alumnos a la institución educativa constituyen una de las principales causas de abandono o fracaso escolar.

Los OS tienen en común que orientan, realizan entrevistas, reuniones grupales, informes, gestionan recursos etcétera. Se puede considerar que el Trabajo Social es una pieza fundamental dentro de la institución, apuesta a la educación como política y proyecto social, jamás como el resultado de acciones aisladas, inconexas, sin sentido o meramente asistencialistas. Se entiende que el trabajo social en su rol de Orientador social tiene por objeto las necesidades sociales, y que la educación es un derecho de la población, por lo tanto, cuando éste se ve obstaculizado para concretarse, puede ser objeto de la intervención de la profesión.

No es nuestro objetivo subestimar las intervenciones en cuanto al acceso de bienes y servicios de los sujetos, pero si rescatar la intervención socio-educativa del Trabajo Social, que permita a los sujetos sociales, en el proceso de la entrevista, aproximarse a comprender

¹⁵ Para ampliar este concepto se puede consultar el texto de Selvini Palazzoli, Cinilla y otros: *el magos sin magia*. Edit. Paidós. BS As. 1986

¹⁶ Para mayor información, ver Anexos.

y desnaturalizar la situación que atraviesa, procurando generar preguntas y enunciados que sobre la base de su discurso introduzca elementos problematizadores para una visión crítica tanto de su realidad micro, como de las cuestiones macro sociales. El posicionamiento profesional del equipo es la promoción de un sujeto de derechos, que a través del proceso de intervención pueda posicionarse también como tal.

Capítulo 5. Marco referencial.

El tratamiento del ausentismo escolar a nivel institucional está fundamentando a partir de lo establecido en la “Ley Provincial de la Educación (13.688)” y de la “Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños (13.298)”. En ambas se destaca la responsabilidad indelegable del Estado en la defensa del interés superior del niño y adolescente, entre ellos el “derecho a la educación”.

Desde cada lugar de responsabilidad se debe intervenir en forma inmediata y efectiva ante el conocimiento de vulnerabilidad y vulneración de derechos de cualquiera de los estudiantes. Para ello se vale de dichas leyes, como así también del “Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires” (Decreto 2299/11) o del resto de normativas surgidas a tal fin.

El derecho a la educación se inscribe en el marco de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, así como de los principios y metas planteados por las principales Cumbres y Convenciones Internacionales. Prescribe que todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la educación libre, gratuita y de calidad adecuada, y que los Estados son responsables de garantizarlos. La escolarización implica asegurar el acceso universal a las escuelas, así como la progresión y la conclusión de los distintos niveles educativos. Una educación de calidad, libre y gratuita, es un derecho inalienable.

La educación puede concebirse como uno de los instrumentos sociales más importantes para luchar contra las desigualdades, hacer frente a los fenómenos y procesos de exclusión social, impulsar el desarrollo económico y cultural y promover el desarrollo personal y la mejora de la calidad de vida. Lo argumentado obliga a que la función actual de los sistemas educativos y la concepción misma de la educación que sustentan tengan que adaptarse con un quehacer diferente frente a los desafíos de los nuevos escenarios que han empezado a perfilarse en los últimos años.

El ausentismo -las frecuentes inasistencias a clases- es uno de los fenómenos que afectan negativamente a la educación. El régimen de asistencias está reglamentado en la Resolución 587/11 y Resolución 1480/11. El sistema de asistencia a la Escuela Secundaria se encuentra regido por el cómputo de las inasistencias institucionales. En caso de haber

superado el límite de inasistencias institucionales estipuladas, la determinación efectiva de las materias que el estudiante deberá rendir ante Comisión Evaluadora, será definido por las inasistencias por materia que el mismo haya acumulado durante el año escolar

Sus principales consecuencias son, entre otras, la discontinuidad en el aprendizaje y por consiguiente, un bajo rendimiento escolar. Esto último implicaría en algunos casos la repitencia. El resultado casi evidente es un retraso pedagógico que hace posible predecir algunas veces al alumno como un futuro desertor.

En ese sentido, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE) analiza la realidad educativa utilizando el término “vulnerabilidad educativa”. La noción de “vulnerabilidad educativa” es entendida como el conjunto de condiciones (materiales y simbólicas, de orden objetivo y subjetivo) que debilitan el vínculo de escolarización de un alumno. Sirve para prestar particular atención a lo que sucede en las escuelas al momento de definir estrategias de inclusión educativa (DGCyE, 2011). De la propia experiencia de trabajo de las autoras se desprende que los estudiantes que se encuentran en estado de “vulnerabilidad educativa” son quienes desertan con mayor frecuencia, dado que presentan gran índice de ausentismo, de repitencia y sobreedad. En este sentido, es el ausentismo el principal asunto de interés en la presente investigación.

En este concepto quedan implicadas diferentes dimensiones que hacen al vínculo de escolarización: dimensión socioeconómica; dimensión familiar; modelo organizacional escolar; dimensión subjetiva e intersubjetiva. La noción de “vulnerabilidad educativa” exige dar cuenta de las interacciones entre estas dimensiones, con particular atención a aquellos factores propiamente escolares que son sobre los que más directamente podemos incidir. En este sentido, se trata de precisar cómo un conjunto de factores (sociales, institucionales y pedagógicos) pueden generar condiciones de vulnerabilidad educativa.

Las transformaciones socioculturales, políticas y económicas acaecidas en el país fundamentalmente desde la década de 1990, época que se toma como contexto de la actual investigación, han traído consigo profundos desequilibrios sociales que se manifiestan territorialmente en distintos sectores de las ciudades actuales, en especial periurbanos¹⁷, vinculados a los procesos de expansión urbana.

¹⁷ Concepto utilizado para nombrar los barrios que se localizan en la periferia de una ciudad. Puede definirse como una zona de interfase rural-urbana que se encuentra en una situación transicional y constituye, como consecuencia de ello, un territorio dinámico, en permanente transformación y susceptible a distintas

El crecimiento de la ciudad de Mar del Plata, lugar donde se realiza la presente investigación, cabecera del Partido de General Pueyrredón (650.000 habitantes, según cifras oficiales de la Municipalidad de General Pueyrredón), se caracteriza por comprender un territorio periurbano fragmentado, en el que se manifiestan distintas problemáticas socio ambientales. De ese total de habitantes, el 21,5 % corresponde a la franja etaria de 0-14; el 64,2% corresponde a personas de entre 15-64; finalmente, el 14,2% está integrado por personas de 65 años y más. De esto se obtiene una pirámide poblacional, con una similar amplitud entre las edades económicamente activas y las edades económicamente pasivas (más de 60 años), lo que permite deducir que Mar del Plata presenta una población de avanzada edad.

A su vez, Mar del Plata constituye la tercera urbanización de la Provincia de Buenos Aires después del Área Metropolitana de Buenos Aires y de la ciudad de La Plata. De hecho, la complejidad, la jerarquía y el rol de esta urbanización sobrepasan ampliamente al resto de las ciudades de porte medio de la provincia (Montabani, 2001). El acelerado crecimiento urbano y el surgimiento de nuevas ciudades es, tal vez, uno de los fenómenos sociales y demográficos más sobresalientes de la segunda mitad del Siglo XX y lo que va del actual. El crecimiento de Mar del Plata se ha dado de forma desordenada sin una planificación previa, originando un territorio periurbano fragmentado y evidenciando consecuencias económicas y disparidades sociales entre los barrios de la actual ciudad (Zulaica, 2015).

La ciudad Mar del Plata, se presenta como un fenómeno urbano difícil de gestionar, es decir como todo un desafío para la política urbana. Montabani (2011) clarifica lo dicho:

“ La ciudad cabecera de un municipio-partido cuyo presupuesto anual es tan alto que excede el presupuesto de algunas provincias argentinas del norte, pero cuyo balance fiscal es siempre deficitario a pesar de las necesidades priorizadas por el gobierno local son las del interior del tejido de la ciudad principal y no del resto de territorio departamental” (Montabani,2011:11).

Según un informe socio laboral del Partido de General Pueyrredón publicado por el Grupo de Estudios del Trabajo de la Facultad de Ciencias Económicas Mar del Plata, se ubica a la cabeza del ranking del desempleo nacional con el 12,1%, seguida por Partidos del Gran

intervenciones muchas de las cuales ocasionan impactos socio ambientales considerables. (Lucero, Zulaica, Montabani, 2015)

Buenos Aires con un 10,6%. Asimismo, en la serie histórica de la ciudad, representa el segundo valor más alto desde 2006 (Gallo, 2015).

En el mapa social desarrollado por Lucero (2015) se puede observar las disparidades sociales existentes. Existe con mayor frecuencia una fragmentación social que también se menciona como una fragmentación territorial que varía según los barrios de la ciudad. La autora traza una línea para diferenciar los distintos niveles socio-económicos de la ciudad, el barrio Fortunato de la Plaza zona donde se encuentra la E.E.M.N°19 y donde viven en su mayoría los estudiantes que asisten a dicha institución y sus barrios adyacentes como El Progreso, Santa Rita integran el espacio de un nivel socio económico medio a bajo, considerándola como una zona periurbana distinguida por poseer sectores de características diferenciales admitiendo una desagregación mayor. Es decir, presenta mayores niveles de precariedad en las condiciones económicas y sociales (Lucero, 2015).

A lo expuesto, Lucero (2015) agrega una división de Mar del Plata en diversas islas:

-Islas de riqueza: la autora aplica esta denominación a las urbanizaciones nuevas en barrios cerrados, refiere a las áreas industriales existentes. Su distribución responde a un agrupamiento, principalmente, en dos corredores. El primero está vinculado con la industria pesquera y comprende el sector del puerto de la ciudad; y el segundo se encuentra asociado con la cercanía a las avenidas que comunican de manera directa a los accesos viales de entrada y salida de la ciudad.

-Islas de consumo: definidas como los centros de compras que reciclan la infraestructura edilicia previamente existente.

-Islas de precariedad: conformadas por villas y asentamientos informales dispersos en los anillos de la periferia y del periurbano, sobre tierras fiscales y terrenos privados, y caracterizadas por faltas de servicios. . La mayoría de estos puntos se ubican en los terrenos paralelos a las vías del Ferrocarril, como son los casos de los barrios Fortunato de la Plaza y el Progreso (Lucero, 2008,2015).

Otro factor que se puede incorporar para analizar la situación de Mar del Plata es el término de “vulnerabilidad social”. Conceptualmente la "vulnerabilidad social" es entendida como una configuración particular, negativa, resultante de la intersección de dos conjuntos; uno definido a nivel "macro" y relativo a la estructura de oportunidades, el otro definido a nivel "micro" y referido a las actividades de los actores. Según Labrunée (2011), este enfoque

permite abordar el análisis de los impactos sociales por los ajustes macroeconómicos y la consolidación de los patrones de acumulación basado en la desregulación de los mercados, la flexibilización laboral y la reducción de las funciones del Estado. Filgueiras (2001) agrega a lo mencionado que este concepto escapa de la dicotomía pobre/no-pobre, proponiendo la idea de configuraciones vulnerables (susceptibles de movilidad social descendente, o poco proclives a mejorar su condición), las cuales pueden encontrarse en sectores pobres y no-pobres. El concepto de “vulnerabilidad social”, por lo tanto, permite hacer un análisis e interpretación multidimensional sobre los fenómenos de la desigualdad y la pobreza.

La CEPAL define a la “vulnerabilidad social” como:

“La vulnerabilidad social se relaciona con los grupos socialmente vulnerables, cuya identificación obedece a diferentes criterios: algún factor contextual que los hace más propensos a enfrentar circunstancias adversas para su inserción social y desarrollo personal [...] el ejercicio de conductas que entrañan mayor exposición a eventos dañinos, o la presencia de un atributo básico compartido (edad, sexo, condición étnica) que se supone les confiere riesgos o problemas comunes” (CEPAL, 2002:5).

A su vez, se plantea la utilización del concepto “calidad de vida”¹⁸ para tener una mirada multidimensional y compleja sobre un fenómeno que excede conceptualmente a la idea de pobreza. Es por ello que Lucero (2008), propone diversas dimensiones para analizar las situaciones de “vulnerabilidad social”. Las dimensiones son: Educación, Salud, Vivienda y Ambiental. Su investigación se enfoca en el mismo contexto que se desarrolla el actual trabajo y exhorta que la zona estudiada presenta niveles medio-bajos de calidad de vida. Es decir, la noción de “vulnerabilidad social” ayudaría a identificar a grupos sociales, hogares e individuos, que por su menor disponibilidad de activos materiales y no materiales, quedan expuestos a sufrir alteraciones bruscas y significativas en sus niveles de vida, ante cambios en la situación laboral de sus miembros activos. El grado de vulnerabilidad social que presenta Mar del Plata, dado el escenario descrito, encuentra dificultades de abordaje para la gestión local.

En conclusión, el análisis hasta aquí elaborado de la situación de la ciudad de Mar del Plata y en particular del barrio donde está ubicada la institución que incentiva la

¹⁸ Comprende en primer término, la base material en el cual se desarrolla la vida, en segundo lugar el ambiente natural y construido en el cual se desenvuelve el ser humano y en última instancia, a todas las relaciones que devienen de las actividades realizadas, tanto el trabajo como otro tipo de relaciones socio-políticas y culturales. Se trata de un concepto de carácter evaluativo. (Lucero, Sabuda, Ares, 2008)

investigación, sumado al acercamiento realizado durante el año 2015 en el marco de las practicas pre-profesionales, se puede decir que la escuela contaba con una matrícula de estudiantes provenientes de hogares en situación de vulnerabilidad social. También es posible identificar un menor número de jóvenes que pertenecerían a familias en situación de mayor precariedad, casos donde los padres se dedican a comprar y vender chatarrería, trabajadores informales, esporádicos en la construcción, y la industria pesquera. En algunos casos estas familias viven en los asentamientos cercanos a la escuela (F. de La Plaza y El Martillo), que se ubican en paralelo a las vías del ferrocarril, en la parte norte del establecimiento educativo sobre calle Vertíz. Por ejemplo el asentamiento denominado Villa Evita.

Según Bucci (2001), en estos contextos de grandes vulnerabilidades, la implementación de políticas sociales significa generar algunas condiciones para que las familias tengan más recursos y puedan acceder por lo menos a los bienes y servicios básicos e incorporar programas de capacitación y promoción para tender a la auto-sustentación y garantía de los derechos humanos elementales, objetivo no menor.

A continuación el desarrollo estará basado en una descripción de la institución educativa donde se despliega la presente investigación limitándose el análisis a la E.E.M.Nº19, para lograr un mayor conocimiento de la realidad escolar y así poder aprehenderlo.

5.1 Aspecto institucional.

La “E.E.M.Nº19” se encuentra ubicada en la calle República de Cuba 1789, del Barrio Fortunato de la Plaza de la ciudad de Mar del Plata, situado en el Partido de General Pueyrredón. Este establecimiento fue inaugurado el 3 de junio de 1991, la conformación de la cooperadora integrada por padres comprometidos fue de gran ayuda para la institución en sus inicios. La institución se encuentra en las cercanías a la Avenida Fortunato de la Plaza, a 100 metros de la Escuela Primaria Nº50 y de la Asociación Cooperadora del Jardín de Infantes Provincial Nº 922, espacio donde también funciona la Sala Maternal que articula con las madres adolescentes que asisten a la escuela. En las inmediaciones del

establecimiento se encuentra un espacio recreativo que cuenta con pista de atletismo, cancha de fútbol y básquet.

En cuanto al plantel docente, el mismo se halla conformado por: el Equipo de conducción cuenta con un Director, Vicedirector, Secretaría y auxiliar de Secretaría. El Equipo de Orientación Escolar está integrado por un Orientador Social y un Orientador Educacional. Se completa el plantel docente con Jefe de Preceptor, Preceptores, Bibliotecarios, Ayudante de laboratorio y Profesores de cada asignatura curricular. A su vez, el establecimiento cuenta con Auxiliares no-docente y Cocinero en ambos turnos para brindarles a los estudiantes desayuno o merienda según corresponda.

En el mismo edificio se dicta el Bachillerato de Adultos en el turno tarde bajo la Resolución 55/13 con el propósito de garantizar la inclusión de los estudiantes mayores, que presentan sobreedad. El mismo tiene como objetivo la retención escolar en general, incluye a todos los estudiantes a partir de los 16 años, con niveles altos de ausentismo, que hayan abandonado la escuela recientemente. El proyecto propone que en el mismo año en el que abandonaron o interrumpieron su asistencia a clases, puedan rendir las materias que adeuden de forma libre; también pueden compensar con trabajos prácticos los diferentes temas que se dictaron durante su ausencia. El beneficio de este proyecto es que los estudiantes que se añadan no llegan a perder el año de cursada, con lo que su año de egreso secundario sería el correspondiente con su edad o si existe un desfase, no sea tan extenso. En relación a las modalidades presentes en el recorrido educativo la institución cuenta con una orientación en “Cs. Naturales”, “Cs. Sociales” y “Economía y Gestión”.

Con respecto a la comunidad educativa, a partir del acercamiento realizado durante el año 2015, se pudo observar que la “E.E.M.Nº19” contaba con una matrícula de 332 adolescentes provenientes de hogares en situación de vulnerabilidad social. Los estudiantes de la institución provienen en su mayoría del Barrio Las Heras y de la Villa Evita. Este último, asentamiento cercano a la escuela y comprendido entre las calles San Salvador, Magnasco, Soler y Udine, en su formación y estructura se observan importantes precariedades de vivienda y vulnerabilidades sociales. Así como también, pero en menor medida, el Barrio El Martillo y Santa Rita.

Un informe realizado por el E.O.E menciona que el 60% de la matrícula es de riesgo, caracterizada por necesidades básicas insatisfechas provenientes de hogares de familias

ensambladas¹⁹ y ampliadas²⁰. También se encuentran presentes familias de tipo monoparentales²¹ con la madre como jefa de hogar. En cualquiera de los casos, los ingresos provienen de trabajos informales inestables y/o de la Asignación Universal por Hijo (AUH)²². Las familias de bajo nivel socioeconómico tienden a depender con mayor necesidad de los servicios públicos y recurren a todo tipo de ayudas, a fin de lograr condiciones mínimas de incorporación a la sociedad. En cuanto al nivel educativo de los miembros adultos de las familias es reducida la población que ha terminado el nivel secundario.

¹⁹Una familia ensamblada o familia reconstituida es una familia en la cual uno o ambos miembros de la actual pareja tiene uno o varios hijos de uniones anteriores. Dentro de esta categoría entran tanto las segundas parejas de viudos como de divorciados y de madres solteras.(Jelin,1998:12)

²⁰Grupo familiar constituido por los padres biológicos, sus hijos, los abuelos y demás miembros de la familia. (Jelin,1998:12)

²¹Por familia monoparental se entiende aquella familia nuclear que está compuesta por un solo progenitor (varón o mujer) y uno o varios hijos.(Jelin,1998:12)

²² La Asignación Universal por Hijo (AUH) es una Política Nacional de inclusión educativa para la Protección Social (Decreto 1602/09), implementada en el año 2009 y gestionada por la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES). Se trata de un programa de transferencias condicionadas de ingresos que tiene entre sus objetivos asegurar que niños, niñas y adolescentes asistan a la escuela y acompañar las trayectorias escolares de aquellos cuyas condiciones socioeconómicas y/o familiares ponen en riesgo su continuidad educativa. Asimismo, para poder cobrar la AUH se exige el certificado de asistencia a la escuela, la realización de los controles periódicos de salud y el cumplimiento del calendario de vacunación obligatorio. Recuperado: <http://www.anses.gob.ar/prestacion/asignacion-universal-por-hijo-92>

Capítulo 6 Aspectos metodológicos.

6.1 Metodología.

La Planificación de esta investigación se diseña a partir de un tipo de investigación cualitativa. El paradigma cualitativo, se caracteriza por describir e interpretar la vida social y cultural de quienes participan en una realidad o contexto concreto; el investigador persigue entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor o sujeto social. Lo central es la búsqueda del significado y la comprensión de la realidad (Taylor y Bogdan 1987).

Este enfoque ha sido seleccionado como pertinente ya que nos permite develar el punto de vista que tienen los actores sobre nuestro tema-problema: ausentismo y escolaridad de baja intensidad. Los resultados obtenidos no se hubiesen producido en un estudio de tipo estadístico u otro tipo de cuantificación. Una de las características de esta metodología que sustentará el estudio social será la siguiente: “Se privilegiará la profundidad sobre la extensión” (Vasilachis, 2006 pág. 27). Es decir, se explicará la naturaleza de los fenómenos sociales para abordarlos en profundidad, en lugar de una simple acumulación de datos. Se intenta dar, a través de la interpretación de los datos empíricos surgidos del trabajo de campo, respuesta a las preguntas que fundamentan nuestra averiguación, desde el marco de referencia de quien actúa.

Sin embargo, es preciso aclarar que dicho estudio también contemplará, en caso de ser necesario, técnicas cuantitativas, entendiendo que las estrategias metodológicas cuantitativas y cualitativas ofrecen puntos de vista divergentes pero al mismo tiempo son miradas complementarias. Se trata de perspectivas que por un lado se oponen, pero que por el otro se enriquecen y complementan, ya que cuando se combinan, potencian la mirada del investigador. Se basa en el uso de técnicas estadísticas para conocer ciertos aspectos de interés sobre la población que se está estudiando.

La investigación se enmarca dentro del paradigma interpretativo ya que “su fundamento radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde las perspectivas de los participantes” (Vasilachis, 2006, pág. 48). En lo que se refiere al universo de nuestra exploración, se sitúa en la “E.E.M N° 19” del Distrito de General Pueyrredón, Provincia de Buenos Aires, República Argentina. Durante el ciclo lectivo 2015. Como unidad de análisis de la investigación se tomarán a los alumnos del establecimiento, al Equipo directivo, integrantes del Equipo orientador Escolar (E.O.E) y preceptores.

6.2 Técnicas de recolección de información.

Para arribar al conocimiento, análisis e interpretación de la información recolectada, se utilizaron diversas técnicas en base a la metodología que enmarca la actual exploración. Como fuentes primarias se realizaron entrevistas encuadradas en encuentros cara a cara entre investigador e informantes. Estos encuentros tenían como objetivo comprender las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas y experiencias, tal como las expresan ellos mismos (Taylor y Bogdan 1986). Las cuales pertenecerán a la categoría semiestructurada:

“son aquellas en las que si bien es cierto las preguntas ya están definidas por el investigador, éste puede cambiar la forma en que las realiza, alterando su forma, pero no su sentido, a fin de que resulten más accesibles o comprensibles para el entrevistado” (Ander -Egg 1995: 103)

Estas entrevistas fueron llevadas a cabo a diferentes actores institucionales, participando los integrantes del Equipo de Conducción, integrantes del E.O.E, y los preceptores de la E.E.M.N° 19. Los intervinientes son considerados informantes-claves, es decir, protagonistas observadores o que tienen información” (Sautu, 2005). Esta elección fue abordada utilizando la estrategia del *muestreo teórico* (Taylor y Bogdan, 1992). Allí, la calidad de la información no se valorizó por la cantidad de entrevistados sino por la selección de aquellos informantes clave que nos aproximen con mayor exactitud al tema investigado en el presente trabajo. Ander-Egg (1993) también menciona la importancia que tiene la

selección de los informante-claves por ser poseedores de información válida, relevante y utilizable.

La realización de estos encuentros nos permitió conocer en primera persona la opinión sobre las problemáticas a investigar. La mayoría de las entrevistas se efectivizaron dentro de la institución educativa por este motivo en algunas ocasiones se vieron interrumpidas, ante la solicitud del entrevistado para dar solución a demandas.

Se le suma a esta técnica la observación participante. Valles (2000) define a la observación participante como “una estrategia metodológica que incluye para la obtención y análisis de datos la observación y la participación directa”. Esta técnica fue utilizada para insertarnos en el EOE y desde allí observar el trabajo realizado por el OS en conjunto con los preceptores, para relacionarlo con nuestro tema de investigación. Por lo tanto, nos situamos en el campo, obteniendo una experiencia directa del mundo social.

Como fuentes secundarias utilizamos la observación documental, a través de la consulta a registros institucionales tales como: registros de asistencia; informes sociales. Todos ellos considerados primordiales para la realización de la búsqueda de información.

Por lo tanto, la metodología y las técnicas utilizadas nos permitieron mostrar las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras en relación al ausentismo y a la escolaridad de baja intensidad.

Las técnicas no se aplicaron en forma secuencial ni de manera lineal, sino que una fue complementaria de la otra y así se logró una mayor aproximación a los fenómenos que se pretendían estudiar. Es por ello que se desarrolló una primera fase de exploración cuyo propósito nos permitió familiarizarnos e interiorizarnos con parte de los conocimientos existentes dentro del campo, para luego plantear la interpretación de los datos obtenidos.

Capítulo 7. Presentación de la información.

Los conceptos trabajados hasta aquí constituyen la base teórica necesaria para llevar adelante el análisis de los fenómenos de la escolaridad de baja intensidad y ausentismo por medio de los datos recolectados. La metodología cualitativa y el énfasis de los resultados estarán puesto en la dimensión subjetiva, en el punto de vista que tienen los actores institucionales en cuanto a las problemáticas. De ahora en más se plasmarán los datos arrojados por las diferentes técnicas de recolección, detalladas en el capítulo 6, realizando un aporte con la información que presento el marco teórico. Los objetivos persiguen conocer los resultados de los datos e información a través de la aplicación de las herramientas seleccionadas, como así también los resultado los datos, el descubrimiento de los motivos que produce el “ausentismo y la escolaridad de baja intensidad” desde el punto de vista de los actores institucionales.

Para llevar a cabo la presente investigación además de la observación participante y de la observación documental fueron realizadas 17 entrevistas, 3 de ellas a actores externos a la institución educativa, pero desarrollando sus actividades en el área educativa. Los actores internos fueron divididos en dos bloques para lograr una mejor organización y poder analizar las diferentes perspectivas sobre la escolaridad de baja intensidad y el ausentismo.

El cuadro que presentamos a continuación explicita quienes fueron los actores intervinientes y el lugar donde se desarrollaron las entrevistas:

Cuadro 1.

Actores de la institución	Lugar donde se desarrolló la entrevista
Director	Dirección de la E.E.M. N° 19
Orientador Social	Espacio donde funciona el E.O.E
Orientador Educacional	Espacio donde funciona el E.O.E

Preceptora (Ciclo Básico)	Sala de Preceptores
Preceptora (Ciclo Orientado)	Sala de Preceptores
Preceptor (Ciclo Orientado)	Sala de Preceptores

Cuadro 2

Estudiantes	
Estudiante Ciclo Básico	Sala de profesores
Estudiante Ciclo Básico	Sala de profesores
Estudiante Ciclo Básico	Sala de Profesores
Estudiante Ciclo Orientado	Espacio donde funciona el E.O.E
Estudiante Ciclo Orientado	Espacio donde funciona el E.O.E
Estudiante Ciclo Orientado	Espacio donde funciona el E.O.E
Estudiante Ciclo Orientado	Espacio donde funciona el E.O.E
Estudiante Ciclo Orientado	Espacio donde funciona el E.O.E

En el cuadro anterior fueron mencionados los entrevistados que son parte de la institución educativa estudiada. Ahora bien, una vez expuestos los actores pertenecientes a la Escuela, presentamos aquellos actores involucrados dentro del sistema educativo.

Cuadro 3

Externos a la institución	Lugar donde se desarrolló la entrevista
Integrante de la Sede Territorial de Educación.	Consejo Escolar de General Pueyrredón
Inspectora de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.	Sede de la E.P.Nº 19
Inspectora de la modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.	Sede de los Equipos Distritales

7.1 Resultados obtenidos.

Una vez insertas en el E.O.E y mediante la observación de los registros de asistencias, correspondientes a los 332 estudiantes de la E.E.M.º 19, llegamos a la conformación de los gráficos explicitados a continuación. La información que arrojan nos demuestra que el fenómeno del ausentismo está presente en la institución educativa.

. Grafico 1.

REGISTRO DE ASISTENCIAS 2015

■ presentes ■ ausentes

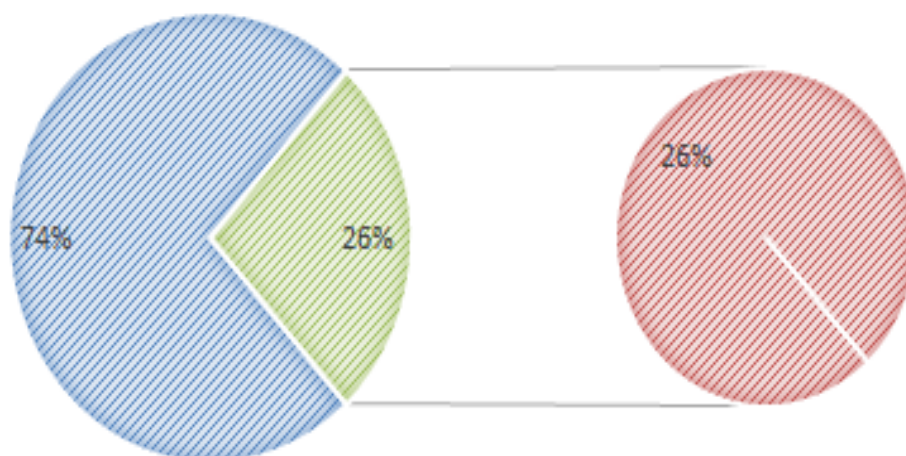
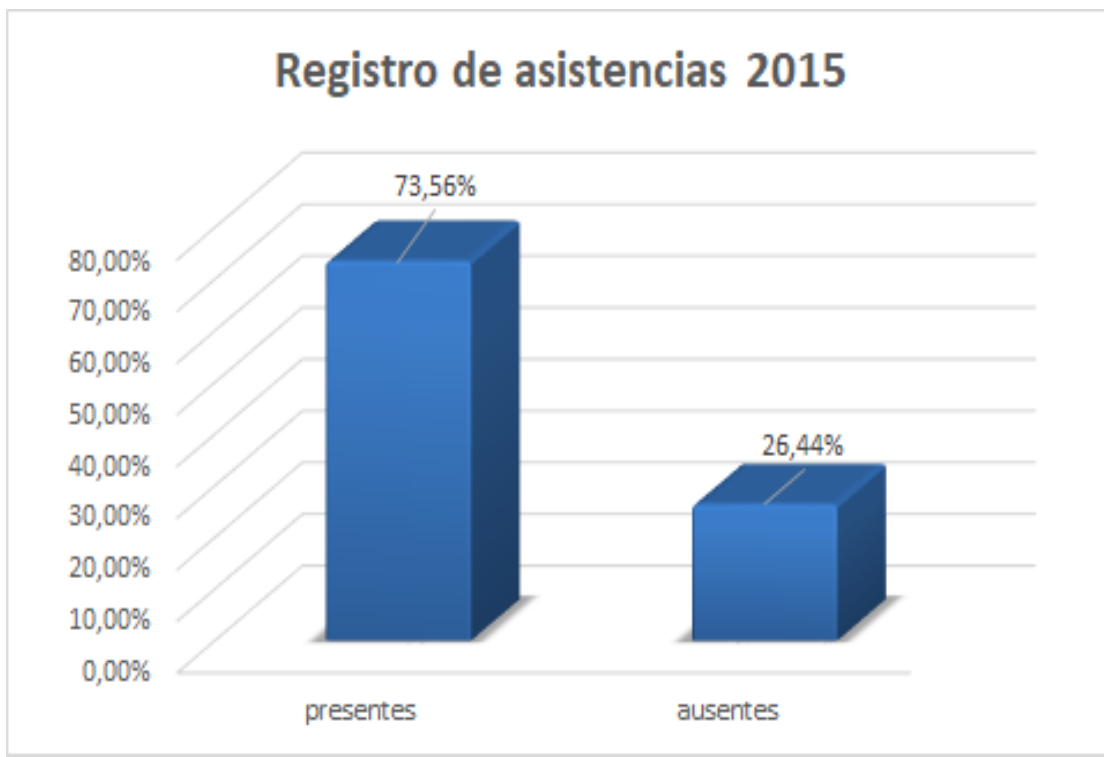


Gráfico 2

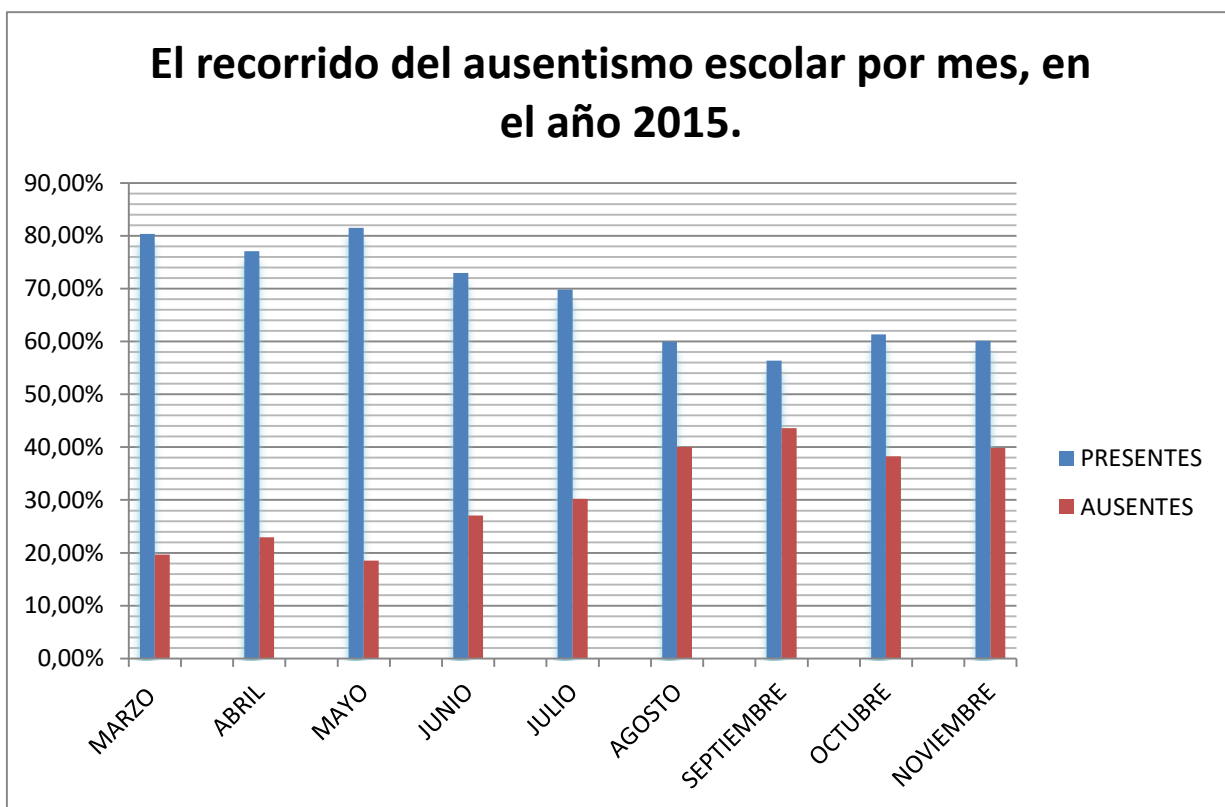


Ambos gráficos arrojan la presencia del fenómeno del ausentismo en un 26% sobre el total de asistencias (332 alumnos), durante el ciclo lectivo 2015 en la “E.E.M.Nº19”. El restante 74 % corresponde al porcentaje de presentes, en el mismo ciclo escolar.

En relación a las inasistencias por materias, el sistema educativo efectuara el siguiente procedimiento: el cómputo de las inasistencias por materias se deberá calcular con relación a las clases efectivamente dictadas por el profesor correspondiente. - El estudiante deberá rendir sólo las materias en las que la cantidad de este tipo de inasistencias excedan el 15 % de las clases efectivamente dictadas. El preceptor, es el agente que realizará el cálculo del porcentaje de asistencia del estudiante a cada materia. El estudiante que hubiera excedido el límite de las inasistencias institucionales deberá seguir concurriendo a clases manteniendo los mismos derechos, responsabilidades y obligaciones escolares que el resto de sus compañeros.

Continuando con la investigación se confeccionó el gráfico 2, mostrando las variaciones en las inasistencias en el recorrido del ciclo lectivo 2015, viéndose acrecentado de manera significativa en los últimos meses del ciclo escolar.

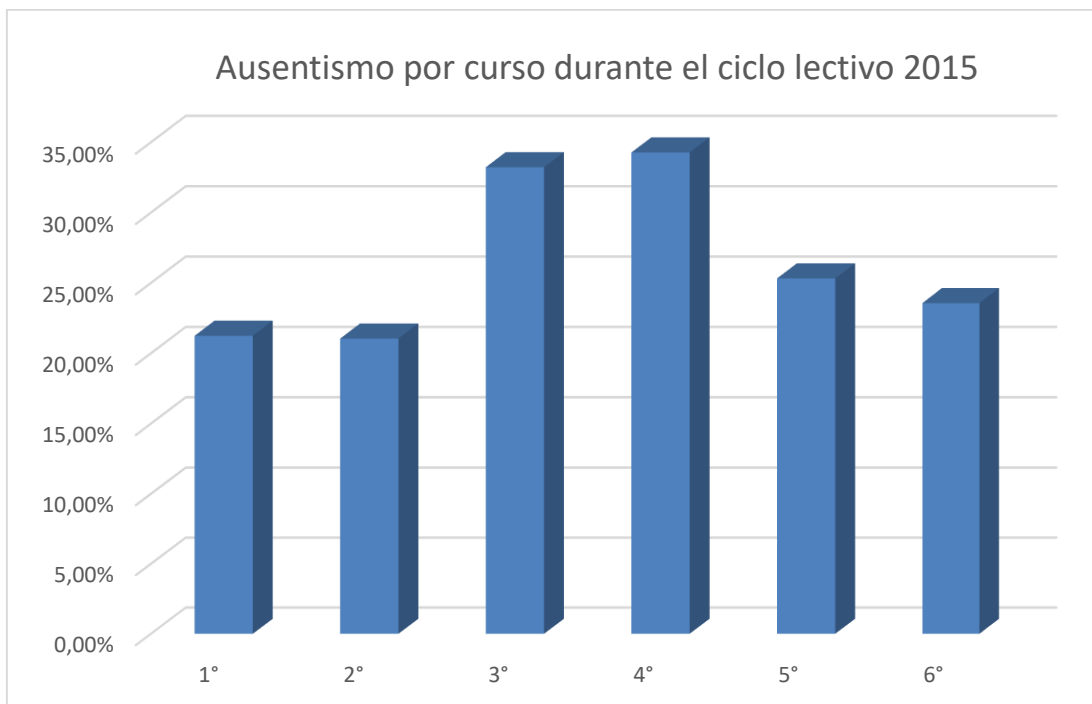
Gráfico 3



Como observamos en el cuadro los porcentajes más elevados de inasistencias se presentan a partir del mes de julio (Primer cuatrimestre) acrecentándose en los meses posteriores. Los meses de marzo, abril, mayo y junio son los que evidencian un menor porcentaje de ausentismo. El mes de diciembre no está graficado puesto que la toma de asistencias no es obligatoria.

Asimismo, el aumento del nivel de ausentes a partir del mes de julio, coincide con el inicio del receso escolar.

A su vez, el Gráfico 4 describe el fenómeno del ausentismo escolar analizado por curso.



La información recogida por medio de la investigación suministrada por la escuela registra los siguientes porcentajes de ausentismo: primer año 21 %, segundo año 21 %, tercer año 33%, cuarto año 34 %, quinto año 25% y sexto año 23 %.

A partir de este análisis se puede observar claramente que 3 y 4 años son los cursos que presentaron mayor porcentaje de inasistencias, seguidos por 5° y 6°.

Del gráfico se puede inferir que los años que menos problemas de ausentismo presentan son los dos primeros años, para luego verse un incremento significativo en los 4 últimos años. Por este motivo las entrevistas que se llevaron a cabo con los estudiantes estuvieron en su mayoría destinadas a los últimos 4 años.

Continuando con la investigación y la implementación de las técnicas mencionadas en el Capítulo 6, llevamos a cabo una observación institucional, facilitándonos llegar a la información sobre los aspectos organizacionales, descrita en el capítulo 5 inciso 1. Esta información mencionaba que la escuela cuenta con una matrícula de 332 adolescentes provenientes de hogares en situación de vulnerabilidad social.

7.1.2 La información desde la organización escolar.

Un informe realizado por el E.O.E (2015) arrojó que el 60% de la matrícula es de riesgo, caracterizada por necesidades básicas insatisfechas provenientes de hogares de familias ensambladas y ampliadas. También se encuentran presentes familias de tipo monoparentales con la madre como jefa de hogar. En cualquiera de los casos, los ingresos provienen de trabajos informales inestables y/o de la Asignación Universal por Hijo (AUH). Las familias de bajo nivel socioeconómico tienden a depender con mayor necesidad de los servicios públicos y recurren a todo tipo de ayudas, a fin de lograr condiciones mínimas de incorporación a la sociedad. En cuanto al nivel educativo de los miembros adultos de las familias, es bajo el porcentaje de población que ha terminado el nivel secundario. (Informe E.O.E. 2015)

Para ahondar en los fenómenos de escolaridad de baja intensidad y ausentismo escolar se entrevistó un integrante de la Sede Territorial de Educación

“no se cuenta con datos oficiales, pero estamos conscientes que el ausentismo es una problemática actual sin resolver. El Consejo Escolar local conjuntamente con el Municipio llevó a cabo una estrategia en marzo del 2015 para obtener una cifra aproximada sobre la realidad de los estudiantes secundarios. La misma se basó en otorgarles a todos los estudiantes inscriptos en las escuelas secundarias del Partido de General Pueyrredón la tarjeta magnética de colectivos para asistir a clases con una tarifa reducida. Esto arrojó que mil estudiantes nunca retiraron este beneficio, cuestión que evidenció que no asisten a clases, dejando así la preocupación por este fenómeno” (integrante de la Sede Territorial de Educación).

Sumado a lo explicitado la inspectora de la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía social dice:

“el ausentismo escolar está presente en todas las instituciones. Yo solicito la lectura del documento 736/ 12 como también la guía de intervención en el ámbito educativo, ahí te describe como intervenir ante las distintas temáticas que se presentan en la labor educativa”.

Si bien el interés por el estudio del ausentismo escolar no es nuevo y se vio presente en épocas pasadas, la importancia que se le otorga en la Educación Secundaria toma relevancia con la aplicación de la “Ley 13.688” que insta la obligatoriedad de la educación secundaria, el director de la “E.E.M.Nº19 menciona:

“Con la llegada de la Ley hubo algunas cosas buenas y otras no tan buenas que hay que trabajarlas y a veces no encontramos estrategias porque no depende de

la escuela, depende de la familia. Pero la nueva Ley establece que es obligatorio y también establece que la permanencia debe ser con aprendizaje y eso es otra lucha.” (Director)

Con respecto a esto y apoyándose en los 24 años de permanencia en el plantel docente de la institución el director agrega:

“Antes era una matrícula mucho más estable. Aclaremos que antes la secundaria no era obligatorio, venía solo el que quería estudiar, eran otros intereses, entonces a mi entender se mantenía. En la institución hay inclusión. Cuando uno habla de inclusión, está bueno pero que hacemos con esos chicos adentro, entonces hay que cambiar estrategias e trabajo y eso es lo que cuesta y es por esto que hemos tenidos dos jornadas de inclusión La obligatoriedad compromete tanto a la escuela, al alumno, a los profesores como también a la familia, cada uno con sus propias responsabilidades, nosotros hacemos todo lo posible pero a veces no es simétrico. Tenemos chicos que antes no hubieran pensado nunca en un secundario” (Director)

El Orientador Social, es el encargado de llevar a cabo las entrevistas domiciliarias como otra de las instancias posteriores a la toma que realiza el preceptor con el estudiante.

“Desde 1999 que trabajo acá y el ausentismo ha sido regular, pero desde el 2006 ha ido creciendo y cada vez se hace más necesario nuestras intervenciones; un primer paso le corresponde a los preceptores que los llaman o intentan comunicarse por algún medio y luego nos lo derivan a nosotros, después de las vacaciones de invierno las demandas se hacen más continuas” (Orientador Social).

Este análisis desarrollado por el OS del establecimiento educativo, coincide con los resultados obtenidos mediante la observación de los registros de asistencias y que se ven plasmados en el Gráfico 3, donde el porcentaje de inasistencias se acrecienta en el mes de Julio.

El ausentismo escolar es un fenómeno que preocupa en el ámbito educativo y la institución educativa en la cual se circunscribe nuestro trabajo no es la excepción. Nos interesa conocer la opinión de los actores institucionales, y los motivos del “ausentismo y la escolaridad de baja intensidad”

Consultados los entrevistados sobre las consecuencias de las ausencias a clase, coinciden en decir que el ingreso al mundo laboral de los jóvenes es una atracción permanente que compite con la asistencia. Se pueden escuchar frases como: “algunos se van a trabajar, priorizan el trabajo frente a la asistencia rigurosa a la escuela”; “Están los que faltan porque

se encuentran trabajando con algún familiar o algún conocido y también los que hacen simples changas, compran y venden chatarrería, realizan trabajos informales en la construcción o en la industria pesquera”.

Es decir, el adolescente siente que debe controlar los cambios, planificar su vida; necesita adaptar las reformas sociales externas a sus necesidades internas. La permanencia de los mismos en la escuela ya no es algo aleatorio o discrecional. Todas las transformaciones de la sociedad y la cultura de las nuevas generaciones ponen en crisis la oferta tradicional de la educación escolar. Los fenómenos que son el tema de nuestra investigación son los síntomas manifiestos de esta realidad. La experiencia escolar se convierte a menudo en una frontera donde se encuentran y enfrentan diversos universos culturales.

...“los primeros años de la secundaria es más regular las asistencias, cuando los chicos se van haciendo grandes, empiezan a experimentar otras responsabilidades, es ahí donde las aulas se empiezan a despoblar” (R. Preceptor; 2015)

El siguiente testimonio que decidimos destacar concuerda con el Gráfico 4, los primeros años de la educación secundaria son los que menos problemas presentan en cuanto al ausentismo de los adolescentes. A su vez, insertas en el E.O.E también observamos la coincidencia. El mayor nivel de demandas, para intervenir en caso de ausentismo es a partir de 3º hasta finalizar los estudios.

Estos datos recabados mediante la percepción de los actores a su vez complementa lo mencionado en el apartado referido a los aspectos institucionales, que describe que las familias que asisten al establecimiento en su mayoría son familias con un nivel socio-económico²³ bajo, los mismos perciben planes sociales siendo estos el sostén principal de la familia. Cabe aclarar que los planes sociales con los que cuentan las familias tanto la AUH como el Progresar tienen como requisito principal presentar la constancia de inscripción o la condición de alumno regular. El Orientador Social, en cuanto a las políticas, menciona que además de los planes que tiene cada familia, la escuela desarrolla mediante el encuadre de “Patios Abiertos” una murga que funciona en la institución los días sábados.

²³El nivel socioeconómico es una medida total económica y sociológica combinada de la preparación laboral de una persona y de la posición económica y social individual o familiar en relación a otras personas, basada en sus ingresos, educación, y empleo. Al analizar el nivel socioeconómico de una familia se analizan, los ingresos del hogar, los niveles de educación, y ocupación, como también el ingreso combinado, comparado con el individual, y también son analizados los atributos personales de sus miembros.(INDEC)

Para tener una visión más clara de las políticas socio educativas que lleva a cabo la E.E.M.N° 19 para fomentar la asistencia a clases, a continuación se presenta un cuadro de doble entrada que permite mostrar la oferta de recursos.

Cuadro 4.

Políticas/Recursos	De quien depende	A quien integra	Objetivo que persigue	Decreto o resolución
Asignación Universal por Hijo	Administración Nacional de la Seguridad Social	Hijos menores de 18 años de padres desocupados o que trabajan en negro y no cuentan con cobertura social	Controles médicos, vacunación, inscripción al plan Sumar y asistencia regular a la escuela	Decreto 1602/09
PROGRESAR	Administración Nacional de la Seguridad Social	Jóvenes entre 18 y 24 años	Generar oportunidades de inclusión social y laboral a través de acciones integradas que permitan capacitar a jóvenes para finalizar la escolaridad obligatoria iniciar o facilitar la continuidad de una educación superior y realizar experiencia de formación y/o practicas calificantes en ambientes de trabajo	Decreto 84/14
Sala maternal	Dirección Provincial de Educación Inicial Dirección Provincial de Educación Secundaria quien realizara el seguimiento de las trayectorias	Niños desde los 45 días hasta los 2 años de edad	Promover la asistencia, permanencia con aprendizaje y finalización de estudios secundarios de madres, padres, hermanos adolescentes/jóvenes que no puedan concurrir, continuar y/o finalizar sus	Resolución 5170/08

	educativas de los estudiantes		estudios al tener que asumir el cuidado de sus hijos/as o hermanos/as menores	
Bachillerato de adultos	Dirección de Educación de Adultos.	Adolescentes y jóvenes de entre 15 y 17 años que ingresen al nivel secundario con desfase de edad en su escolaridad superior a 2 años	Espacio de fortalecimiento de trayectorias escolares para favorecer la continuidad de los estudios en el nivel secundario	Resolución 55/13
Patios Abiertos		Niños y jóvenes de 5 a 21 años escolarizados o no que residan en los alrededores del edificio público	Generar espacios de inclusión y retención educativa a través de propuestas de recreación, culturales, artísticas y deportivas que se desarrollan en los establecimientos educativos durante los fines de semana	Ley de Educación Provincial N°13688 art. 5

La institución en casos excepcionales ha hecho uso de la Escuela Domiciliaria Hospitalaria, destinada a garantizar la continuidad escolar de los niños que por razones de salud, no pueden asistir a la escuela. La inclusión es principio rector de la política educativa nacional, por lo que el reconocimiento de la Educación Domiciliaria y Hospitalaria como modalidad, en la Ley N° 26.206 de Educación Nacional, en tanto hecho político trascendente e indispensable, define el inicio de un proceso de promoción y concreción de la igualdad educativa destinada a una población en riesgo de ser marginada. Ningún sujeto que se enferma debe quedar excluido.

Para ampliar la información del Cuadro 4, ver los Anexos de la presente tesis.

Al preguntar sobre si se observa alguna mejora ante la implementación de las políticas socioeducativas en relación a la asistencia a la escuela, los preceptores coinciden: “vienen dos días y tres días no”;... “A las políticas les falta control”; “Vienen a la escuela a cambio de...”. (R; M; S; Preceptores EEMN°19; 2015)

Otro de los testimonios suma a lo mencionado:

“Vienen solo para que le llenemos la planilla del Progresar, que se lo acredite como alumno regular, pero cuando vuelven no entienden nada y comienzan a molestar a los compañeros y luego vuelven a faltar varios días.” (Preceptora EEMN°19; 2015)

Otros de los entrevistados dice:

“Cuando vienen después de faltar varios días se nos presenta otro problema porque en las clases molestan a sus compañeros, caminan por los pasillos y para retenerlos los profesores bajan el nivel de lo dado para engancharlos de nuevo”. (Orientadora Educacional EEMN°19; 2015)

La Orientadora Educacional expresa:

“Cuando comienzan a faltar casi por un mes, vuelven y no entienden nada, pero con el tiempo dejan, ahora está la secundaria de adultos, son solo tres años y menos carga horaria. El problema con el cual nos encontramos ahora es que comienzan chicos con poca edad, solo para obtener el título y molestan a los adultos que vienen a clases después de estar todo el día trabajando, dejando sus familias. Los más jóvenes solo molestan, entonces están dejando de venir los adultos que en realidad tienen ganas de aprender y mejorar pero no quieren perder el tiempo, prefieren quedarse con sus familias”(Orientadora Educacional E.E.M.N° 19; 2015)

Tanto los Preceptores como el E.O.E, coinciden en que los mayores motivos de ausentismo se deben a cuestiones laborales, al cuidado de los hermanos y familiares pequeños, y a que los padres al salir a trabajar dejan a los mismos chicos elegir si van o no a la escuela. Con respecto a las inasistencias producidas por el cuidado de hermanos el Orientador social nos aporta un dato significativo:

“Tenemos el proyecto de la Sala maternal. Tienen una organización que implica tomar la leche, duermen la siesta, juegan un ratito. La condición es que la madre venga a la escuela, tiene que estar en la escuela. No puede traer a su bebe a la sala y no asistir. De esta manera pudimos solucionar el ausentismo por maternidad. El problema viene que el cupo es limitado 8 y tienen prioridad las madres, no podemos cubrir la gran demanda que tenemos de las alumnas que se quedan al cuidado de sus hermanitos por ser mayores” (Orientador Social E.E.M.N°19; 2015)

Hasta aquí se han presentado aquellos datos recabados mediante entrevistas correspondientes al primer bloque. A continuación, se describe desde el propio relato de los

Estudiantes secundarios cómo observan la elevada presencia de ausentismo en la institución y cómo ellos mismos lo corroboran al ingresar a la escuela.

“Somos unos pocos los que venimos todos los días, cuando arrancamos las clases no se podía caminar y ahora te das vuelta, miras a los costados y siempre somos los mismos” (T; estudiante 3° año)

Teniendo en cuenta el recorrido de la investigación observamos que tanto el punto de vista de los docentes como de los estudiantes, coinciden con la información que remiten los Gráficos 3 y 4.

Ante la consulta sobre cómo se comportan sus compañeros cuando se reintegran luego de las faltas reiteradas, expresan: “Estamos más tranquilos cuando no vienen” (A; estudiante 4° año); “Nos joden” (L; estudiante 5° año); “Están más afuera que en el grado” (S; estudiante 6° año).

Confirmando lo mencionado uno de los entrevistados luego de expresar que él es de tener en el año varias inasistencias dice:

“cuando vengo y no entiendo lo que están explicando, hablo con mis amigos. Hasta que el profesor se cansa y me hace salir del aula, en ese momento me voy a la preceptoría o bueno me quedo en el pasillo” (M; estudiante 4° año)

La presencia del fenómeno de la escolaridad de baja intensidad, tema que nos interesa en la actual investigación es un término desarrollado mediante una investigación que realizó Kesller (2004) sobre jóvenes que han cometido delitos contra la propiedad con uso de violencia. Los resultados de ese trabajo definieron el concepto o idea de una escolaridad de “baja intensidad”.

Este concepto se pudo observar perfectamente en la dinámica escolar. En relación a esto se observó que en los horarios de clases las aulas se encontraban con poca presencia de estudiantes.

Dentro del grupo de alumnos presentes, se pudo distinguir a aquellos que prestaban atención al contenido de la clase, y a su vez, aquellos grupos de jóvenes no interesados en lo que transcurría en el aula y manifestaban su desinterés, como por ejemplo, los pies arriba de los bancos, arrojar papelitos a los compañeros, masticar chicles o leer revistas de actualidad. En ese contexto los profesores, continuaban con el dictado de los temas según correspondía a cada materia.

Asimismo, en un recorrido edilicio, se vio los jóvenes deambular por los pasillos en horario de clase. Se podía visualizar, percibiendo la dinámica de las clases, un desenganche de los estudiantes adolescentes.

Esta dinámica escolar condice con lo mencionado en nuestro marco teórico donde destacamos la escolaridad de baja intensidad como un fenómeno que está en el ámbito escolar.

Una escolaridad caracterizada por el “desenganche” con las actividades escolares, los estudiantes continúan inscriptos en la escuela, yendo de manera más o menos frecuente, pero sin realizar ninguna actividad escolar. El desenganche puede expresarse de manera disciplinada o indisciplinada, pero siempre desde un vínculo tenso entre el estudiante y la escuela.

Muchos adolescentes ingresan a la escuela pero experimentan una “escolaridad de baja intensidad” (Kessler, 2006). No logran “conectarse” con la escuela, sentirse “atrapados” por ella; encuentran dificultades para darle un sentido a la educación y para articular los aspectos educativos con otros aspectos de su vida. Estar en la escuela en este estado de “desconexión” sin acceder a aprendizajes relevantes. A veces, esta “desconexión” o falta de sentido de la experiencia escolar proviene de un vínculo débil con la escuela y del bajo nivel de expectativa que encuentran en ella.

Un entrevistado manifiesta:

“Yo tengo una amiga que cuando viene le tengo que pasar las tareas y explicar la carpeta, no engancha una, pobre. En el medio de la clase capaz que se pone a dibujar” (T; estudiante 3º año)

Unos pocos dicen no saber el porqué y el resto de los entrevistados mencionan, coincidiendo con el plantel docente, que saben que muchos de sus compañeros trabajan o realizan changas. Hacen una distinción respecto a las compañeras mujeres, ya que saben que algunas han quedado embarazadas o tienen que cuidar a sus hermanos más pequeños.

Varios entrevistados menciona que cuando le consultan a sus compañeros por sus faltas le responden “No vengo porque no tengo ganas” (D; estudiante 2º año); “Me aburro” (M; estudiante 4º año); “Me quedé escuchando música” (R; estudiante 5º año); “Para qué, rindo todo libre” (M; estudiante 3º año)...

Estas situaciones que fuimos desarrollando a partir de la información recabada en el transcurso de la investigación nos hacen reflexionar que en los sectores sociales más vulnerables el conflicto inherente entre la cultura escolar y la cultura juvenil se produce con más intensidad. Es decir, el reconocimiento de las diferencias de intereses, de expectativas y de experiencias es un aspecto que las instituciones educativas no siempre toman en cuenta.

La emergencia de una “cultura juvenil” (Margulis, Ariovich, 1996), en muchos aspectos opuesta a la del mundo adulto y, particularmente, a la de la escuela, comienza a desarrollar diversidad de intereses, manifestar distintas motivaciones y vocaciones, cultivar prácticas y lenguajes diferenciados, identificable por un modo de vida, un modo de vestir, gustos musicales etcétera. Las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables, etc.

A lo largo de estas líneas se destacaron los datos más relevantes que surgieron a partir de la utilización de la metodología de recolección de la información. De esta manera se pudo acceder a los aspectos más generales sobre el fenómeno tratado, hasta los motivos que subyacen en estas inasistencias a la jornada escolar.

V

Conclusión

Durante el desarrollo de nuestra investigación hemos intentado conocer los motivos que propiciaban la aparición del fenómeno de la escolaridad de baja intensidad y ausentismo en la E.E.M.Nº 19, distrito de General Pueyrredón. A su vez, evaluar la influencia que tenían las políticas públicas ante esa realidad escolar, desde el punto de vista de los actores institucionales.

El Trabajador Social escolar se presenta como un mediador y un facilitador entre los procesos sociales y pedagógicos que hacen al aprendizaje instituyéndolos en un ámbito relevante y significativo para los estudiantes secundarios. Se pudo observar con claridad que los jóvenes de la E.E.M.Nº19 presentaban vulnerabilidad socioeducativa que influyó en las trayectorias escolares, evidenciado por los fenómenos de ausentismo y escolaridad de baja intensidad.

Para ello, desarrollamos un recorrido histórico que le dio sustento teórico a nuestro trabajo. Se tuvo como marco de referencia las transformaciones socioculturales, políticas y económicas producidas desde mediados del siglo XX hasta su derivación en la crisis del 2001. Este periodo trajo consecuencias como la aparición de una nueva cuestión social caracterizada por precariedad laboral, desigualdades y fragmentación social, entre otras, mostrando profundos desequilibrios sociales, tal como se ha podido analizar en la presente investigación, donde la mayor población estudiada proviene de familias que presentaban vulnerabilidad social.

Se observó que en las últimas décadas la sociedad argentina fue mutando, transformándose, pidiéndole a la escuela y al sistema educativo un cambio de misión. La escuela es sin duda, un foco de interés que provee al desarrollo individual como también al mejoramiento social.

Pensar en la escuela remite directamente a una institución que, de un modo u otro, cumple con determinadas funciones en la sociedad. En este contexto está inmerso el estudiante secundario, transcurriendo una etapa de notables cambios y alteraciones psicofísicas, sexuales, emocionales, sociales que da paso progresivamente a la independencia

personal, inclusión social y al surgimiento de una nueva cultura juvenil que presenta sus propios intereses y necesidades.

Al retomar nuestros objetivos, nos interesó pensar el ausentismo de algunos estudiantes como una problemática relacionada con el tiempo escolar: por un lado como disminución del tiempo para aprender, aquel establecido por el Estado como el necesario para apropiarse y aprender los saberes y bienes culturales a los que las generaciones tienen derecho; y por otro lado, como discontinuidad en ese tiempo para aprender, obstruyendo la posibilidad de que se produzcan relaciones significativas con el saber.

La investigación arrojó que la E.E.M. Nº 19 no es ajena a la preocupación por el cada vez más presente, ausentismo escolar. La problemática del ausentismo escolar se manifiesta particularmente en la institución educativa, como un fenómeno que se da con mayor ímpetu una vez ya iniciado el ciclo escolar, acrecentándose luego del receso invernal. Los estudiantes que tienen un mayor porcentaje de inasistencias a clases, son los que están cursando los cuatros años finales de la educación secundaria y refieren trayectorias escolares no encauzadas (Terigi, 2009).

Debemos decir que los motivos que generan éste fenómeno son innumerables. Asimismo, reconocemos que estos motivos, se pueden dividir en factores internos a la educación (pedagogía, dinámica institucional, relación alumno-docente), como también en aquellos motivos que se desprenden de las variables macro-sociales y que sin duda envuelven a la vida del estudiante. Los resultados que nos arrojó la presente investigación, nos hace concluir que estos componentes que generan la escolaridad de baja intensidad y el ausentismo están estrechamente vinculados a las respuestas del sistema educativo vigente en el período en el cual se desarrolló el trabajo de campo, como así también los estilos familiares y las respuestas en la conducta juvenil.

El fenómeno de escolaridad de baja intensidad y ausentismo, no se da por separado ni en forma lineal sino que se entrelazan: uno conlleva al otro, y ambos se retroalimentan interrumpiendo las trayectorias educativas.

Los componentes individuales y socio-económicos afectan a los estudiantes de la población analizada de manera contundente. Las inasistencias de los estudiantes, derivan de múltiples razones y motivos que no necesariamente tienen que ver con lo que hace o deja de hacer la escuela. Es decir, se refieren a motivos externos al sistema educativo: jóvenes que

cumplen funciones de adultos, aquellos que realizan tareas que no corresponden a su etapa evolutiva como ser el de participar en el mercado laboral, realizar tareas hogareñas o de cuidado de otros miembros de la familia. Esto se debe a que la familia necesita más recursos económicos para su supervivencia, y en otros casos, se evidenció la falta de una red de contención social.

La escuela se conforma como un lugar donde se manifiestan los problemas sociales y pudo observarse con claridad que estos estudiantes secundarios presentan vulnerabilidad socioeducativa. Efectivamente, en contextos sociales de desigualdad social, como los analizados en este trabajo, la pobreza de las familias se consideró un factor de peso en el ausentismo escolar. Los jóvenes dejaban de asistir a la escuela para ayudar a sus familias en el trabajo dentro y fuera del hogar.

Si a esta realidad le sumamos que el joven adolescente se encuentra en una fase de transformación psicológica, biológica y emocional, en una sociedad cambiante y que se encuentra en la etapa de educación secundaria obligatoria, es atendible que en el universo estudiado, la motivación y la responsabilidad hacia el estudio se vean amenazadas.

En la actualidad el adolescente, como se ha mencionado en el recorrido del trabajo, tiene oportunidades reales en el marco de la cultura que los distingue, y con el desafío de transformarse en sujetos que participan, deciden, se oponen y se construyen. Como se ha mencionado, no hay un solo motivo de ausentismo escolar, pero todos rompen con el supuesto de presencialidad (Terigi, 2007). Los alumnos de la institución motivo de esta investigación, abandonaban temporalmente la escuela para luego retomarla, apelando a la baja *intensidad*. Se vio además, que los alumnos que faltaban reiteradas veces a clases veían mermado su aprovechamiento o rendimiento académico por “*desconectarse*” del ritmo habitual de la enseñanza, de la secuencia de las explicaciones, actividades, evaluaciones e interacciones en el aula, de la relación con sus compañeros, de las salidas educativas, etc. En los resultados arrojados a través de las entrevistas, se resalta como primacía que los jóvenes le daban prioridad al ingreso al mundo laboral.

La multiplicidad de situaciones que se conjugan en las experiencias escolares de los adolescentes y jóvenes, supone la necesidad por parte de las políticas educativas de incluir diversas líneas de acción para poder enfrentar las problemáticas que atraviesan sus trayectorias.

La investigación pudo dar cuenta que la escuela secundaria contaba al momento de realizado el trabajo de campo con la implementación de cinco políticas públicas en ejecución (ver capítulo VII, Cuadro 4). Los entrevistados coincidieron en afirmar que la aplicación de éstas políticas no se llevó a cabo por falta de seguimiento y control de la gestión institucional, mostrando sin embargo, la contradicción que significaba suspenderle el beneficio, cuando sabían que era un bien necesario para la subsistencia de los hogares.

En este sentido, nos preguntamos si pensando lo anteriormente expuesto desde la posición del Trabajo Social, somos simplemente funcionarios públicos que debe cumplir con cuestiones administrativas, o debemos problematizar nuestras prácticas para que nuestro accionar cotidiano se convierta en un movimiento estratégico para consolidar derechos.

En el establecimiento educativo motivo de la investigación se vio la gestión de políticas educativas de incremento de tiempo de escolaridad, representando un gran avance en términos políticos y sociales, pues implican el reconocimiento de la importancia de la integración en sociedades complejas y desiguales. Sin embargo, el beneficio que significa esta realidad se vio opacada por la falta de monitoreo, seguimiento y supervisión de la aplicación de esas políticas.

Nuestro trabajo nos ha enfrentado con una realidad compleja enseñándonos, no solo la existencia de limitaciones para intervenir con la *población juvenil en situación de ausentismo y escolaridad de baja intensidad*, sino que nos ha esclarecido sobre otras vías posibles de ejercer la docencia en el nivel secundario, y la profesión de trabajo social, para ofrecer garantías de equidad a todos los participantes en el campo de la educación pública.

Un nuevo desafío se presenta y tiene como reto la equidad educativa, no solo se trata de incluir al estudiante en el tiempo que esté presente en la escuela para el desarrollo de las habilidades y aptitudes necesarias para afrontar la vida, sino el cómo hacerlo para que no se vea perjudicado el derecho a la educación y el derecho a las trayectorias educativas constructivas para los estudiantes secundarios.

VI

Propuesta desde el Trabajo social

Considerando las características socioculturales actuales del país en general y del sistema educativo en particular, han surgido una serie de cuestionamientos en torno a la efectividad de la educación y que valoración le otorgan los estudiantes a la posibilidad que tienen de educarse, siendo un derecho humano natural.

Como hemos detallado, los problemas educativos que abordamos en este trabajo se refieren a cuestiones no estrictamente relacionadas con la instrucción, sino a aspectos vinculados a las respuestas del sistema educativo vigente en el período en el cual se desarrolló el trabajo de campo, como así también los estilos familiares y las respuestas en la conducta juvenil, que inciden en los resultados educativos finales.

Asimismo, se siguen observando problemas ligados a la implementación de políticas educativas, deficiencia en los mecanismos de control, un seguimiento más riguroso en cuanto al cumplimiento de los requisitos para su otorgamiento y de esa manera que puedan cumplir con su objetivo: lograr mayor presencia e impartir un aprendizaje con equidad.

Debemos tener en cuenta que toda política pública es participativa. Incluye actores involucrados, interesados y necesarios, todos ellos atravesados por facilidades y obstáculos. Cuando se reconocen estos facilitadores y obstaculizadores hay que reconocer que no solamente son instituciones sino que pueden ser individuos que tienen el poder para obstaculizar o facilitar. El mayor desafío es lograr la viabilidad de esas políticas.

Acercándonos a la función que tiene el Trabajador Social en el ámbito educativo, en el rol de Orientador Social, proponemos para abordar los fenómenos investigados, intervenir en dos campos: lo comunitario y lo institucional. Ambos desde la complementariedad e interdisciplinariedad de los roles que lo conforman y focalizando en un principio metodológico de trabajo en red. Teniendo como objetivo fomentar el trabajo articulado entre la comunidad educativa, los municipios y las organizaciones de la comunidad para la construcción de estrategias integrales.

Asimismo, fomentar el trabajo en red desde el interior de la E.E.M.Nº 19, formar equipos de trabajo con directivos, profesores, preceptores, donde cada integrante aporte sus conocimientos personales, habilidades, ideales y motivaciones, creando proyectos recreativos, culturales, científicos que abran a la mirada integradora de los sujetos escolares, interviniendo en la transformación del fenómeno del ausentismo y escolaridad de baja intensidad.

Las líneas de trabajo en cada área pueden problematizar las situaciones de ausentismo. La intención es institucionalizar la práctica de seguimiento de la escolaridad de baja intensidad y el ausentismo integrándolas a las tareas esenciales de la escuela. Recuperar las miradas de las personas que conforman la comunidad educativa y promover la discusión en los consejos escolares, en los acuerdos institucionales de convivencia estableciendo las bases para la gestión institucional frente a las distintas situaciones de los fenómenos para establecer la continuidad de las trayectorias escolares.

Abordar el problema de estos fenómenos requiere tener en cuenta los múltiples motivos que fueron detallados con anterioridad en el presente trabajo, referidos específicamente a condiciones de la vida cotidiana de los estudiantes. Se considera que se requiere de estrategias específicas construidas en cada contexto que articulen los recursos humanos y materiales de las diferentes organizaciones vinculadas a la institución educativa.

Por último y abundando en esta línea de propuesta planteamos la posibilidad de poder trabajar el abordaje de estas problemáticas en conjunto con instituciones y organizaciones de la comunidad. Integrar a las organizaciones de la comunidad que actúan en el territorio a los espacios de intercambio y trabajo en conjunto entre las escuelas y las organizaciones no gubernamentales. Las organizaciones las consideramos de importancia en la construcción y el fortalecimiento del tejido social, dado su conocimiento y cercanía con la población, su capacidad de generar referencias e identificación y la visión histórica que muchas veces pueden construir debido a la continuidad de su trabajo territorial.

Las nuevas tecnologías, las redes sociales, las características de las nuevas culturas juveniles, todas ellas se convierten en un polo de atracción permanente y creciente en el tiempo, que compite con la educación, especialmente para los jóvenes menos persuadidos por la cultura escolar o con trayectorias educacionales más difíciles, complejizando la función de las políticas de aumento de matrícula y permanencia escolar en el nivel

secundario. Se trata entonces, de seguir preguntarnos acerca de los recursos del Trabajo Social construyendo con los jóvenes desde sus propias motivaciones, intereses y necesidades.

VII

Bibliografía

- Aberastury, A., & Knobel, M. (1971) “El síndrome de la adolescencia normal”. Edit. Paidós, Bs As.
- Ander-Egg Ezequiel (1993) “Técnicas de investigación social” 23 edición. Edit. Magisterio del Rio de la Plata. Bs As.
- Ander-Egg (1994) Historia del trabajo social Editorial Humanitas.
- Ander-Egg, E. (1995) “Técnicas de Investigación Social” Edit. Lumen. Buenos Aires, Argentina.
- Argumedo, A. (2006) Filosofía, política y perspectivas educacionales.
- Arteaga Botello, N. (2008) Vulnerabilidad y desafiliación social en la obra de Robert Castel. Sociológica (México), 23(68), 151-175.
- Barg, Liliana (2003) “Los vínculos familiares. Reflexiones desde la práctica profesional”. Edit. Espacio, Buenos Aires.
- Bauman, Z. (1999) “Trabajadores, consumismo y nuevos pobres”. Edit. Gedisa Madrid.
- Bauman, Z. (2007) “Los retos de la educación en la modernidad líquida”. Edit. Gedisa.
- Bauman, Z. (2013) Modernidad líquida. Fondo de cultura económica.
- Bourdieu, P. (1999) Razones prácticas sobre la teoría de la acción. Barcelona Anagrama
- Braslavsky, C. (2001) La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad. IIPE/UNESCO Buenos Aires/Santillana, Buenos Aires.
- Bucci, I. & Bucci, L. (2001) Gestión de Políticas Sociales: Políticas de Empleo Estatales en la Ciudad de Mar del Plata. I Congreso Nacional de estudios del trabajo. Agosto. ASET. (Papper).

- Bustelo, E. S. & Isuani, E. A. (1990) Mucho, poquito o nada: Crisis y alternativas de política social en los 90. Catálogos SRL.
- Carballada, Alfredo. (2004) La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales. Edit. Paidós. Cap. 3.
- Coraggio, J. L. (1998) Economía urbana: la perspectiva popular. Edit. Abya Yala.
- Correa, N. & Giovine, R. (2010) ¿De la subsidiariedad a la principalidad del estado en la reforma educativa de este nuevo siglo? VI Jornadas de Sociología de la UNLP 9 y 10 de diciembre de 2010 La Plata, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.
- Corrosa, M.; López, E.; Moticelli, J. M. (2006) “Trabajo Social en el área educativa: desafíos y perspectivas” Edit. Espacio, Bs As. Argentina.
- Cvirtz, S, Grinberg y otros. (2011) “Para qué sirve la escuela”. En la educación de ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía. Buenos Aires. Edit. Aique, cap. 3, pp 63-99.
- Cvirtz Silvina, Grinberg Silvia, Abregu Victoria (2012) “La educación ayer, hoy y mañana” El ABC de la pedagogía. Edit. Aique.
- Diloretto, Lozano; Meschini 2008 modelo de desarrollo argentino, políticas sociales y nueva configuración en el gobierno kirchnerista.
- Duschatzky, S., & Birgin, A. (2001) ¿Dónde está la escuela. Cuadernos de FLACSO. Buenos Aires.
- Duschatzky, Silvia (2007) Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie. Bs. As, Paidós.
- Dussel, I. (2004) Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. Cuadernos de Pesquisa, 34(122), 305-335.
- Dussel, I. (2007) Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. Juan Carlos Tedesco (comp.), ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?
- Erikson-Homburger — “Infancia y sociedad”. Edit. Hormé Bs. As. 1959. Erikson. — “El problema de la identidad del yo.” Rev. Uruguay de Psicoanálisis. Vol. 5, año 1963, pág. 2-3.

- Feldfeber, M., & Gluz, N. (2011) Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educação & Sociedade*, 32(115).
- Ferrer, A. (2012) La construcción del Estado neoliberal en la Argentina. *Revista de Trabajo*, 8(10), 99-106.
- Filgueiras, Carlos (2001) "Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social. Santiago de Chile. CIESU.
- Finnegan, F., & Pagano, A. (2007) El derecho a la educación en Argentina. FLAPE. Pág.23-50.
- Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.*
- Foucault, M. (1990) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Siglo XXI.*
- Garabedian, M. (2004) *El Estado moderno. Breve recorrido por su desarrollo teórico. En: Guía de Estudio de ICSE [UBA XXI] Edit. Eudeba. Buenos Aires.*
- Gómez, A. P. (1992) *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. Comprender y transformar la enseñanza. ALP.*
- Himm, A. (2013) *El quehacer de los trabajadores sociales en educación (Doctoral dissertation, Facultad de Trabajo Social).*
- Hintze Susana (2006) *Políticas sociales Argentina en el cambio de siglo. Conjeturas sobre lo posible. Buenos Aires.*
- Isuani (2008). *Los programas sociales en Argentina hacia el Bicentenario. Visiones y perspectivas, Banco Mundial, Buenos Aires. Cap. 5.*
- Kessler, G. (2000) *Experiencias escolares de jóvenes en conflicto con la ley. Mesa de identidades y recorridos juveniles por la Escuela Secundaria. Universidad Nacional de General Sarmiento.*
- Kessler, G., & Luzzi, M. (2004) *Sociología del delito amateur. Edit. Paidós.*
- Kisnerman, N. (1998) *Pensar el trabajo social. Sites/Lumen.*
- Konterllnik, I., & Jacinto, C. (1996) *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo. Losada UNICEF, Buenos Aires.*
- Kossoy, Alicia (2000) "La escolaridad de los jóvenes de sectores populares: "tiempos de desafío". Edit. Crisol. Bs As. Argentina.

- Labrunée, M. E., & Alegre, P. (2011) Análisis de las condiciones de vida y de la protección social de la Infancia en el Partido de General Pueyrredón entre 2003 y 2010.
- Lucero Patricia. (2008) Territorio y calidad de vida, una mirada desde la geografía local: Mar del Plata y Partido de General Pueyrredón. Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de humanidades. Grupo de estudios sobre población y territorio.
- Lucero, Patricia Iris. (2015) Atlas de Mar del Plata y el Partido de General Pueyrredón. II Edit. EUDEM.
- Mallardi, M. (2005) “Proceso de intervención en trabajo social, contribuyendo al ejercicio profesional crítico” Edit. Colegio Trabajo Social de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, Argentina.
- Mallardi, M “La entrevista en los procesos de intervención profesional del trabajo social. Dialogo con la Filosofía Bajtiniana” Materia de cátedra de Taller Nivel VI, carrera Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. UBA.
- Margulis, M., Ariovich, L. (1996) La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud. Edit. Biblos.
- Margulis, M., & Urresti, M. (1998) Buenos Aires y los jóvenes: las tribus urbanas. Estudios sociológicos, 25-35.
- Meirieu, P. (1998) Frankenstein educador. Editorial Laertes.
- Meirieu, P. (2013). La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Minujin, Alberto (1999) La gran exclusión. Vulnerabilidad y exclusión en América Latina. Buenos Aires. Eudeba. P 53-78.
- Montabani (2011) habitando el partido de general Pueyrredón. Territorio, población, localidad y desarrollo local. Desafíos para el siglo XXI. Buenos aires Argentina. Volumen I.
- Muntaner, J. J. (2000) La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 4(1), 0.
- Nuñez, Pedro (2008) “La condición juvenil en la escuela. Demandas de respeto y percepciones de injusticia”. Página 5.

- Oliva, A (2007) “Trabajo Social y lucha de clase. Análisis histórico de las modalidades de intervención en Argentina”, Edit. Imago mundi, Buenos Aires.
- Oszlak, O. y O’donnell, G. “Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación”, en Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), Buenos Aires, 1981.
- Perlman (1963) “el trabajo social individualizado, casework”.
- Pineau, P. (2006) “Educación como derecho”.
- Poggi, M., & Tenti Fanfani, E. (2003) La problemática del conocimiento en la escuela secundaria. Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso. Buenos Aires: Altamira, 105-138.
- Puiggrós (1995) “Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX” 1995. 2 da edición Edit. Ariel. Página 175.
- Puiggrós, A. (1996) Educación neoliberal y quiebre educativo. Nueva sociedad, 146, 90-101.
- Puiggrós, A. (2003) “Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente.” Edit. Galerna. Buenos Aires. pág. 194.
- Redondo, P. (2001) Entre lo social y lo educativo. Notas sobre políticas y prácticas frente a la desigualdad. Capítulo 1.
- Redondo, P. Thisted, S. (2002) “Las escuelas en los márgenes” Edit. Paidós. Argentina, Buenos Aires.
- Richmond, M. E. (1962) Caso social individual. Instituto de Servicio Social, Escuela Nacional de Salud Pública.
- Rossano (2007) De la trayectoria en singular a las trayectorias en plural. Organización de estados iberoamericanos. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Rozas Pagaza Margarita (2001) La intervención profesional en relación con la cuestión social. Edit. Espacio. Buenos aires.
- Sautu, R. (2005) Manual de metodología. Construcción del campo teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: CLACSO.
- Sautu, R (2005) Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación. 1ª Ed. Buenos aires. Ediciones Lumiere S.A.

- Schefflen, Albert (1987) “Los programas culturales” en Birdwhistel, Ray y otros. La nueva comunicación. Kairós, Barcelona.
- Taylor S.J. y Bogdan, R. (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significado, Buenos Aires, Edit. Paidós.
- Taylor, S.J. Bogdan, R. (1992) Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados. Edit. Paidós, España. Pág-100 -132
- Tedesco, J. C. (2001) La educación en el marco del nuevo capitalismo. Educación en la globalización, 1880-1945.
- Tedesco, J. C., & López, N. (2002) Desafíos a la educación secundaria en América Latina. Revista de la CEPAL.
- Tenti Fanfani, E. (1993) La escuela vacía. Los deberes del Estado y responsabilidades. Edit. Losada.
- Terigi, F. (2007) Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa.
- Terigi, F (2007) “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación, “Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy”, Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Propuesta educativa, (29), 63-71.
- Terigi, F. (2009) “Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa”. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- Terigi, F. (2011) “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Pensar la Escuela 2. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- Valles, M. S. (2000) Técnicas cualitativas de investigación social. Síntesis Editorial.
- Vasilachis de Gialdino Irene (2006) “Estrategias de investigación cualitativa” Barcelona, España. Edit. Gedisa.
- Varios. Apuntes de cátedra. (2015).
- Vilas, Carlos. (2011) Después del neoliberalismo. Estado y procesos políticos en América Latina. Buenos Aires. Ediciones de la UNLa (Universidad Nacional de Lanús)

- Zuluica (2015) Saneamiento urbano y crecimiento de la ciudad de Mar del Plata. EUDEM Mar del Plata.

Documentos electrónicos

- Bourdieu (2012) El pensamiento de Bourdieu: Habitus, campo y capital recuperado <http://piensaaprendeyeduca.blogspot.com.ar/2012/11/el-pensamiento-de-bourdieu-habitus.html>
- Centro de estudios de la educación argentina. El ausentismo escolar argentino es el más alto del mundo. Boletín N° 37 Año 4. Universidad de Belgrano. 2015. Recuperado [www.ub.edu.ar/centros de estudio/cea/cea_numero_37.pdf](http://www.ub.edu.ar/centros_de_estudio/cea/cea_numero_37.pdf)
- CEPAL-ECLAC, Vulnerabilidad Sociodemográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas. Brasilia, Brasil, ONU, LC/R.2086, 22 abril, 2002. p. 5. Recuperado http://www.cepal.org/celade/noticias/paginas/9/12939/eps9_ecaro.pdf
- Dirección General de Cultura y Educación. Planes y programas. Recuperado <http://www.abc.gov.ar/?q=content/planes-y-programas>
- Dirección General de Cultura y Educación. Definiciones de vulnerabilidad educativa. Serie de Planeamiento, investigación y estadísticas. (2010)
- Dirección General de Cultura y Educación. Disposición 736/12. Protocolo para abordar el ausentismo en las escuelas. Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación. Comunicación 4/09. Reconstruyendo las intervenciones de los miembros del EOE Recuperado en <http://abc.gov.ar/> Consulta (2014)
- Dirección General de Cultura y Educación. Disposición N° 76/08. Rol del equipo de orientación escolar. Recuperado en <http://abc.gov.ar/> Consulta (2014)
- Dirección General de Cultura y Educación Ley N° 13298. De la promoción y protección de los derechos. Recuperado en <http://abc.gov.ar/>
- Dirección General de Cultura y Educación Ley N° 13688. Educación de la provincia de Buenos Aires. Recuperado en <http://abc.gov.ar/> Consulta (2014)

- Dirección General de Cultura y Educación Ley N° 26.206. De Educación Nacional. Recuperado en <http://abc.gob.ar/>
- Freire, P. (1969). Educación y acción cultural. Tercera entrega Recuperado: http://elmontevideanolaboratoriodeartes.blogspot.com.ar/2012/01/paulo-freire-educacion-y-accion_18.html
- Gallo, M (2014) Informe socio laboral facultad de Cs económicas y sociales. Universidad nacional de Mar del Plata. Recuperado <http://nulan.mdp.edu.ar/1971/1/InfoSociolabJun14>
- HAMILTON, G. (1974); Teoría y práctica del Trabajo Social de Casos. Prensa Médica Mexicana. México. Pág.51 Recuperado: http://eprints.ucm.es/5675/1/T.S._Hoy_Gordon.pdf
- Klein (2012) Imágenes psicoanalíticas y sociales de la adolescencia: Un complejo entrecruce de ambigüedades. Interdisciplinaria vol.29 no.2 Ciudad Autónoma de Buenos Aires ago. /dic. 2012 Recuperado http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1668-70272012000200003&script=sci_arttext&tlng=pt
- Lucero, P.I. (Dir.) 2010. Atlas Digital Socio-Territorial de Mar del Plata y el Partido de General Pueyrredón. Grupo de Estudios Sobre Población y Territorio, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. <http://gespyt.blogspot.com>
- Lucero P. (2015) Mapa social Universidad nacional de Mar del Plata. Facultad de humanidades. Grupo de estudios sobre población y territorio. Recuperado <http://studylib.es/doc/5520970/mar-del-plata>
- Margulis Mario y Urresti, Marcelo “La construcción social de la condición de juventud” Recuperado http://www2.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/mario_margulis_y_marcelo_urresti_-_la_construccion_social_de_la_condicion_de_juventud_urresti.pdf
- Masi Fernando, Servín María Belén (2012). Informe de competitividad global del foro económico mundial. “el sistema educativo paraguayo sigue entre los peores del mundo “. Recuperado <http://www.abc.com.py/edicion-impresa/locales/el-sistema-educativo-paraguayo-sigue-entre-los-peores-del-mundo-447311.html>

- Observatorio de la deuda social argentina. Exclusión y déficit educativo en las dos puntas del trayecto escolar. Barómetro de la deuda social de la infancia. Boletín N1-año 2009. UCA y Fundación Arcor. Recuperado http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/Boletin_Central_01.pdf
- Sambuceti, Virginia Paula (2014) Estudio de las experiencias escolares discontinuas en las/los jóvenes de la clase trabajadora: El caso de la escuela EES N°2 de Punta Lara (Tesis de grado). -- Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Licenciada en Sociología. Recuperado : <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1128/te.1128.pdf>
- Sendon, María Alejandra. “Trayectorias escolares: una aproximación metodológica”. Documento on line. Accesible en: http://www.mapaeducativo.edu.ar/Atlas/Trayectorias-Escolares#_ftnref3
- Tenti Fanfani, Emilio “cultura juveniles y cultura escolar”. Sede regional del instituto internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos aires Mayo 2002. Recuperado [Http://www.iipe-buenosaires.org.ar](http://www.iipe-buenosaires.org.ar)
- UNESCO. (2011) Segunda Reunión de la mesa del Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe. “La UNESCO adelanta cifras sobre la situación educativa brasileña en reunión en Rio de Janeiro” Recuperado http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=13416&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (2012) Situación Educativa de América Latina y el Caribe. Hacia una educación para todos 2015. Recuperado <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/situacion-educativa-mexico-2013.pdf>
- Zambrano, A. (2009). La pedagogía en Philippe Meirieu: Tres momentos y educabilidad. Ideas y Personajes de la Educación Latinoamericana y Universal. Recuperado www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid...49102009000100026

Tesis

- Montes, Maribel (2004) “Efecto de los medios audiovisuales como metodología para flexibilizar la educación básica de niños y niñas trabajadoras de 3 escuelas de Sanare, Estado Lara” (Tesis de Maestría. UNA) Recuperado <http://www.cice.org.ve/descargas/Informe%20final%20ausentismo%20escolar%20y%20trabajo%20infantil.pdf>
- Toledo, Katia (2009) “Ausentismo escolar y trabajo infantil”. (Tesis de Maestría Universidad Autónoma de Yucatán) Recuperado <http://www.cice.org.ve/descargas/Informe%20final%20ausentismo%20escolar%20y%20trabajo%20infantil.pdf>

Publicaciones periódicas.

- Ehrlich, Ricardo (2012). “La mitad de ellos dice que no tiene interés, el 36% no estudia”. Diario El País Recuperado <http://www.elpais.com.uy/informacion/adolescentes-porcentaje-no-estudia.html>
- Guadagni, Alieto (2014) “Argentina lidera el ausentismo escolar en el mundo”. Revista Bravo continental. Recuperado <http://www.continental.com.ar/noticias/sociedad/guadagni-argentina-lidera-el-ausentismo-escolar-en-el-mundo/20150630/nota/2829649.aspx>
- Guyot; Carlos (2015) “Ausentismo escolar otro triste record argentino”. Diario La Nación. Recuperado <http://www.lanacion.com.ar/1810131-ausentismo-escolartro-triste-record-argentino>

VIII

Anexos.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

BUENOS AIRES PROVINCIA

BA

LA PLATA, 6 FEB 2013

VISTO el expediente N° 5802-2456486/12 y la Resolución N° 4424/11,y

CONSIDERANDO:

Que concluida la etapa de diagnóstico de factibilidad para la implementación de la nueva estructura del Nivel Primario para jóvenes y adultos bonaerenses, resulta necesario proponer los marcos adecuados para proseguir con las acciones planificadas;

Que la gestión procura dar respuesta a las particularidades regionales, locales e institucionales según la especificidad de la Modalidad, las necesidades de las comunidades educativas y sectores que articulan acciones con las Escuelas y Centros de Educación de Adultos (C.E.A.);

Que con el propósito de garantizar la inclusión de los estudiantes mayores de 15 años en los niveles primario y secundario a partir del ciclo lectivo 2013, corresponde proporcionar los lineamientos generales para la aplicación territorial;

Que dicha instrumentación debe preservar la continuidad y estabilidad laboral de los docentes, sin causar ceses, ni incompatibilidades;

Que la implementación de la nueva estructura educativa para el Nivel Primario para Jóvenes y Adultos supone que la franja de estudiantes atendidos por los actuales terceros ciclos de EGBA deban ser incluidos en el nivel secundario,

Que los estudiantes aludidos precedentemente, presentan un alto porcentaje de vulnerabilidad y una fuerte tendencia al abandono escolar cuando no se brindan las condiciones y oportunidades formativas acordes a sus necesidades, demandas y problemáticas específicas;

Que las acciones que garantizan la inclusión deben ser precedidas y sostenidas en el tiempo con un trabajo que profundice la articulación pedagógica entre los niveles primario y secundario;

Que la Dirección de Educación de Adultos realizará las acciones necesarias para la revisión y nueva elaboración del Diseño Curricular para la educación primaria de la modalidad conforme a la estructura organizativa aprobada por la presente;

Que el Consejo General de Cultura y Educación aprobó el despacho de la Comisión de Asuntos Técnico Pedagógicos en sesión de fecha 20 de diciembre de 2012 aconseja el dictado del correspondiente acto resolutivo;

Que en uso de las facultades conferidas por el artículo 69, incisos a y e de la Ley N° 13.688, resulta viable el dictado del presente acto administrativo;

Por ello,

LA DIRECTORA GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

RESUELVE

ARTÍCULO 1°. Aprobar la ampliación de las Pautas para la Organización y Funcionamiento de la Educación Primaria de Adultos, aprobadas por la Resolución N° 4424/11 en los términos referidos a los puntos 1, 3, 4 y 6 que, como Anexo Único forma parte integrante de la presente Resolución y consta de dos (2) folios.

ARTÍCULO 2°. Determinar que para garantizar la inclusión de estudiantes mayores de 15 años que presenten una sobreedad superior a dos años en su escolaridad, se habilitarán grupos para el fortalecimiento de la trayectoria escolar, a cargo de docentes dependientes de la Dirección de Educación de Adultos.

MCFT

ARTÍCULO 3°. Establecer para la implementación del artículo que antecede, se utilizarán las Plantas Orgánico Funcionales aprobadas de acuerdo a la normativa vigente y conforme a los cargos de Maestros de Ciclo existentes, sin generar incompatibilidades, ni ceses, ni alterar la unidad familiar.

Corresponde al expediente N° 5802-2456486/12

ARTÍCULO 4°. Encomendar a la Subsecretaria de Educación, a través de la Dirección de Educación de Adultos, realizar las acciones inherentes a la implementación de la presente y la elaboración de un anteproyecto que contenga las propuestas sobre criterios y cuestiones que se deberán tener en cuenta para la organización y funcionamiento de la nueva estructura administrativa y pedagógica de la Modalidad en consonancia con las normas vigentes.

ARTÍCULO 5°. La presente resolución será refrendada por la Vicepresidente 2° del Consejo General de Cultura y Educación y el Subsecretario de Educación de este Organismo.

ARTÍCULO 6°. Registrar esta resolución que será desglosada para su archivo en la Dirección de Coordinación Administrativa, la que en su lugar agregará copia autenticada de la misma; comunicar al Departamento Mesa General de Entradas y Salidas; notificar al Consejo General de Cultura y Educación; a la Subsecretaría de Educación; a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada; a la Dirección Provincial de Gestión Educativa y a la Dirección Centro de Documentación e Investigación Educativa. Cumplido, archivar.

INTERVINE
adr
/
RESOLUCION N°...

55

[Signature]
 Profa. JORGELINA M. BITTIPALDI
 VICEPRESIDENTE 2°
 Consejo General de Cultura y Educación
 Dirección General de Cultura y Educación
 de la Provincia de Buenos Aires

[Signature]
 Dra. NORA DE LUCIA
 Directora General
 de Cultura y Educación
 Provincia de Buenos Aires

[Signature]
 Ing. Agr. Carlos G. Gianella
 Subsecretario de Educación

LA PLATA, 21 MAY 2012

VISTO la Ley N° 13.688 - de Educación Provincial - y el Decreto N° 2299/11 - Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires ; y

CONSIDERANDO:

Que el artículo 20 de la Ley N° 13.688 y sus modificatorias, establece que la educación es obligatoria en todo el territorio provincial, desde la edad de (4) cuatro años del Nivel de Educación Inicial, todo el Nivel de Educación Primaria y hasta la finalización del Nivel de Educación Secundario inclusive;

Que el citado artículo establece además que la Provincia garantiza el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de instancias y condiciones institucionales, materiales, pedagógicas y de promoción de derechos, en todos los Ámbitos definidos en el artículo 21 de dicha Ley, mediante acciones que aseguren educación de igual calidad y en todas las situaciones sociales;

Que los artículos 248 y subsiguientes del Decreto N° 2299/11 - Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires - refieren a la responsabilidad indelegable del Estado en la defensa del interés superior del niño y adolescente, que se sustenta en la Convención sobre los Derechos del Niño y las normas legales de promoción y protección de los derechos del mismo (Ley Nacional 26.061 y Ley Provincial N° 13.298), en las leyes generales de educación provincial (Ley N° 13.688) y en la obligación de todo el personal del

736

establecimiento educativo de intervenir ante el conocimiento de vulneración de derechos de alguno de sus alumnos;

Que el citado Reglamento establece además que cada institución aplicará en materia de asistencia, acreditación, evaluación, promoción y certificación de los alumnos, las prescripciones establecidas por los Diseños Curriculares y los regímenes de asistencia, acreditación, evaluación, promoción y certificación, conforme la normativa aplicable según nivel y modalidad;

Que, sin perjuicio de lo antedicho, resulta necesario establecer y dar regularidad a criterios generales de aplicación particular ante situaciones de frecuencia o reiteración de las inasistencias de alumnos;

Que la normativa específica de cada nivel o modalidad enfatiza la necesidad de sostener la regularidad de la asistencia de los alumnos como condición indispensable para el desarrollo de procesos de aprendizaje óptimos;

Que la reiteración o la frecuencia de las inasistencias de los alumnos a la escuela constituye una de las principales causas de abandono o fracaso escolar;

Que, por lo expuesto, es necesario contribuir al establecimiento de criterios y procedimientos institucionales para la prevención del ausentismo e intervención ante los casos de inasistencias reiteradas;

Que estos procedimientos deben involucrar acciones por parte de todos los actores de las instituciones educativas y de supervisión y la debida articulación con las familias y otros actores o instituciones de la comunidad;

Que la presente Resolución se dicta en el marco de las competencias establecidas en el artículo 69 incisos e) e y) de la Ley 13.688 y sus modificatorias;

Por ello,

LA DIRECTORA GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

RESUELVE

ARTÍCULO 1°. Determinar que los establecimientos escolares pertenecientes a los niveles y modalidades de educación obligatoria, de gestión estatal y de gestión privada deberán aplicar los criterios, pautas y dispositivos institucionales de abordaje ante las situaciones de ausentismo de los alumnos que obran en el Anexo 1 que consta de 4 (cuatro) folios y que pasa a formar parte integrante de la presente Resolución.

ARTÍCULO 2°. Establecer que la presente Resolución será de aplicación complementaria a la normativa vigente en la materia para los diferentes niveles y/o modalidades de la educación.


ARTÍCULO 3°. Determinar que las instancias de supervisión territorial serán responsables de monitorear el cumplimiento de las acciones institucionales previstas en la presente Resolución; orientando y asesorando a las instituciones escolares para el desarrollo de acciones y procesos de mejora de los índices de asistencia de los alumnos y generando la articulación con otros actores y organismos de la comunidad cuando sea necesario.

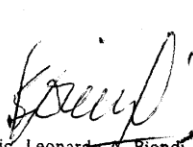


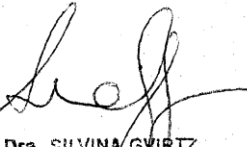
ARTÍCULO 4°. Establecer que la presente Resolución será refrendada por la señora Subsecretaria de Educación y el señor Subsecretario de Gestión Educativa de este Organismo.

ARTÍCULO 5°. Registrar la presente Resolución que será desglosada para su archivo en la Dirección de Coordinación Administrativa, la que en su lugar agregará copia autenticada de la misma. Notificar a la Subsecretaría de Educación y por su intermedio a las Direcciones Provinciales de Educación Inicial, de Educación Primaria, de Educación Secundaria, de Educación Técnico Profesional, Direcciones de Educación Especial, de Psicología Comunitaria y Psicología Social, a la Subsecretaría de Gestión Educativa y por su intermedio a las Direcciones Provinciales de Educación de Gestión Privada, de Política Socio Educativa , de Gestión Educativa y por su intermedio a la Dirección de Inspección General, a las Jefaturas Regionales de Gestión Estatal y de Gestión Privada, a las Jefaturas Distritales y por su intermedio a los Inspectores de Enseñanza y Establecimientos Escolares. Cumplido, archivar.

RESOLUCIÓN N°
736


Prof. CLAUDIA C. BRACCHI
Subsecretaría de Educación
Dirección General de Cultura y Educación
Provincia de Buenos Aires


Lic. Leonardo A. Biondi
Subsecretario de Gestión Educativa
Dirección General de Cultura y Educación
Provincia de Buenos Aires


Dra. SILVINA GVIRTZ
Directora General
de Cultura y Educación
Provincia de Buenos Aires

Anexo 1

**TRATAMIENTO DEL AUSENTISMO ESCOLAR
ACTUACIONES A NIVEL INSTITUCIONAL****Objetivo:**

Asegurar la asistencia regular de los alumnos a las escuelas de los distintos niveles y modalidades de la educación obligatoria.

Fundamentos:

A partir de lo establecido en la Ley Provincial de Educación (Ley 13.688) y la Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños (Ley 13.298), donde se destaca la responsabilidad indelegable del Estado en la defensa del interés superior del niño y adolescente, entre ellos el "derecho a la educación" para todos los habitantes de la Provincia de Buenos Aires es que los docentes bonaerenses, desde cada lugar de responsabilidad debemos utilizar todas las herramientas a disposición con el objetivo de intervenir en forma inmediata y efectiva ante el conocimiento de vulneración de derechos de cualquiera de nuestros alumnos. Para ello nos valdremos de dichas leyes, como así también del Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires (Decreto 2299/11) y del resto de normativas surgidas a tal fin.

Ningún alumno bonaerense puede, ni debe quedar por fuera del sistema educativo. Esa responsabilidad es principal e indelegable del Estado.

Sabemos que las instituciones educativas vienen realizando, en el orden de lo cotidiano, diversas acciones para contrarrestar el ausentismo escolar. Es desde este encuadre que proponemos destacar, organizar y sistematizar algunas pautas que permitan establecer y dar regularidad a procedimientos institucionales que pongan atención a las situaciones de inasistencia escolar y las acciones imprescindibles a desarrollar para obtener las metas deseadas.

ACTUACIONES DE PREVENCIÓN:

- Informar a los alumnos y a sus familias sobre la obligatoriedad de la concurrencia a los establecimientos escolares desde la edad de (4) cuatro años del Nivel de Educación Inicial, todo el Nivel de Educación Primaria y hasta la finalización del Nivel de Educación Secundario inclusive.
- Informar las normas establecidas para cada nivel y/o modalidad, así como las medidas propias de la convivencia institucional vinculadas a la asistencia escolar, así como la responsabilidad de la escuela en la concreción de tareas a distancia, su visado y devolución, en caso de inasistencias breves.
- Informar a las familias acerca de su responsabilidad de comunicar a la escuela las causales de las inasistencias de los alumnos, para colaborar o viabilizar la resolución de las dificultades que motivan la ausencia.
- Desarrollar actividades sistemáticas de comunicación fluida con las familias.
- Incluir medidas de prevención del ausentismo escolar en la Planificación Institucional, especificando el procedimiento para registrar y controlar la asistencia de los alumnos y las responsabilidades de todos los implicados, así como las obligaciones de los padres o tutores legales de los alumnos.
- Promover la puntualidad y regularidad en todas las actividades de la escuela, por parte de alumnos y adultos.
- Generar redes intra, interinstitucionales e intersectoriales entre los diferentes organismos existentes en el distrito a fin de articular acciones conjuntas en caso de ausentismo por razones de salud, problemáticas de índole familiar, situaciones judiciales, sociales u otras, con los debidos asesoramientos de las instancias de supervisión según cada caso.

ACTUACIONES DE INTERVENCIÓN:

- La asistencia de los alumnos a las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades de la educación obligatoria, será consignada diariamente en los registros previstos para cada uno.
- Si un alumno inasistiere por un período superior a 48 horas, el responsable de la institución o quién éste delegare, deberá establecer formas de comunicación formales o informales con el adulto a cargo del mismo a efectos de conocer las causales de la ausencia, tales como: llamados telefónicos al hogar, envío de notas o comunicaciones informales a través de familias vecinas, remisión de telegramas o cartas, etc.
- El personal directivo y/o equipo docente analizarán la situación y realizarán, si fuera necesario las intervenciones correspondientes para restablecer la asistencia del alumno; siempre que la misma esté dentro de las posibilidades de la institución.
- Después de una semana desde la primera inasistencia, en el caso en que no se pueda lograr contacto con los adultos responsables se buscarán otras alternativas, tales como la realización de una visita al domicilio del alumno por parte de los integrantes del Equipo de Orientación Escolar. De no contar con dicho recurso el Equipo Directivo solicitará al Inspector de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, la posibilidad de disponer de personal de los Equipos del Distrito para efectivizar la visita.
- Analizar periódicamente las problemáticas de ausentismo reiterado, en reuniones de Equipo Escolar Básico (equipo directivo, maestro de grado, preceptor y equipo de orientación escolar)

- Cuando un alumno deba permanecer hospitalizado o en el hogar durante un período que exceda de una semana, por razones de salud, se deberá considerar con el Inspector de Educación Especial la necesidad y posibilidad de un maestro domiciliario u hospitalario o en su defecto la institución educativa organizará las intervenciones pedagógicas necesarias, articulándose con algún miembro de la familia.
- Si la ausencia fuera por un período breve, la institución educativa, en acuerdo con la familia, elaborará tareas que asistan a distancia el aprendizaje previendo su regular visado y devolución al alumno.

Planilla de sistematización de las inasistencias

Año/ Sección	Nombre y apellido	Causal de Ausentismo	Modo de información utilizado	Domicilio del alumno	Responsable de la información	Observa ciones

El Equipo Directivo es el primer responsable de dar cumplimiento a las diversas acciones de prevención y de intervención, delegando en los diversos actores institucionales correspondientes: equipo de orientación escolar, preceptores, profesores tutores, etc. a fin de efectuar las primeras actuaciones con las familias luego de las 48 horas de la ausencia del alumno.

OTRAS ACCIONES A DESARROLLAR A NIVEL INSTITUCIONAL O INTERINSTITUCIONAL:

- Analizar las causas del ausentismo (personales, sociales, familiares, educativas, etc.), y buscar alternativas y estrategias de intervención, generando las articulaciones necesarias con otros actores y organismos pertinentes.
- Elaborar un plan adoptando medidas específicas, estableciendo un compromiso con el alumno y con la familia, y promoviendo intervenciones solidarias y colectivas del grupo áulico de pertenencia.
- Supervisar el cumplimiento del plan de trabajo y de los compromisos adquiridos.
- Notificar a la familia todas las actuaciones llevadas a cabo.
- Todas estas acciones tendrán como principal objetivo que el alumno retome la asistencia regular al establecimiento educativo.

Sistematización de las actuaciones llevadas a cabo desde la escuela

CON LA FAMILIA. Indicar con quién se llevan a cabo dichas actuaciones: preceptor, tutor, equipo de orientación escolar, otros.).

LLAMADAS TELEFÓNICAS, TELEFONOGRAMAS, TELEGRAMAS, CARTAS, ENTREVISTAS, OTRAS:

SOLUCIONES Y COMPROMISOS:

OBSERVACIONES:

CON EL ALUMNO/A. Indicar con quién se llevan a cabo dichas actuaciones: preceptor, tutor, equipo de orientación escolar, maestro de grado, profesor, maestro bibliotecario, maestro domiciliario, otros).

ORIENTACIÓN PERSONAL:

PROPUESTA PEDAGOGICA:

ESTRATEGIAS DE VUELTA A LA ESCUELA:

FLEXIBILIDAD ORGANIZATIVA:

OTRAS:

OBSERVACIONES:

ACTUACIONES REALIZADAS DESDE OTRAS INSTITUCIONES:

SI INTERVIENEN OTRAS INSTITUCIONES, INDICAR CUÁLES:

PROPUESTA DE TRABAJO CONJUNTO:

SOLUCIONES Y COMPROMISOS:

OBSERVACIONES:

- Mensualmente se informará al Inspector de la escuela la situación de alumnos con trayectorias discontinuas y los planes específicos implementados para el tratamiento de la situación.
- Los inspectores al tomar conocimiento de las diversas situaciones deberán acompañar y asesorar a los equipos de conducción y en los casos que sea necesario articular las intervenciones de otros organismos u actores territoriales con competencia sobre las situaciones específicas.

Informe al inspector

Distrito:

Escuela:

Director:

Fecha del Informe:

Año/ Sección	Nombre y apellido	Causal de Ausentismo	Acciones llevadas a cabo desde la escuela	Planes específicos implementados	Observa ciones

736

Asignación Universal por Hijo

Es una asignación mensual por cada hijo menor de 18 años (hasta 5 niños). Por hijos con discapacidad no hay límite de edad. Se puede solicitar desde el momento del nacimiento y la cobra uno de los padres, priorizando a la mamá.

A quiénes les corresponde

- Personas desocupadas.
- Trabajadores no registrados (sin aportes).
- Trabajadores del servicio doméstico.
- Monotributistas sociales.
- Personas inscriptas en los programas Argentina Trabaja, Manos a la Obra, Ellas Hacen y Programas compatibles del Ministerio de Trabajo.

Cuáles son los requisitos

De los padres y del hijo:

- Ser argentinos, residir en el país y tener DNI. Si son extranjeros o naturalizados, tener 3 años de residencia y DNI.

Del hijo:

- Ser menor de 18 años y sin límite de edad en el caso de hijo con discapacidad.
- Ser soltero.

Es importante que recuerdes:

- Presentar la Libreta de Salud y Educación para acreditar asistencia a la escuela y controles de salud.

Beca Progresar

Es una política destinada para que más jóvenes puedan terminar sus estudios.

Educación obligatoria

- Primaria
- Secundaria

- Especial

Cursos de formación profesional

Seleccionados por el Ministerio de Educación.

Educación superior y formación docente

- Terciario
- Universitario
- Formación docente

Los cinco requisitos incluyen tener entre 18 y 24 años de edad inclusive. Ser estudiante en cualquier nivel educativo acreditado. DNI (argentino nativo o naturalizado). Estar desempleado o ser empleado en la economía formal o informal con un sueldo de hasta tres salarios mínimos, vitales y móviles.

Resolución 5170/08 Salas Maternales.

Comunicación N° 2/13 Inspectores Jefes Regionales, Inspectores Jefes Distritales, Inspectores de enseñanza de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social Directivos y Docentes de CEC, Miembros de EOE, EID y EDI. En el inicio del presente ciclo escolar, y luego de dos años de funcionamiento del Proyecto de experiencia educativa “Salas Maternales: madres, padres, hermanos/as mayores, todos en Secundaria”, surge la necesidad de realizar la evaluación de la implementación del mismo desde la particularidad de cada una de las experiencias. Para esto recordamos los propósitos planteados en la Resolución N°5170/08 que encuadra la organización y gestión de las Salas Maternales. “La creación de las salas maternales tiene los siguientes propósitos: - Generar las condiciones para garantizar el derecho social a la educación de todos los adolescentes y jóvenes de la provincia de Buenos Aires. - Promover la asistencia, permanencia con aprendizaje y finalización de los estudios secundarios de madres, padres y hermanos adolescentes o jóvenes que no pueden concurrir, continuar o finalizar sus estudios al tener que asumir el cuidado de sus hijos o sus hermanos menores. - Implementar una nueva forma de organización escolar que permita la inclusión con intencionalidad educativa de los niños menores de tres años, hijos o hermanos menores de los alumnos adolescentes de la Escuela Secundaria. - Desarrollar espacios para la reflexión y el debate sobre problemáticas del campo de la primera infancia, las

juventudes, la educación y la sexualidad”. La siguiente propuesta de evaluación es entendida como un proceso por el cual se realiza una valoración, es decir que se toma cierta distancia de diferentes situaciones para poder comprenderlas, apreciarlas y tomar decisiones a futuro. La evaluación, tal y como señalan los diseños curriculares de los niveles inicial y secundario, permite repensar lo realizado y proyectado. La misma será insumo para la tarea cotidiana realizada tanto a nivel áulico e Comunicación 02/13, DGCyE 2 institucional como a Nivel Central por el Equipo de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. En el plano áulico e institucional posibilita recabar información, valorar y analizar las acciones realizadas para poder retomarlas y mejorarlas o bien reiterarlas. Se evalúa para reflexionar y analizar lo sucedido en forma individual y colectiva. Para el Equipo de Nivel Central de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social la importancia de la información solicitada y su evaluación radica en ser basamento para la toma de decisiones y posición respecto de la experiencia educativa “Salas Maternales: madres, padres, hermanos/as mayores, todos en Secundaria”. Sólo a través del conocimiento elaborado a partir de la información cualitativa o cuantitativa es posible el diseño de políticas públicas educativas que favorezcan la inclusión, la permanencia con aprendizaje y la finalización de estudios de todos los niños, adolescentes y jóvenes de la provincia de Buenos Aires.

Programa Patios Abiertos.

El Programa "Patios Abiertos" busca generar espacios para la inclusión y retención educativa con aprendizaje a través de propuestas de recreación, culturales, artísticas y deportivas que se desarrollan en los establecimientos educativos durante los fines de semana. Los destinatarios son todos los niños y jóvenes de 5 a 21 años escolarizados o no.

El objetivo central de este Programa apunta a Mejorar las condiciones de inclusión educativa de niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad socio-educativa fortaleciendo además, los vínculos con la comunidad en la que se hallan insertos para concurrir al logro de la inclusión, retención y posible reincorporación de alumnos al sistema educativo formal, en el marco de la Ley Provincial de Educación (Nº 13.688) relativo a la edad de obligatoriedad escolar.

- Si bien los destinatarios son niños y jóvenes, la prioridad de la propuesta en territorio es la convocatoria del adolescente en situación de riesgo socio educativo, para dar respuesta a sus Intereses apoyando las iniciativas de los jóvenes generando las ofertas que los establecimientos educacionales ofrecen a sus estudiantes, posibilitando la existencia de más y mejores espacios, de oportunidades formativas y recreativas tanto para el desarrollo personal como para el colectivo.
- Intensificar el proceso de democratización del espacio escolar, mejorando vínculos y fortaleciendo la construcción de ciudadanía mediante el enriquecimiento del capital social representado por los jóvenes.
- Mejorar el desempeño escolar de los niños y jóvenes en riesgo socioeducativo, participantes en los talleres y espacios de encuentro planteados.

Participantes

Este Programa tiene como protagonistas a niños y jóvenes de 5 a 21 años escolarizados o no que residan en los alrededores del edificio público que desarrolla el proyecto.

Participan en el programa las siguientes instituciones:

Escuelas: La Escuela sede donde desarrollar el Proyecto podrá pertenecer a instituciones de cualquiera de los Niveles educativos de la jurisdicción provincial, y puede articular acciones con otros establecimientos educativos de la comunidad/barrio en el cual se desarrollara el proyecto. Los proyectos pueden funcionar únicamente en edificios escolares.

Organizaciones Sociales de la Comunidad: Entre estas instituciones con las cuales se puede articular pueden considerarse Comedores Barriales, Clubes sociales y deportivos, Bibliotecas Populares, Asociaciones Civiles, ONGs, Centros comunales, Sociedades de Fomento, entre otras, todas ellas con Personería Jurídica. Los proyectos pueden fortalecerse articulando acciones de promoción, difusión, formación, favoreciendo el contacto y lazos que han establecido con los niños y jóvenes que se encuentran, sobre todo, fuera del sistema escolar. También pueden facilitar experiencias, saberes, recursos humanos, y otros.

Estado Provincial y Estado Local: Entre estos se cuentan los Municipios, organismos municipales descentralizados, Ministerios, Direcciones y organismos descentralizados Provinciales y Nacionales. Pueden fortalecer los proyectos con acciones, recursos humanos, equipamiento e insumos.

Modalidad de ejecución

El propósito estratégico del Programa "Patios Abiertos", siguiendo las pautas establecidas por el Plan Educativo 2008-2011, se basa en que los jóvenes encuentren sentido a su educación; sientan a la escuela como espacio de producción, expresión, defensa de sus derechos y cumplimiento de sus obligaciones; aprendan a ser solidarios; valoren la vida y protejan su salud.

El Programa está siendo aplicado en la jurisdicción provincial desde mediados del 2004 a través de la implementación de proyectos en instituciones escolares los días sábados y domingos.

Las instituciones son elegidas por agentes de la DGCyE (directivos, docentes, etc.) quienes proponen al edificio escolar como sede para ejecutar un proyecto. Se privilegian aquellas que se encuentran en zonas económica y socialmente desfavorables donde el grupo de edad (11 a 21 años) sea particularmente vulnerable.

El proyecto tiene distintas etapas desde que se elabora hasta su evaluación y aprobación. Luego de esta fase formal, el mismo se desarrolla de acuerdo con un plan previsto para toda su duración, donde se explicitan las distintas metas que deberán cumplimentar sus participantes.

Por su parte, el Equipo de Coordinación Central evalúa la realización de las etapas estipuladas en el plan de trabajo acordado.

Los actores intervinientes son adultos y jóvenes relacionados de algún modo con el Sistema Educativo Provincial. La estructura formal del Programa contempla: un Equipo de Coordinación Central, Asistentes Técnicos Regionales, Coordinadores de Proyectos, Docentes animadores y Auxiliares, además de los otros actores comunitarios con los que se articula.

Por otro lado se integra a otros actores de la comunidad educativa tales como miembros de cooperadoras escolares y adultos de la comunidad.

Los Proyectos Patios Abiertos en las Escuelas podrán desarrollarse dentro de la siguiente franja horaria: sábados y/o domingos de 9 a 13 hs. y de 14 a 18 hs. Para la formulación, ejecución y aprobación de los proyectos, el programa cuenta con un Manual Operativo.

<https://www.anses.gob.ar/prestaciones/asignacion-universal-por-hijo-auh/>

<https://www.anses.gob.ar/prestaciones/becas-progresar/>