



Colección VINCULAR CyT
Vol. 8 | EDUCACIÓN

Juventud y educación secundaria en el distrito de La Matanza (2006-2019)

Implicaciones de la Ley de Educación Nacional

Director: Adrián Cammarota

Integrantes del equipo de trabajo:

Andrea LaFuente, Mariana Campagnale,
Mariela Cerminaro, Patricia Carballo



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA
Secretaría de Ciencia y Tecnología

EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL DISTRITO
DE LA MATANZA (2010-2019).
IMPLICACIONES DE LA LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL (2006)

**EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL DISTRITO
DE LA MATANZA (2010-2019).
IMPLICACIONES DE LA LEY DE
EDUCACIÓN NACIONAL (2006)**

DIRECTOR: ADRIÁN CAMMAROTA

EQUIPO DE TRABAJO: MARIELA CERMINARO | PATRICIA CARBALLO |
ANDREA LAFUENTE | MARIANA CAMPAGNALE

Colección VINCULAR CyT
Secretaría de Ciencia y Tecnología



Universidad Nacional de La Matanza

© Universidad Nacional de La Matanza, 2020
Florencio Varela 1903 (B1754JEC)
San Justo / Buenos Aires / Argentina
Telefax: (54-11) 4480-8900
editorial@unlam.edu.ar
www.unlam.edu.ar

Diseño: Editorial UNLaM

ISBN: 978-987-XXXXXX

Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial
Derechos reservados

ÍNDICE

RESUMEN	9
1. INTRODUCCIÓN	11
2. METODOLOGÍA.....	19
3. RESULTADOS	23
4. CONCLUSIONES	53
FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA	57
SOBRE LOS AUTORES	63

RESUMEN

El objetivo de este informe es mostrar la evolución de la matrícula escolar en el ciclo secundario en las escuelas de gestión pública en el distrito de La Matanza, provincia de Buenos Aires. Evaluamos las implicaciones de la Ley de Educación Nacional de 2006, que dictaminó la obligatoriedad del ciclo secundario, basada en la triada “inclusión, permanencia y término” de los estudiantes del ciclo medio. Según dicha ley, la educación secundaria en todas sus modalidades tiene la finalidad de brindar a los jóvenes el pleno ejercicio de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios en el ciclo superior. Partimos de la premisa de que la escolarización y la deserción juvenil son un problema de largo aliento y que ha estado en la agenda pública desde el regreso a la democracia en 1983. El espacio temporal de análisis se extiende del año 2010, período en el cual se empezó con la conformación real de la nueva secundaria hasta el año 2018. Nos hemos centrado en tres estrategias metodológicas: obtención, análisis y procesamiento de datos estadísticos de la Dirección General de Escuelas, Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGECyE), una encuesta destinada a docentes del distrito y entrevistas abiertas a docentes y a una exinspectora que vivenció, como funcionaria, los cambios generados por la Ley de Educación Nacional.

Palabras clave: Educación Secundaria - Juventud - Matrícula Escolar - La Matanza

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación tuvo como objetivo analizar la evolución de la matrícula escolar en el ciclo secundario en las escuelas de gestión pública en el distrito de La Matanza, provincia de Buenos Aires. Evaluamos las implicaciones de la Ley de Educación Nacional del 2006 que dictaminó la obligatoriedad de la educación media. Nos preguntamos cuáles son los factores que inciden en el binomio inclusión/exclusión ya que, según la ley, la educación secundaria en todas sus modalidades tiene la finalidad de brindar a los jóvenes el pleno ejercicio de la ciudadanía para el trabajo y para la continuación de los estudios en el ciclo superior. Partimos de la premisa de que la escolarización juvenil es un problema de largo aliento y que ha estado en la agenda pública desde el regreso a la democracia en 1983, tras la última dictadura militar (1976-1986).

Nuestra hipótesis de trabajo fue que, en los últimos años, la Ley de Educación Nacional logró extender los servicios educativos a un sector importante de la población juvenil, pero esa “inclusión” no logró transmitir aprendizajes significativos y las competencias necesarias para “incluir” a los estudiantes en el mercado laboral o en los estudios superiores al finalizar su escolarización, sobre todo en aquellos sectores con menos recursos. Consideramos que el distrito de La Matanza, debido a su extensión y población juvenil escolarizada, ilumina una realidad más amplia en relación con el binomio inclusión/exclusión y juventud/educación.

El espacio temporal se extiende del año 2010, momento en el cual se inició el proceso de conformación real de la nueva secundaria, hasta el año 2018 que encontramos los últimos datos disponibles relevados por la DGECyE de la provincia de Buenos Aires al momento de empezar el trabajo de campo.

Diagnosticar el pasado nos llevó a dialogar con diversas instancias analíticas que se entrecruzan a la hora de echar luz a las capacidades del Estado, para transformar el acervo cultural y el acceso a los bienes materiales de la sociedad. Desde una perspectiva histórica, el nivel secundario se constituyó como un ciclo de carácter no obligatorio y preparatorio para el ingreso a los estudios superiores reservado para las futuras clases dirigentes (Dussel, 1997). El currículo y la cultura escolar en las escuelas secundarias modelaron las subjetividades de los estudiantes que se vieron interpelados en un modelo de “ser joven”, sostenido en el paradigma de la transición, es decir, la juventud era pensada como un paso expeditivo para el mundo adulto. El ciclo medio se alimentó de contenidos específicos que apostaban a una preparación del estudiante como futuro funcionario de la administración del Estado durante las primeras décadas del siglo XX.¹ Cabe aclarar que en esta pesquisa pensamos a “las juventudes” como un constructo cultural más que biológico, atravesadas por la clase social y el género. Los jóvenes, en tanto categoría social construida, no tienen una existencia autónoma, ya que se encuentran inmersos en una red de relaciones y de interacciones múltiples y complejas (Reguillo Cruz, 2012, p. 39).

La masificación del formato escolar secundario en Argentina comenzó en la década de 1940 y 1950, al compás de las políticas del Estado de Bienestar, período que coincide con el primer y segundo gobierno de Perón (1946-1955) (Cammarota, 2014). La centralización educativa de un sistema fragmentado a nivel nacional se intentó saldar con la creación del Ministerio de Educación en 1949, lo que permitió direccionar de manera centralizada la escolarización de niños/as y jóvenes (Cammarota, 2010). Este crecimiento sostenido del circuito de enseñanza se extendió hasta la década de 1980.

¹ Tomamos la definición de “cultura escolar” propuesta por Viñao Frago (2002) en cuanto a que estaría compuesta por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, rituales y prácticas que tienen continuidad y persistencia en el tiempo.

El proceso político que va desde la última dictadura militar hasta la década neoliberal de 1990 promovió un conjunto de cambios socioculturales, políticos y económicos, que produjo un dislocamiento en la transmisión intergeneracional de los conocimientos de los adultos a los jóvenes, en una sociedad golpeada por el desempleo y el crecimiento de la pobreza. Una de las respuestas al problema educativo fue pensar la educación desde la óptica del mercado. Gracias a la Ley Federal de Educación sancionada en el año 1993, la mayoría de los colegios nacionales pasaron a ser administrados por las provincias con exiguos presupuestos, reformándose el formato escolar y reduciendo la inversión por parte del Estado. En esta dirección, la Ley Nacional de Educación del año 2006 venía a saldar las deudas dejadas por la reforma educativa de la década neoliberal presidida por los dos mandatos de Carlos Menen (1990-1999).

Los estudios sobre juventud y educación secundaria proliferaron a comienzos de la década de 1980. El trabajo pionero de Cecilia Braslavsky (1986) proveyó un diagnóstico de la juventud en la Ciudad de Buenos Aires. Estas incipientes investigaciones se orientaban a generar categorías conceptuales para encarar el análisis de los procesos de desigualdad en el sistema educativo. Nociones como *segmentación* y *desarticulación* educativa revistieron el campo de análisis postdictadura (García Bastán, Tomasini & Gallo, 2019). Las pesquisas se han extendido al campo de la sociología, la etnografía (Kropff, 2004; Peiró, 2005; Milstein, 2005) y a las ciencias políticas (Nuñez, 2017). Cabe indicar, además, que se han realizado un número importante de tesis de posgrado que intentaron descifrar, desde el trabajo etnográfico, las dinámicas y las representaciones en torno a las prácticas, las imágenes y los sentidos proclamados por lo jóvenes en torno a la escuela secundaria (Tenti Fanfani, 1999; Titamonti, 2005; Kessler, 2002 y 2010; Ziegler, 2004, Chaves, 2009).

Actualmente los trabajos sobre educación, preocupados por explicar el funcionamiento del sistema escolar y las transformaciones acaecidas en su anatomía durante los últimos años,

han bosquejado las rupturas y continuidades en torno a los sentidos, las identidades y la organización del espacio escolar que han obraron en el pasado. Cabe señalar las indagaciones que han dado cuenta de los nuevos esquemas disciplinarios trastocados por reglamentos de convivencia (Dussel, 2005), la tensión entre desigualdad, la homogeneización escolar de un sistema que incluye diferencialmente y las variaciones sobre el formato de la escuela secundaria (Dussel, 2006; Ziegler, 2011; Arroyo & Poliak, 2011).

Otras investigaciones bosquejaron el desarrollo de la evolución de la escuela media poniendo el acento en los causantes del abandono escolar (Otero, 2011), entendiendo que las transformaciones socioculturales de las últimas cuatro décadas han generado marcadas diferencias, que pusieron en tensión el formato de la escuela secundaria anclada en antiguas estructuras institucionales (Nobile, 2012). Así, una de las características de la escuela secundaria en la actualidad es el predominio de la fragmentación escolar, en cuyo papel juegan un rol central las expectativas familiares, los recursos institucionales, los capitales culturales y las estrategias de los diferentes sectores sociales ante los escenarios de cambio. La fragmentación del sistema educativo es entendida como los diversos recorridos o trayectos escolares marcados por la diferenciación sostenida por el circuito de enseñanza, que genera desigualdad, y por una trayectoria escolar también definida por los diferentes espacios de procedencia social (Tiramonti, 2005 y 2019).

Otros trabajos abrevaron en la relación entre las necesidades del mercado laboral de mano de obra calificada y la educación media, detectando un nexo entre la desigual distribución de la riqueza, los cambios en las nuevas formas de producir en el mundo de trabajo y las consecuencias culturales en la educación secundaria (Filmus, 2007). Amparados en estos estudios, diversos investigadores/as del campo de las Ciencias de la Educación reflexionaron sobre posibles caminos didácticos alternativos

frente al fracaso escolar de niños/as y jóvenes provenientes de los sectores populares (Maimone & Edelstein, 1999).

Si bien la escuela secundaria se masificó, el proceso estuvo signado por la regularidad del abandono escolar, sobre todo en aquellos sectores sociales con escasos recursos económicos. Dicho escenario se debe al modelo único de organización del ciclo medio que tiende, para los investigadores/as, a generar el fracaso, especialmente entre aquellos jóvenes que se encuentran más alejados social y culturalmente de la institución escolar (Terigi, 2009). Caracterizado por la heterogeneidad, el espacio escolar asume diversos significados, por ejemplo, en el proceso de enseñanza/aprendizaje y en torno a los sentidos de “crisis” percibidos de manera desigual por sus protagonistas (Dussel, Brito & Núñez, 2007).

Huelga decir que en los últimos años la historia de la educación secundaria ha empezado a ser estudiada desde el interior de las instituciones educativas, enfocada desde una perspectiva que permite interpretar las disímiles experiencias de la primera mitad del siglo XX que, si bien son estudios de casos que abordan la experiencia estudiantil de forma particular; dichos estudios estarían iluminando una realidad más amplia, alejándose de estereotipos que definieron esos espacios como plazas de la elite (Cammarota, 2014; Ramallo & Porta, 2017).

Esta investigación empalma con los trabajos señalados, permitiéndonos proyectar y problematizar una serie de explicaciones que refuerzan los datos obtenidos en el estudio de campo. Reivindica una agenda de Estado preocupado por la “inclusión” y la “democratización” del ciclo medio, operando en teoría por oposición a las antiguas estructuras de la enseñanza secundaria ansiosa por educar a los jóvenes de la elite en un arbitrio cultural específico que hoy ya no sería hegemónico. Y esto no es para menos ya que en Argentina, este debate se instaló en términos de la “crisis” del nivel medio, manifestada en la relación entre las llamadas “culturas juveniles”; la cultura contemporánea y los contenidos escolares (Feixa, 1999; Dubet, 2004); en los vínculos

entre jóvenes y adultos (Nicolazzo, 2005); en las fuertes dificultades de la institución para socializar y subjetivar a los jóvenes más pobres como estudiantes (Kessler, 2002; Narodowski & Alegre, 2013; Pipkin, 2013).

Reformas educativas: Ley Nacional de Educación del año 2006

La década de 1990 supuso grandes transformaciones con respecto a las políticas educativas en Argentina con la aplicación de las recetas neoliberales. Una de ellas fue la Ley Federal de Educación (N°24.195, 1993), que abarcó todo el sistema educativo estableciendo una nueva estructura académica y extendiendo a diez años la escolarización. Se creó una Educación General Básica de nueve años, dividida en tres ciclos que quedaron bajo la dirección del nivel primario y de educación secundaria, el Polimodal, no obligatoria, de tres años. En función de la ley se definieron contenidos básicos comunes y se implementó un sistema nacional de evaluación de calidad educativa. También se establecieron mecanismos de acreditación y evaluación de las Instituciones de Educación Superior (Ley 24.195. 1993)

Después de la crisis económica de fines de 2001 y principios de 2002, el país atravesó por un periodo de recuperación. En este contexto, se buscó mitigar algunas de las consecuencias más negativas de la implementación de la Ley Federal de Educación, a partir de la sanción de una nueva ley que contemplara las necesidades crecientes de una sociedad atravesada por un dislocamiento social de enorme magnitud. Denominada Ley Nacional de Educación, fue acompañada por la sanción de otras leyes que permitieron organizar y garantizar el funcionamiento de los servicios educativos, a saber: la Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase (N°25.864/03), la Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (N°25.919/04); Ley de Educación Técnico Profesional (N°26.058/05), que regula y

ordena la Educación Técnico Profesional en el nivel medio y superior no universitario y la Formación Profesional; la Ley de Financiamiento Educativo (N°26.075/05), que estableció el incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología en forma progresiva, hasta alcanzar en el año 2010 una participación del 6% en el PBI. También se sancionó la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (N°26.150/06), que establece el derecho de los estudiantes a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos y privados.

Otro aspecto central se vinculaba con la necesidad de establecer una nueva configuración académica en común, modificando la estructura de niveles y ciclos que había sido reformada con la otrora ley de educación e implementada de modo dispar en cada una de las provincias. Se retomaron los niveles de educación primaria y secundaria (en lugar de la Educación General Básica y el Polimodal). Como ejemplo, la provincia de Buenos Aires que concentra aproximadamente el 40% de la matrícula del país, cuenta en la actualidad con una educación primaria de seis años y una secundaria de igual duración; mientras que en la Capital Federal existe una escuela primaria de siete años y una secundaria de 5 años, lo que genera dificultades en la equiparación entre las trayectorias escolares de los estudiantes de estas jurisdicciones. Con respecto a la relación entre lo público y lo privado, la ley sostiene la concepción de que todas las escuelas son “públicas”, centrandó las diferencias en la gestión: estatal o privada. En Argentina, muchas de las escuelas privadas, sobre todo las religiosas, reciben subsidios del Estado que permiten, entre otras cosas, pagar la masa salarial de los docentes.

Como hemos visto, ambas leyes difieren sustancialmente: la primera guionada por la matriz neoliberal, acorde a los postulados del Consenso de Washington impulsado por Estados Unidos en la década de 1990; mientras que la segunda reforma, intentó recuperar el significado de la planificación de las políticas sociales que había tenido un fuerte arraigo en a lo largo del siglo XX en Argentina.

2. METODOLOGÍA

Nos hemos centrado en tres estrategias metodológicas: obtención, análisis y procesamiento de datos estadísticos, la estructuración de una encuesta destinada a profesores/as del distrito y, por último, la realización de entrevistas abiertas a docentes y a una exinspectora que vivenció los cambios generados por la Ley de Educación Nacional. Entendemos que esta entrevista teje criterios de significatividad dada la importancia que tiene para los objetivos de la pesquisa y la falta de colaboración que encontramos por parte de los funcionarios escolares ante el pedido de asistencia en la investigación.²

En cuanto al procesamiento de los datos debemos señalar que se procesaron los datos de la Serie Relevamientos del 2010 al 2018, sin el dato del 2013; también se analizaron los datos de la Serie Indicadores del 2010-2011 al 2017-2018 de la DGECyE. Cabe señalar que algunos datos fueron modificados para su presentación de año en año, por ejemplo, pasando de porcentajes a tasas. En esos casos resolvimos dejar la opción mayoritaria y convertir el resto. Se realizó una comparación entre los datos de matrícula del año 2010 y los datos del censo del mismo año y se tomaron los datos de La Matanza para la población escolar entre 13 y 18 años.

La primera se refiere a la evolución general de la matrícula secundaria (crecimiento) entre 2010-2018, acorde a los datos disponibles en la DGECyE. Continuamos con la tasa de promo-

² Esta negación estuvo atravesada por dos motivos a nuestro criterio: el primero tenía que ver con el año electoral ya que en octubre de 2019 se celebraran elecciones presidenciales y “lo político” es un factor de peso en la cultura escolar de la provincia de Buenos Aires. El segundo, se entronca con cierto sentido de corporación que identifica a los funcionarios escolares que encajonan información considerada como sensible a las políticas públicas.

ción efectiva, es decir, el porcentaje de alumnos/as matriculados en un año de estudio dado de un nivel de enseñanza en particular. Estos se matriculan como alumnos/as nuevos en el grado / año de estudio inmediato superior de ese nivel, en el año lectivo siguiente. Luego exponemos la tasa de abandono interanual, para visualizar el porcentaje de alumnos/as matriculados en un año de estudio dado, de un nivel de enseñanza en particular, que no se vuelve a matricular al año lectivo siguiente como alumno nuevo, como repitente o reinscrito. Dicha variable nos acercó al volumen de alumnos/as que abandonaron el sistema educativo durante el año lectivo y no vuelven a matricularse al año siguiente (deserción escolar).

Continuamos con la tasa de repitencia, entendida como el porcentaje de alumnos/as matriculados en un año de estudio dado, de un nivel de enseñanza en particular, que se matriculan como alumnos/as repitentes en el mismo año de estudio de ese nivel en el año lectivo siguiente. Luego abordamos la tasa de sobriedad, entendida como la proporción de alumnos/as cuyas edades están por encima de las esperadas por la DGECyE para el año que están cursando.

Con respecto a la encuesta y a las entrevistas, hay que señalar que si bien aquí entramos en el campo de las representaciones y demás construcciones analíticas; creemos que nos ayudan a fortalecer determinadas vetas de análisis que escapan de los llamados “datos duros”. Por último, los resultados de la pesquisa son analizados en las conclusiones.

Indagar en las implicaciones de la Ley de Educación Nacional secundaria en el distrito de La Matanza, que como ya hemos señalado, es uno de los más extensos y poblados de la provincia de Buenos Aires; nos permite observar la relación del sistema escolar del ciclo medio y los jóvenes en los albores del siglo XXI, momento en el cual la escuela obligatoria se ha transformado en uno de los espacios aglutinantes de todas las aspiraciones de movilidad social. En un mercado laboral y un mundo profesional signado por el achicamiento de los puestos de trabajo y

la incorporación de las nuevas tecnologías que complejizan el mundo de la producción y la demanda de nuevos conocimientos para la obtención de las credenciales educativas; la descripción de las fortalezas y las debilidades del sistema de educación nos hace reflexionar y elaborar un diagnóstico para incidir en la planificación de las políticas públicas.

3. RESULTADOS

3.1 Datos sociodemográficos

El territorio de la Provincia de Buenos Aires tiene una dimensión de 307,6 mil km² que equivale al 8,2% de la superficie de la Argentina. Se estima que 17,4 millones de personas residen en el territorio bonaerense que representan al 38,7% del total de la población del país. La densidad de la provincia es igual a 55,9 habitantes por km², bastante superior a los 11,8 habitantes por km² del total país. Según los últimos datos censales, el porcentaje de hogares con Necesidad Básicas Insatisfechas (NBI) en la provincia se ubica levemente por debajo del promedio nacional (8,2% frente al 9,2% del país). Los indicadores sociodemográficos, hacia el año 2019, se expresan en la Tabla 1, relevado por la DGECyE en base a los datos recogidos por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

Tabla 1: Indicadores sociodemográficos de la Provincia de Buenos Aires

Indicadores sociodemográficos	PBA	País
Población total	17.196.396	44.494.502
Porcentaje de población en edad escolar (entre 4 y 17 años)	23,2	25,1
Superficie en km2	307.571	3.761.274
Densidad (Hab./km2)	55,9	11,8
Crecimiento poblacional (%)2016-2017	1	1,1
Porcentaje de población urbana	97,1	90,1
Porcentaje de hogares con NBI	8,2	9,2
Porcentaje de población escolarizada (entre 4 y 17 años)	96,7	96,3

Fuente: Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda, 2010. INDEC. (DGECyE, 2019)

Como podemos apreciar en el cuadro, el porcentaje de la población escolarizada es elevada. Los establecimientos educativos de la provincia de Buenos Aires se dividen en: 1) provincial (gestionados por la DGECyE), 2) municipal (administrados por municipios), 3) nacional (dependientes de alguna organización nacional), 4) privada y 5) de otros organismos provinciales. A su vez, la provincia de Buenos Aires se encuentra dividida en 25 regiones educativas que son unidades de administración (Imagen 1).

El sistema educativo está organizado en los siguientes niveles: educación inicial (jardines maternos y jardines de infantes), educación primaria, de seis años de estudio; educación secundaria con seis años de estudio, dividida en un ciclo básico y un ciclo superior, y, por último, la educación superior, (formación docente y formación técnica). Con respecto a las modalidades, la oferta está basada en la educación secundaria agraria, educación secundaria técnica y formación profesional. Este circuito se

complementa con la educación artística, educación de adultos, educación especial, educación física, psicología comunitaria y pedagogía social (DGECyE, 2020, p. 8).

Hacia 2018, del total de la matrícula era el siguiente: el 84,6% correspondía a los niveles de educación inicial, primaria, secundaria (orientada, técnica y artística) y superior de educación común, el 15,4% a las modalidades. Al interior de la educación común, el 17,5% es matrícula de educación inicial; el 40%, de primaria; el 36,4%, de secundaria; y el 6,1%, de superior. Dentro de las modalidades, el 58,4% de inscripciones corresponde a la Educación de Jóvenes y Adultos; el 19%, a la Educación Física; el 11,8%, a la Educación Especial; el 6,9%, a la Educación Artística; y el 4%, a Psicología. En el nivel inicial, el 55,3% de alumnos/as asiste a un establecimiento de dependencia provincial; en el primario, el 63,2%; en el secundario, el 65,7%; y en el superior, el 68,6%. En las modalidades, el 91,3% de la matrícula es provincial.

Por último, 4,3 millones de bonaerenses entre 4 y 17 años y se encuentran en etapa de la educación obligatoria. De este grupo, el 96,7% asiste a un establecimiento educativo según estimaciones provenientes de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del tercer trimestre de 2018. En los últimos cinco años las tasas de escolarización se incrementaron especialmente en las edades de 4 y 5 años y en el grupo de 16 y 17 años respectivamente. Estos incrementos se relacionan con la ampliación de la oferta educativa (DGECyE, 2020, p. 8).

El distrito de La Matanza está compuesto por las siguientes localidades: Ramos Mejía, San Justo, Tapiales, Aldo Bonzi, Ciudad Evita, Isidro Casanova, Gregorio Laferrere, González Catán, Villa Luzuriaga, Lomas del Mirador, Villa Madero, Rafael Castillo, Virrey del Pino, Tablada y 20 de Junio (Imagen 2 y 3). Históricamente se caracterizó por ser el polo de atracción para grandes sectores de trabajadores industriales; conviviendo en la actualidad barrios con diversos niveles socioeconómicos

con villas y asentamientos de poblaciones que se encuentran postergadas socialmente.

A su vez, concentra el mayor número de establecimientos³ educativos del ciclo medio de toda la provincia de Buenos Aires. Mientras que el total de establecimientos en toda la provincia es de 18.449; el distrito de La Matanza concentra 1085 escuelas, divididas de la siguiente forma: oficial, 677; municipal, 23; privado, 385 (Estadística Educativa, Relevamiento anual 2018).

Imagen 1: Distritos y regiones educativas de la provincia de Bs. As.



Fuente: DGEcyE. Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento.

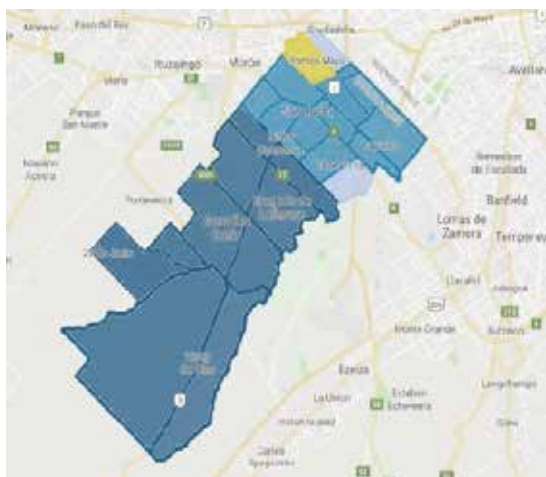
³ Por establecimiento se entiende una organización institucional que ofrece educación o formación ya sea en uno o más niveles educativos y/o modalidades. Tiene una autoridad máxima como responsable pedagógico y administrativo, con una planta funcional destinada a impartir educación a un grupo de estudiantes. Cabe aclarar que el término establecimiento no es equiparable a edificio escolar, dado que pueden funcionar dos o más establecimientos en un mismo edificio (Estadística Educativa, Relevamiento anual 2018).

Imagen 2: Provincia de Buenos Aires y distrito de La Matanza



Fuente: <https://www.matanzadigital.com.ar/>

Imagen 3: El distrito de La Matanza con sus respectivas localidades



Fuente: <https://www.matanzadigital.com.ar/>

3.2 Datos relevados

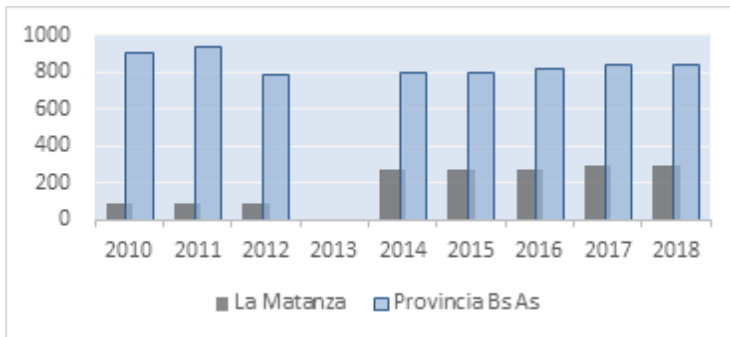
Evolución de la matrícula

Veamos ahora, a modo comparativo, como fue evolucionando la matrícula de las escuelas secundarias en La Matanza, en relación con la matrícula de la provincia de Buenos Aires en el periodo 2010-2018 (Gráfico 1)

Tabla del gráfico 1

Matrícula	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
La Matanza	87,815	90,041	83,142	Sin datos	266,765	270,357	277,103	283,120	298,212
Provincia Bs As	906,082	931,779	787,676	Sin datos	793,954	799,448	814,995	836,20	842,123

Gráfico 1: Evolución de la matrícula secundaria en La Matanza y el resto de la provincia de Buenos Aires.



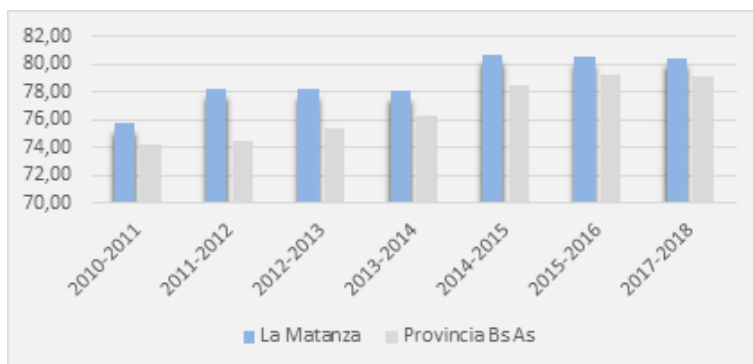
Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGECyE. Subsecretaría de Educación. Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento. Dirección de Información y Estadística.

Como se puede apreciar en el gráfico, el crecimiento de la matrícula, tanto en La Matanza como en el resto de las regiones educativas de la provincia de Buenos Aires, fue de carácter sostenido. Sin embargo, este incremento nos informa sobre una parcialidad del fenómeno ya que, para verlo desde una perspectiva más integral, debemos tener en cuenta la Tasa de Promoción Efectiva. La recolección de los datos arrojó un incremento de esta variable que supera al resto del total de las regiones educativas de la provincia (Gráfico 2).

Tabla del gráfico 2

Tasa de promoción efectiva	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2017-2018
La Matanza	75.74	78.25	78.22	78.07	80.72	80.55	80.48
Provincia Bs. As.	74.14	74.45	75.36	76.23	78.46	79.22	79.15

Gráfico 2: Tasa de promoción efectiva comparada. La Matanza y provincia de Buenos Aires.



Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos en la DGECyE. Periodo: 2010-2018

La tasa de abandono interanual

El descenso en la tasa del abandono interanual también nos estaría sugiriendo que las herramientas de la inclusión educativa acompañaron el proceso de sostenimiento de las trayectorias escolares (Gráfico 3).

Tabla del gráfico 3

Tasa de abandono interanual	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2017-2018
La Matanza	11.14	7.97	9.59	8.77	7.90	5.49	5.09
Provincia Bs. As.	10.71	9.19	9.76	8.46	7.94	6.52	4.79

Gráfico 3: Tasa de abandono interanual comparada. (La Matanza y el resto de la provincia de Buenos Aires).



Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos en la DGECyE. Periodo: 2010-2018

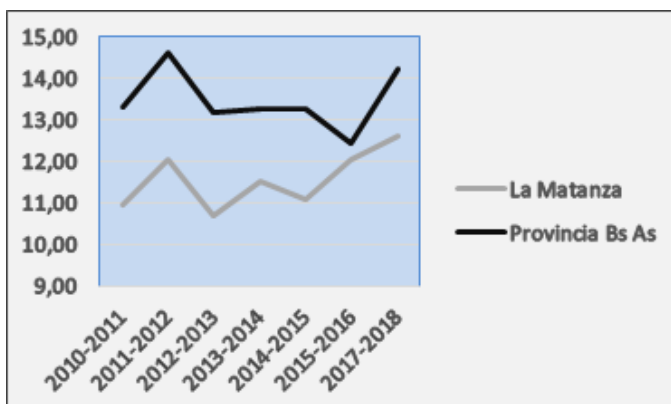
La repitencia es uno de los fenómenos más abordados en los estudios sobre educación y una de las problemáticas más recurrentes que obstaculizan las políticas de inclusión pautados por la Ley de Educación Nacional. Como vemos a continuación, este fenómeno ha ido creciendo a pesar de todas las estrategias

implementadas para la retención de los jóvenes en las escuelas secundarias (Gráfico 4).

Tabla del gráfico 4

Tasa de repitencia	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2017-2018
La Matanza	10.96	12.04	10.67	11.51	11.09	12.03	12.59
Provincia Bs. As.	13.32	14.64	13.17	13.26	13.26	12.45	14.23

Gráfico 4: Tasa de repitencia comparada. La Matanza y provincia de Buenos Aires.



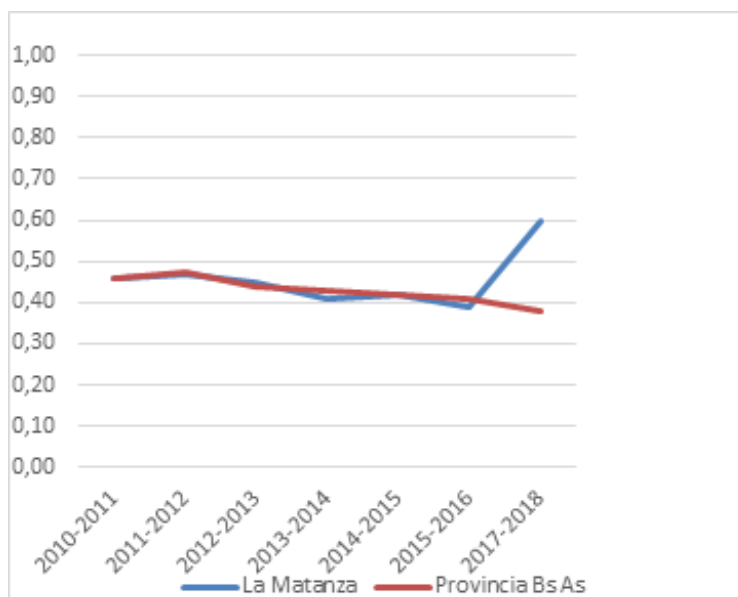
Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos en la DGE CyE. Periodo: 2010-2018

La tasa de sobreedad está determinada por diversas circunstancias que no siempre se circunscriben a la repitencia, como el abandono de la trayectoria escolar debido a cuestiones familiares o al trabajo juvenil. Aquí los datos difieren: mientras que has el año 2015-2016, tanto en La Matanza como la provincia de Buenos Aires mostraban unos indicadores que marchaban más o menos parecidos; en el periodo 2017-2018, para el caso de La Matanza aumentó en 2.1 mientras que, en el resto de la provincia de Buenos Aires, disminuyó a de 0.41 a 0.38 (Gráfico 5).

Tabla del gráfico 5

Tasa de sobre edad	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2017-2018
La Matanza	0.46	0.47	0.45	0.41	0.42	0.39	0.60
Provincia Bs As	0.46	0.48	0.44	0.43	0.42	0.41	0.38

Gráfico 5: Tasa de sobre edad comparada en La Matanza y el resto de la provincia de Buenos Aires.



Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos en la DGECyE. Período: 2010-2018

Como hemos visto en las distintas variables auscultadas, se registra un crecimiento sostenido de la matrícula, tanto en el distrito de La Matanza como en el resto de las regiones educativas de la provincia de Buenos Aires. No así en la tasa de repitencia y la tasa de sobreedad que parecen sugerir un incremento en

la primera variable para el conjunto de la provincia de Buenos Aires, y un leve crecimiento del índice para el periodo 2017-2018 en el caso solo de La Matanza.

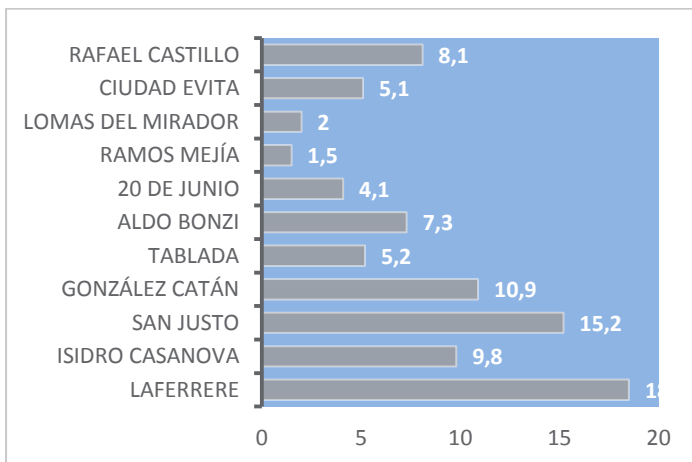
Si nos anclamos en los datos auscultados los resultados parecen ser favorables a la política educativa implementada a partir de la Ley de Educación Nacional. Sin embargo, la encuesta y las entrevistas parecen sugerir un panorama escolar marcado por la polifonía en la aplicación de la ley educativa.

3.2 Encuestas y entrevistas

Para nuestra pesquisa diseñamos una encuesta cuyos destinatarios fueron cien docentes del distrito permitiéndonos ver ciertas aristas sobre los derroteros de la educación secundaria en relación con los jóvenes. A los fines de los objetivos propuestos, buscamos aproximarnos a los causales de determinados fenómenos para contrastar con las variables expuestas en el apartado anterior. Se le pidió al encuestado que respondiera ante determinadas preguntas sobre diversas opciones, pero también se habilitó la posibilidad de que profundizara en relación con los asuntos que consideraban pertinentes desarrollar. De la encuesta surgieron los siguientes datos.

La mayoría de los docentes encuestados realizan su labor en barrios populares, como muestra el gráfico 6. La radicación de la escuela en esos territorios posibilita que los jóvenes de menos recursos puedan escolarizarse y finalizar su trayectoria escolar.

Gráfico 6: Localidades donde trabajan los docentes encuestados



Fuente propia: UNLaM 2019

En general los estudiantes acuden a una escuela del barrio donde viven según la respuesta de un 66,7% de los docentes encuestados. Un 25,7%, respondió que provenían de otras localidades y un 7,6 % no sabía la procedencia barrial de sus alumnos/as. Con respecto al perfil social, según la encuesta, un 76,8% de los jóvenes provienen de los sectores populares, un 22,1 % son de clase media y 2,1 % manifestó que en sus escuelas concurrían ambos sectores (Encuesta, 2019).

La obligatoriedad de la escuela es uno de los tópicos que ha generado más discusión en el campo educativo y uno de los pilares de la Ley de Educación Nacional. Por lo tanto, hemos preguntado a los docentes en qué porcentaje cree que se cumple dicha obligatoriedad según su experiencia laboral como actor fundamental dentro del sistema. Para un 62,5 % de los docentes encuestados la obligatoriedad de la enseñanza se cumple en sus escuelas en un 75%, para un 18,8%, estaría rondando en un 50%, para un 10 % de los profesores/as se cumple de forma limitada

(5,2%), mientras que el resto aludió a que era muy difícil arrojar un porcentaje. Si a esto le añadimos los datos cuantitativos que reflejan un crecimiento de la matrícula en los últimos años; estaríamos abonando la hipótesis de Filmus (2007) en cuanto que, en momentos de crisis, la escuela secundaria se transforma en una opción primordial para los jóvenes que buscan su titulación académica para enfrentar un mercado laboral cada vez más complejo.

Incluso, como podemos ver en la encuesta, la percepción que tienen los docentes sobre la repitencia en las escuelas donde ellos se desempeñan sería de un 25 %, mientras que los datos recogidos por la DGECyE para el periodo 2017-2018, estaría rondando el 12.59 % del total de los jóvenes escolarizados; mientras que en el resto de la provincia asciende, en el mismo periodo, a 14.23 %. Sin embargo, más allá de estos indicadores, la discontinuidad escolar, la repitencia o el abandono sigue siendo un problema en ciernes para las autoridades escolares.

Fracaso escolar y percepción de crisis

Ahora bien, tanto en la encuesta como en las entrevistas, los docentes señalaron las causas del fracaso escolar: “ No tienen hábitos de estudio y están acostumbrados a zafar”; “ Acumulación de materias pendientes por desidia”; “escasa comprensión lectora”; “ el contexto socioeconómico y la baja estima limitan el aprendizaje”, “ discontinuidad y fragmentación de la trayectoria escolar”, “ falta de interés y responsabilidad”, “ ausencia de un gabinete psicopedagógico que permita acompañar a los estudiantes con dificultades o problemas de socialización”, “ déficit en el acompañamiento parental”, etc. Puntualmente, algunos profesores/as manifestaron que el desinterés y la frustración son tópicos que dominan la vida escolar y que conlleva a:

La cantidad innumerable de faltas que poseen. La dificultad en la comprensión de consignas y en la resolución de problemas. En su gran mayoría, los alumnos pretenden actividades

concretas y de fácil resolución. Aquellas actividades que requieren de una mayor interpretación suelen causarles desinterés e incluso frustración. (Entrevista a F., 7/10/ 2019).

En complementariedad con este argumento, una docente señaló:

La situación actual de desempleo y la incertidumbre de no llegar a fin de mes han hecho que muchos estudiantes abandonen sus estudios, con la consiguiente falta de expectativa de un futuro mejor. No pueden vivir de la incertidumbre. (Encuesta, 2019)

Para otra docente:

En esta escuela hay muchos alumnos que son padres jóvenes o deben trabajar porque son de familias numerosas. Muchos de ellos quieren concurrir a la universidad, pero fracasan muchas veces por falta de comprensión de los contenidos y por no tener hábitos de estudio. Viven en un lugar que está alejado de todo y tienen bajos recursos para moverse. (Encuesta, 2019)

Los sentidos de crisis se repiten asiduamente en las observaciones vertidas por los docentes:

La educación secundaria está en decadencia, los alumnos no tienen ganas de aprender y los docentes no tienen ganas de enseñar. Falta motivación de ambas partes, recursos tanto materiales como humanos. Otra dificultad es el excesivo ausentismo del personal docente (Entrevista a P., 08/08/2019).

La repitencia es uno de los desafíos más importantes en la vida institucional, señalada como uno de los problemas que regularmente domina en las escuelas. Con respecto al abandono de la trayectoria escolar en un año dado, los datos parecen su-

gerir que el mayor porcentaje se efectúa en el segundo trimestre del calendario escolar. Quizás esto se halle determinado por la acumulación de faltas permitidas por la normativa (22 en total), que alcanza su punto máximo en el segundo trimestre por acumulación. Según los docentes encuestados, un 28,9% dejan la escuela en el primer trimestre, un 57,8%, en el segundo, y un 13,3% en el tercero. Sin embargo, los alumnos/as, mediante un certificado que fundamente las ausencias, pueden pedir una moratoria que se extiende a diez faltas más de lo predispuesto en el reglamento para no quedar en situación de alumno/a libre.

Estrategias de contención y deserción escolar

Una de las estrategias aplicadas por las escuelas públicas para evitar la deserción es la personalización, es decir, la aplicación de estrategias de acompañamiento y seguimiento en los procesos de escolarización, sobre todo, con los jóvenes que manifiestan enfermedades que les impiden terminar su trayectoria escolar. Los formatos varían según las jurisdicciones. Por ejemplo, en la Capital Federal convive el formato escolar tradicional con las llamadas “Escuelas de Reingreso” las cuales se orientan a contener a una población juvenil que ha quedado fuera del sistema educativo. La personalización es un medio para reencauzar las trayectorias escolares, con espacios de acompañamiento que se alejan del modelo tradicional (Ziegler & Nobile, 2014).

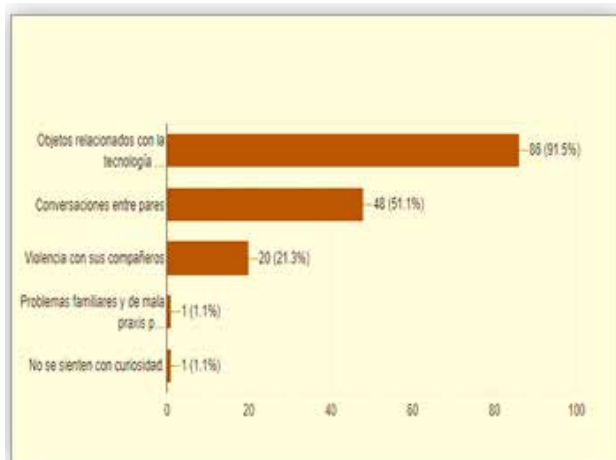
El abandono de la trayectoria escolar y el desfasaje de edad, pueden ser subsanados con el denominado Plan FInES, una propuesta alternativa a la escuela secundaria. El plan no estuvo exento de críticas por parte de los docentes y de algunos sindicatos. Implementado en 2006, con una “metodología flexible”, eufemismo que muchos educadores entendían como “facilismo”, el programa no garantiza la estabilidad laboral y la transparencia en el acceso a los cargos que por reglamento se determina por antigüedad y por puntaje acumulado en base a las capacitaciones. Para algunos académicos, es una política de

inclusión educativa que responde a un modelo de segregación (Olmo & Torres, 2018: 36).

Según Scasso (2018), entre el 2016 y el 2017 finalizaron con estas propuestas alternativas, un 24% de los jóvenes entre 21 y 28 años, y un 41% de la misma edad de los sectores medios y medios altos. Es decir, estaríamos asistiendo a un escenario en donde un porcentaje de jóvenes de clase media y alta, no solo los sectores populares, estarían aprovechando estas mismas propuestas con mecanismos menos rígidos en cuanto acreditación, esquivando la institución formal de educación.

Una de las preocupaciones que ronda en torno a la praxis áulica, y que sugieren el fracaso escolar, tienen que ver con las distracciones o “adicciones” en el espacio áulico promovidas por las tecnologías, el desinterés o las endebles herramientas que manifiestan los jóvenes para el estudio. Sobre las distracciones en el aula, los docentes manifestaron que las mismas se producen debido a las siguientes cuestiones:

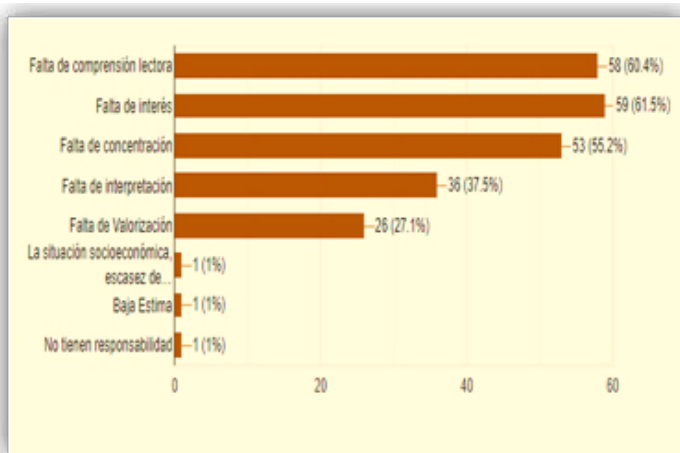
Gráfico 7: Causas que generan la distracción en el aula perjudicando el proceso de aprendizaje, según la encuesta



Fuente propia: UNLaM 2019

Paradójicamente, los objetos relacionados con la tecnología, como los celulares, son un factor de distracción y no de aprendizaje en un formato escolar que, en la teoría, promueve la incorporación de las nuevas competencias tecnológicas.⁴ Según el gráfico 9, la causas que originan la falta de interés de los alumnos/as son las siguientes:

Gráfico 8: Causas que originan la falta de interés de los alumnos/as en el espacio áulico, según los docentes encuestados.



Fuente propia: UNLaM 2019

Uno de los escalones para abordar las problemáticas juveniles y el acompañamiento son los gabinetes escolares. Al preguntarles si en la escuela donde trabajan poseían gabinetes pedagógicos, un 51.1% respondió que en sus escuelas no había gabinetes,

⁴ El plan Conectar Igualdad suscitó la asimilación entre la enseñanza y los elementos digitales, proyectados por Ley de Educación Nacional que incorporó la cuestión de las denominadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los títulos y capítulos correspondientes a los distintos niveles, modalidades y en la formación docente.

mientras que un 46.9% manifestó de manera positiva y el resto no estaba seguro.⁵

Las diversas crisis que sufrió la Argentina, cuyo punto de inflexión fue la hecatombe económica del 2001, erosionó el mundo del trabajo y la unidad familiar. La escuela, a pesar de ello, se transformó en la última frontera de exclusión, aunque se vio desbordada por momentos, por los efectos políticos y sociales de esas crisis que, irremediablemente, desigualan y diferencian en el cuerpo social (Redondo & Thisted, 1999, p. 146).

Así las cosas, para los docentes consultados la situación de las familias conlleva a que

los estudiantes abandonan la escuela por la falta de recursos o por tener que trabajar. Es mínimo el porcentaje de alumnos que siguen estudiando. Las familias son muy precarias en lo socioafectivo y en lo económico (...) El deterioro de las condiciones de vida de las y los estudiantes no puede estar al margen de las prácticas pedagógicas. (Encuesta, 2019)

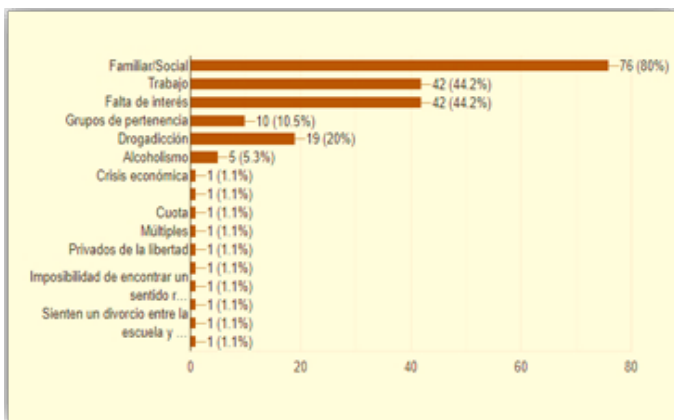
Sobre este escenario, la escuela se transformó en un espacio de contención y no de aprendizaje, como ha sido señalado por varios de los educadores. Básicamente el argumento estima que “los chicos, en su mayoría, buscan la institución como contención y no como formación, solo una minoría asiste y completa el año lectivo correctamente” (Entrevista a P., 2019).

La procedencia social de los estudiantes puede condicionar sus trayectorias escolares. Son innumerables los trabajos que han dado cuenta de la incidencia de los factores familiares en la escolarización.⁶ De acuerdo a lo expuesto, el siguiente gráfico ilumina los problemas que enfrentan los jóvenes y que repercuten negativamente en sus estudios, según los profesores/as:

⁵ Los gabinetes están conformados por trabajadores sociales, psicológicos y psicopedagógicos. Los gabinetes tratan, no solo el abandono escolar, sino también, adicciones, embarazos, problemas de conducta, violencia escolar y un sinfín de problemáticas ligadas con los alumnos/as.

⁶ Ver: Binstok y Cerutti (2005)

Gráfico 9: Causas de la deserción escolar, s/ los docentes encuestados



Fuente propia: UNLaM 2019

Ahora bien, ¿qué perspectiva tienen los jóvenes que logran egresar del ciclo secundario? En la década de 1960 predominaron los modelos desarrollistas, que apuntalaban a la educación como el paradigma de crecimiento, mientras que en los ochenta diversos teóricos sociales abrevaban en la idea de que la educación debía estar orientada a cada clase social y a un circuito diferencial que determinaba un empleo específico. Este último modelo no era novedoso ya que había sido señalado por Tedesco (1982) para el peronismo clásico (1946-1955), periodo en el cual se habría incentivado una direccionalidad al circuito formal de enseñanza, es decir, para los sectores populares, la educación técnica, para los sectores de clase media, los estudios humanísticos. Paradójicamente en la actualidad, a pesar de la expansión del ciclo medio en relación con las décadas anteriores, los datos nos muestran que a medida que la educación se expande los certificados educativos se devalúan. También se observa que el nivel educativo alcanzado no es suficiente para explicar las posibilidades de estar ocupado o asegurar mejores empleos. En

rigor de verdad, además de la devaluación de los estudios, se persiste en una valoración diferencial de las credenciales educativas (Sendón, 2012, p. 8).

Con respecto al ingreso a los estudios superiores, la fragmentación escolar es la que condiciona para los docentes las posibilidades de los jóvenes de acceder a los estudios universitarios o terciarios. Los sectores socioeconómico más altos cuentan con una gran diversidad de oferta de escuelas de gestión privada y de gestión estatal (ex nacionales) que presentan recursos y propuestas pedagógicas, estilos de gestión que muestran esa desigualdad educativa.

Según Sendón (2005), el nivel educativo se relaciona con la inserción laboral y su calidad cuando analizamos grupo de jóvenes con niveles de ingreso medio y alto. En la población de bajos ingresos los certificados educativos no proveen los mismos efectos. Esta situación se debe a que las trayectorias escolares y laborales son complejas, cambiantes, y más individualizadas que en épocas anteriores. En este sentido hay datos que deben considerarse como punto de partida en la descripción de la relación educación-trabajo, a saber: la estructura educativa y la obligatoriedad, el nivel educativo de la población, la estructura ocupacional y las condiciones económicas de las personas educadas.

Este análisis, en cuanto a causa y efecto, es percibido por los docentes encuestados y entrevistados. Uno de los causales que condiciona las posibilidades laborales y de formación es el formato de la escuela secundaria. Según la encuesta, un 46.2% considera que los estudiantes, luego de egresar del ciclo medio, tiene dificultades para abordar los estudios superiores, mientras que un 47.7% vislumbra que no pueden insertarse en el mercado laboral. Otros educadores/as consideraron que el ingreso a los estudios superiores estaba vedado por la mala preparación recibida en la educación media (5.1%) o el embarazo adolescente (1%).

Propuestas y autocríticas

Los docentes ensayan diversas estrategias pedagógicas frente a las dificultades señaladas. Ante el pedido de que detallen alguna técnica estrategia de aprendizaje, las respuestas más comunes esbozadas fueron: “trabajos grupales”, “subrayado de ideas principales y relectura de textos”, “escritura conjunta y grupal en el pizarrón”, “uso de imágenes, mapas o redes conceptuales”, “cuadros sinópticos”, “uso de apuntes”, “talleres de escritura individuales o colectivos”, “relato oral”, “tutoriales de YouTube”, “exposiciones dialogadas, imágenes o mapas conceptuales”.

Está claro que las realidades socioculturales escolares son complejas y diversas, y que la formación docente, principalmente en los profesorados, carece de las herramientas necesarias o las competencias requeridas para afrontar estos escenarios. Esto se transformó en una demanda de los estudiantes de los institutos de formación docente, en paralelo al descreimiento en el valor de las denominadas “materias pedagógicas” y en detrimento de los contenidos específicamente disciplinares de las carreras. Al respecto, Tedesco ha señalado el peligro que entraña la desconfianza de los estudiantes de los profesorados o las universidades ante la alta carga horaria de disciplinas destinadas a la didáctica y a la pedagogía:

Ellos tienden a identificar la teoría pedagógica con principios abstractos de escasa vigencia o aplicación en las condiciones reales en las que desarrollan su actividad, de manera tal que se estaría creando un escenario dual donde, por un lado, es posible identificar prácticas empíricas eficaces, pero sin soporte teórico que justifique esa eficacia y permita transferir los resultados y, por el otro, las universidades y los centros de investigación pedagógica avanzan en la construcción de teorías que, al no ser aplicadas en la realidad, se empobrecen en su propio desarrollo teórico” (Tedesco, 2012, p. 164)

En efecto, la inquietud de Tedesco tiene asidero en el contacto cotidiano que se genera entre la experiencia áulica de los docentes con los estudiantes. Por ejemplo, uno de los encuestados, ante una pregunta abierta sobre aspectos significativos que no habían sido consignados en la encuesta, observó la distancia entre la teoría educativa y la realidad, y la necesidad de acomodar los datos empíricos a las necesidades políticas de los gobiernos de turno. Lo “político” y “lo educativo” aparecen, en ocasiones, en un entroncamiento negativo que conlleva a la burocracia educativa a montar escenarios ficticios que muchas veces, según la perspectiva de los docentes, se alejan de las realidades escolares:

Es fundamental que las políticas educativas se realicen desde los datos de la realidad. Hipotetizar en abstracto es altamente perjudicial para docentes, alumnos y familiares. La incorrecta utilización de las estadísticas y la manipulación en un área como el de la educación con fines políticos genera daños sumamente profundos en el sistema y en la trayectoria educativa de los estudiantes (Entrevista a A., 03/09/2019).

Tensiones y contradicciones

Para uno de los docentes, el formato escolar sufre un atraso en relación con el mundo de los jóvenes

La escuela de hoy está desfasada, lo que enseñamos lo aprendió mi abuelo, mi papá, y yo. Los alumnos están distraídos porque los docentes necesitamos enseñarles lo que les gusta, implementando técnicas tecnológicas para que puedan aprender. Enseñar lo que les gusta haría que tengamos alumnos más creativos que es lo que se necesita actualmente (Entrevista a H. 18/08/ 2019).

La mayoría de los docentes vislumbran una tensión en la vida cotidiana entre la escuela inclusiva y la calidad de los

aprendizajes. Una de las profesoras observó la generación de una “contradicción perversa”:

[la escuela inclusiva] se plantea como una contradicción. Cómo una inclusión del “hagamos como si”. Entonces esa inclusión implicó, en muchos casos, menos contenido significativo. Eso llegó a los profesorados privilegiando el cómo y no el que. ‘El contenido no es tan importante’, dicen los profesores de metodología cuando vienen a observar practicantes.

Sin embargo, la falta de confianza viene de la carencia de los estudiantes

Los profesores nos quejamos porque cada vez se exige menos. Se dan más chances y en definitiva el chico suele salir con menos recursos para estudios superiores o en el mundo del trabajo. Una contradicción perversa (Entrevista a H., 2019).

Un eje fundamental en la relación a las “nuevas juventudes”, con códigos generacionales que en ocasiones se contraponen a la cultura escolar, es el diálogo, la contención y lo “afectivo” que para algunos/as docentes es el punto de partida que permitiría subsanar el quiebre entre los discursos escolares, las prácticas educativas y los estudiantes. Sobre el diálogo en la institución una profesora observaba:

Los estudiantes responden con diálogo, buenas prácticas, trabajo grupal, desafíos cognitivos, debates consensuados con reglas de participación administradas, uso de tecnologías disponibles, redes sociales y mucha exigencia y respeto por sus talentos y capacidades diversas. Autonomía, libertad, y disciplina de trabajo que los una en proyectos comunes son las coordenadas para mantenerlos interesados y dentro de la escuela (Encuesta, 2019)

La cuestión de las emociones no emana solo de la escuela como institución sino también se componen en las relaciones afectivas que se construyen en el hogar y, como coetánea de esa relación, el acompañamiento de la familia en la trayectoria escolar de sus hijos/as. Este acompañamiento muchas veces dista de ser real:

En este establecimiento es de suma importancia el acompañamiento por parte de la familia, ya que es casi nulo, no existe un seguimiento por parte de la misma; los alumnos lo suelen reclamar, además de necesitarlo, en varios casos.” (Encuesta, 2019).

El “diálogo”, “lo afectivo” y la “contención escolar”, se contraponían en la otrora escuela secundaria, con sus sanciones disciplinarias y sus “castigos reparatorios”. En la actualidad, esos mecanismos disciplinarios, basados en las “amonestaciones”, han sido prácticamente erradicados. La preocupación por la convivencia escolar ha tomado relevancia en los últimos veinte años. Su lugar fue ocupado por los Acuerdos Institucionales en cuya confección participan alumnos/as, autoridades de la escuela y profesores/as. La reglamentación tomó forma en el año 2002 por la antigua Dirección de Educación Polimodal estableciendo que cada escuela debía impulsar su Acuerdo de Convivencia por medio de un Consejo de Convivencia. Los acuerdos determinan las sanciones que cada escuela debe tomar ante determinadas faltas o hechos de indisciplina. Al tener cada institución su propio reglamento, no podemos hablar de una normativa uniforme o centralizada por parte de las autoridades escolares de la provincia. (DGECyE, 2008)

Sobre reformas y gestiones educativas

Es interesante destacar, en función de los objetivos de la pesquisa, un testimonio de una ex inspectora de educación media que se desempeñó en el cargo entre el 2011 y 2014 en el distrito

de La Matanza. Con una amplia trayectoria docente, con título de Licenciada en Educación; la docente, a quien llamaremos C, tenía a su cargo, 38 escuelas para fiscalizar. Gestionó la zona 1 que abarca el centro de Ramos Mejía y Villa Luzuriaga donde viven sectores de clase media. En su segundo año de gestión, la convencieron para que tomara “el desafío” de Ciudad Evita, una zona donde cohabitan familias de bajos recursos. Hay que recordar que en el año 2011-2013, se dio el proceso de conformación de escuelas secundarias de seis años, según la Ley de Educación Federal. Para C., el mayor desafío era capacitar a los directivos y docentes para que empezaran a pensar la escuela, en “clave secundaria”, intentando derribar la “primarización” acarreada de la reforma de la década de 1990.

Con respecto al perfil social de los jóvenes, según C., había diferencias sustanciales dependiendo de la localidad en donde vivían. En el caso de Ramos Mejía,⁷ los hijos de familia de clase media iban a la escuela privada o escuelas emblemáticas, como un colegio ex nacional en el centro de esa localidad. El hecho de ir a un colegio como este, le da cierto prestigio a quien se matricula y logra obtener así título. Allí, la *expertise* de los equipos docentes, según C., “gente muy experimentada”, lograba saldar los problemas pedagógicos que venían del viejo formato de escuela nacional. Sin embargo, surgía “el problema de la inclusión”, expresada en los códigos nuevos de los adolescentes a los que estos educadores no estaban acostumbrados. Por ejemplo, las formas de evaluación y acreditación de las materias acarreaban conflictos ya que un porcentaje importante de los estudiantes no lograban internalizar los viejos dispositivos de evaluación. Pero los conflictos no se reducían solo a la relación entre estudiantes y profesores/as.

Para la exinspectora, la reforma de la década de 1990 había generado rispideces entre los docentes del ciclo primario y secundario. Estas tensiones no habían sido saldadas por la Ley

⁷ Ramos Mejía es una de las zonas más pudientes del distrito, donde conviven sectores altos y medios.

de Educación Nacional y entroncaban entre dos versiones de formación profesional promocionadas desde el Estado:

-Los maestros “reconvertidos”⁸ que asumían como directivos de la nueva escuela secundaria y que, según ella,

Estaban fascinados con la posibilidad de estar en el nivel medio y además se sumó un incentivo fuerte que eran las escuelas en las zonas más vulnerables que estaban en el circuito de La Tablada (...) que son escuelas que tienen el comedor escolar adentro de 8 hs. En ese momento, el sueldo de un director de esas escuelas superaba el sueldo de un inspector. (Entrevista a C., 20/08/2019)

-Los profesores, recibidos en institutos de formación docente o profesorados universitarios:

Tenían resistencias muy fuertes, porque la inclusión que se había planteado desafiaba mucho lo académico. El profesor es alguien que quiere una disciplina y la defiende en el aula y a veces, con estrategias maravillosas... lleva un corpus de conocimiento y lo defiende muchísimo. Entonces, teníamos encontronazos con los maestros reconvertidos por las distintas formaciones y los distintos intereses. Había gente que no quería aceptar un cargo directivo porque querían estar dentro del aula, era como una barricada el aula, defendiendo detrás del conocimiento lo que ellos entendían eran una traición por parte del sistema educativo a sus carreras (Entrevista a C. 20/08/2019)

En el medio, destaca la exinspectora, se posicionaba gente muy pragmática que aprovechó y subió de escalafón, que se

⁸ La Ley Federal de Educación les otorgaba a los maestros realizar un curso de “reconversión” en diferentes áreas, ya sea sociales, naturales, o matemática, que los habilitaba a dar clases en el 1º, 2º y 3º del ciclo EGB. Esta reconversión ponía en tensión la dimensión laboral ya que muchos/as docentes formados en los institutos de profesorados, de cuatro años de duración, se oponían a esta disposición, entendiendo que la otrora escuela secundaria se estaba “primarizando”.

quedaban o robaban plata de las becas de los chicos o de la cooperadora. Todo esto se sumaba a los nuevos desafíos que habían llegado como el Conectar Igualdad, (la entrega de computadoras a los estudiantes para usar en el aula), o la obligatoriedad de la formación de los centros de estudiantes. Estos dos extremos señalados por la entrevistada ponían en tensión el espíritu de la reforma propuesta por la elite pedagógica y asumida en la Ley de Educación Nacional.

Como todos los inspectores de su distrito, C. atendía una vez por semana en la sede distrital a los docentes que concurrían para plantear problemáticas diversas. Parte esos pedidos o consejos rondaban en torno a las licencias debido al deterioro de la salud física y mental a la que están expuestos los educadores.

Con respecto a la deserción escolar, entendida como el joven que corta su trayectoria y no la inicia en otra institución; para C. el periodo más crítico fue en 2013, en pleno cambio del formato de la escuela secundaria. En el último año de la escuela los varones salían a trabajar por necesidad y en el caso de las chicas, desertaban por embarazo adolescente. Lo más crítico, según su experiencia, era la acreditación del nivel: ya que “entran diez a la escuela secundaria y se reciben cinco”.

Otro factor sensible de la gestión educativa que a ella le tocó vivenciar, ya mencionado anteriormente, era la manipulación de los datos estadísticos:

En los manuales que mandábamos año tras año para la conformación de la POFA (Plantas Orgánicas Funcionales), donde está la matrícula y de ahí la designación de los recursos humanos, profesores, celadores, etc.; ese 50 % estaba dibujado porque hacía a las presiones, de las propias demandas de las escuelas de que no se cerraran cursos, realmente...había cursos vacíos” (Entrevista a C., 20/08/2019)

Ahora bien, al preguntarle cuáles fueron los resultados de este proceso tomado en perspectiva, y qué fortalezas y debilidades

se presentan en esta trama educativa, el análisis de C. resume con una atinada observación los resultados obtenidos a largo plazo, y empalma con las pesquisas que han indagado en los pormenores del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires en los últimos años. Creemos que el testimonio visibiliza con claridad los resultados de este proceso:

La reforma del 2006, en términos prácticos, fue efectiva, pero no en términos de volver a la vieja secundaria, de todos los profesores que nos formamos en los profesorados, con ese mismo ideal, según nuestras propias experiencias como alumnos... esa escuela que teníamos en nuestro imaginario. Porque eso ya estaba caduco. Se logró otra cosa nueva que surgió de la hibridación de la primaria, de la secundaria con las 'nuevas juventudes'. Surgió esta escuela nueva que no está parada, para nada, en garantizar la preparación (...) Los tres fines de la escuela en provincia son: la preparación para los estudios superiores, el ingreso al mundo laboral, y la construcción de la ciudadanía y, podemos mencionar un cuarto eje transversal, que es la construcción de las subjetividades adolescentes. Este último eje es el que quedo fijo en las instituciones escolares. El eje de preparación para el trabajo está, pero quizás, no hay trabajo a la salida del secundario. La preparación para los estudios superiores no se logra, lo expusieron las pruebas Pisa, y la evaluación Aprender (...) Lo que se logra es el acompañamiento de las trayectorias, la inclusión, que esa inclusión no es integración. Porque eso hay que decirlo: las leyes de la reforma, el tercer ciclo, la creación de la EGB, la creación de las escuelas secundarias a partir de la Ley de Educación Nacional en provincia de Buenos Aires y particularmente en La Matanza, tuvieron que renunciar a esos objetivos (...) los chicos vienen a la escuela, tienen sus amigos, les gusta cruzarse con estos nuevos profesores que vienen con ideas nuevas, les gusta que tengan un centro de estudiantes, que les den Educación Sexual Integral (ESI) y les

gusta discutir. Vienen a tener compañeros; es un espacio para ellos. Pero no está el compromiso, por ejemplo, que implica el aprendizaje para los estudios superiores. Así, la escuela se transformó en un ámbito de socialización juvenil con una supervisión adulta copada” (Entrevista a C., 20/08/2019)

4. CONCLUSIONES

¿Qué nos dicen los datos procesados en la investigación? Primero, con respecto a la matrícula en todos los niveles del ciclo medio, tanto en La Matanza como en el resto de la provincia hubo un crecimiento sostenido entre 2010-2018. Segundo, si miramos la tasa de promoción efectiva, expresada en porcentajes, vemos también una tendencia al crecimiento interanual, incluso superando al total de la provincia de Buenos Aires: hacia el año 2017-2018, alcanzó a 80.48 %. Tercero, una situación similar a la reseñada nos sugiere la tasa de abandono interanual: mientras en La Matanza hacia el 2010 era de 11.14 % en el año 2018 descendió a 5.09 %. Con respecto a la cuarta variable, la tasa de repitencia, encontramos que este fenómeno ha aumentado: en el año 2010 en La Matanza era de 10.96 % y en 2018 trepó a 12.59 %. La misma tendencia se vislumbra en la provincia: en 2010 era de 13.32 % y en 2018, llegó a 14.23 %.

Entonces si la matrícula secundaria se expandió en el período analizado, tanto en el distrito de La Matanza como en el conjunto de la provincia de Buenos Aires, ¿cuál es el obstáculo principal que encuentra el circuito educativo para la formación de los jóvenes?

Un dato importante para señalar de los testimonios radica en la percepción de que los docentes que fueron testigos del paso del EGB-Polimodal, no se habrían adaptaron a las “nuevas juventudes”, es decir, a la nueva generación de jóvenes con códigos diametralmente opuestos a los sostenidos por la tradición escolar y sus problemáticas, que van desde la violencia intramuros escolares, los conflictos familiares, la carencia de recursos o el consumo de drogas. Diversos investigadores/as y docentes, señalan que los viejos dispositivos que regulaban la

relación profesor/a alumno/a y la transmisión de conocimientos que garantizaban la autoridad pedagógica reproduciendo un orden institucional determinado, se encuentra hoy dañada. Esto se expresa en una suerte de choque de culturas, dando como resultado conflictividades y desencantos por ambas partes (las “juventudes” y los docentes).

Con respecto a Los factores que conducen a la exclusión tienen dos escalas. El primero se relaciona con el contexto de las políticas públicas aplicadas por los gobiernos de turno teniendo en cuenta el INDEC: el índice de desarrollo humano (PNDU), el gasto educativo en el nivel medio por alumno/a, el porcentaje de alumnos/a que concurren al sector privado, el porcentaje de los que asisten a jornada simple, la cantidad de alumnos/a por división y la cantidad de docentes cada 100 alumnos. El segundo determinante es el capital cultural familiar, las condiciones socioambientales de los jóvenes, y el formato de la escuela secundaria que, más allá de incorporar espacios de sociabilización, como los centros de estudiantes; siguen coexistiendo las nuevas prácticas educativas con las vetustas estructuras que no llegan a perecer en el formato escolar.

Está claro que los más golpeados por esta situación son los jóvenes que provienen de sectores más humildes, primera generación de estudiantes secundarios. Como han señalado algunos/as de los docentes encuestados, la frustración, el desempleo familiar, y la incertidumbre a futuro, son los prolegómenos que anuncian la deserción escolar. Incluso, muchos de ellos/as, siguiendo nuestro estudio, no logran insertarse en el mercado laboral o fracasan en el ingreso a los estudios superiores viendo truncas sus aspiraciones por falta de recursos.

Este sentimiento de “crisis educativa” se manifiesta en el personal docente. Una de las preocupaciones es la ausencia de herramientas analíticas para interpretar los textos o la indiferencia ante el estudio. Otros docentes fueron autocríticos de sus prácticas aludiendo a la falta de incentivos que reciben en las escuelas para desempeñar su labor, las escalas salariales y la

aplicación de políticas educativas que se realizan sobre datos manipulados con fines políticos. También señalaron la importancia de la estimulación afectiva en la praxis para mejorar la calidad de la enseñanza.

Aunque no fue el objetivo de esta pesquisa, diversas investigaciones han focalizado en los factores críticos de la educación inclusiva, por ejemplo, la formación en los profesorado. Los nuevos diplomados en distintas disciplinas, no estarían lo suficientemente cualificados para afrontar los cambios socio-culturales y los desafíos que requiere el ciclo secundario en la actualidad, a pesar de lo señalado por la Ley de Educación Nacional, que promueve una formación docente óptima, el desarrollo de las capacidades específicas vinculadas con la enseñanza y aquellos conocimientos consustanciados con los fines de la educación secundaria.

La falta de respuesta se traduce en el fracaso escolar o su contracara expresada en el facilismo para la acreditación de las materias, dos extremos nocivos que estarían determinando una falacia pedagógica en el apotegma “inclusión con calidad”. No resulta sugestivo que los alumnos/as abandonen la escuela durante el segundo cuatrimestre, luego de las evaluaciones que podrían predisponer a ese sentido de frustración o fracaso que manifestaron en la encuesta los educadores como causales de la indiferencia dentro del aula.

En resumen, la expansión del ciclo secundario no estuvo acompañada de una eficacia académica que les permita a los jóvenes insertarse, ya sea el mundo del trabajo, o las trayectorias universitarias. La respuesta no es novedosa ya que la nueva escuela secundaria se erigió en la praxis, sobre una estructura pedagógica que relegó la calidad por sobre la cantidad. Los problemas cotidianos que encuentran los docentes en el aula nos muestran, a las claras, un formato escolar que no está adaptado o preparado para abordar las complejas realidades que plantean los jóvenes al matricularse en las escuelas, más allá de todas las herramientas implementadas para finalizar la escolarización

como el formato FinEs, las becas o la incorporación del programa Conectar Igualdad.

La hibridación de formatos escolares, entre la Ley de Educación Federal y la Ley de Educación Nacional, suponía una síntesis superadora, pero, los resultados fueron más difusos y difíciles de percibir, generando más incertidumbres que certezas tanto para las comunidades escolares como para el régimen que estructura el sistema educativo. Para algunos analistas, la enseñanza está afianzada sobre un modelo formativo segregado de las demandas del mercado laboral o las aspiraciones de las universidades.

Contraponiendo nuestro estudio con aquellas producciones, ya sea desde una perspectiva cuantitativa o cualitativa; arribamos a conclusiones similares señaladas en diversas pesquisas: en los últimos años, si bien la matrícula secundaria se expandió, el sistema educativo no ha resuelto la tensión entre la inclusión y la educación de calidad.

Huelga decir que los procesos de enseñanza/aprendizaje, la inclusión con calidad educativa y la expansión del ciclo medio; nos interpela a bregar no solo por una mayor distribución de los recursos, el mejoramiento de la escala salarial de los docentes, la revalorización de los bienes culturales y del formato escolar en sí mismo; sino también, la implicancia en un amplio camino de reflexión que ayude a pensar la relación de los adultos con estas nuevas “juventudes”; las nuevas estrategias de enseñanza y la incorporación de las competencias necesarias de los educadores para muñirse las nuevas tecnologías en el espacio escolar.

En resumen, el desarrollo de la inclusión amerita una constante redefinición de las prácticas, las modificaciones de las estructuras escolares y los recursos destinado a este circuito. No puede reducirse a las intenciones o declamaciones de una ley ya que, si bien la Ley de Educación Nacional fue un aporte sustancioso a las políticas educativas, entre su sanción y su real incidencia en la práctica el trecho que se recorre es mucho más amplio y sinuoso de lo que se cree.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

-Fuentes

Ley de Educación Nacional. Ley 26.206. 2009.

Ley Federal de Educación. Ley 24.195. 1993.

CIPPEC (2011) Monitoreo de la Ley de Financiamiento Educativo: cuarto informe anual 2010. Recuperado 10 de octubre de 2019 de <https://www.cippec.org/publicacion/monitoreo-de-la-ley-de-financiamiento-educativo-cuarto-informe-anual-2010/>

DGECyE. Estadísticas. Periodo 2010-2018. Recuperado 10 de octubre de 2019 de http://www.abc.gov.ar/planeamiento/informacion-y-estadistica/indicadores_educativos

DGECyE. Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento. Recuperado 10 de octubre de 2019 de http://www.abc.gov.ar/sites/default/files/el_estado_de_la_escuela_ano_2019_1.pdf.

DGECyE. (2019). El Estado y la Escuela. Datos e indicadores. Recuperado 10 de octubre de 2019 de http://www.abc.gov.ar/sites/default/files/el_estado_de_la_escuela_año_2019_1.pdf.

Entrevista a C. (20/08/2019).

Entrevista a A. (03/09/2019).

Entrevista a H. (18/08/2019).

Entrevista a P. (08/08/2019).

Entrevista a F. (07/10/2019).

-Bibliografía citada

- Arroyo, M. & Poliak, N. (2011). Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso. En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 89-124). Rosario: Homo sapiens-FLACSO.
- Binstock, G y Cerrutti, M. (2005). *Carreras Truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires: Unicef.
- Braslavsky, C. (1986). *La juventud argentina. Informe de situación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Cammarota, A. (2010). El Ministerio de Educación bajo el peronismo: ideología, centralización, burocratización y racionalización administrativa (1949-1955). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 15, pp. 63-92
- Cammarota, A. (2014). “Somos bachiyeres”. *Juventud y cultura escolar en el Colegio Nacional Mixto de Morón*. Buenos Aires: Biblos.
- Chaves, M. (2009). Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado de arte en ciencias sociales. Papeles de trabajo. *Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín*, 2(5), pp. 1-111.
- Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En E. Tenti (Ed.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (pp. 15-43). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Buenos Aires, FLACSO.
- Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en Argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), pp. 1109-1121. Recuperado octubre de 2019 de http://www.scielo.-org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662005-000401109.

- Dussel, I. (2006). La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido histórico de sus avatares en el Río de la Plata. En *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas* (pp. 23-35), Buenos Aires: Del Estante.
- Dussel, I., Brito, A. & Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Santillana.
- Edelstein, P. & Maimone, M. del C. (1999). *Didáctica e identidades culturales. Acerca de la dignidad en el proceso educativo*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía.
- Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*, Barcelona: Ariel.
- Filmus, D. (2007). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos*. Buenos Aires: Troquel.
- García Bastán, G., Tomasini, M. & Gallo, P. (2019). Juventudes y Escuela en Argentina. Una revisión crítica de los estudios sobre desigualdad, violencia y conflictividad. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 30(1), pp. 59-79. Recuperado 3 de noviembre de 2019 de <https://doi.org/https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-264>.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Kessler, G. (2010). La disyunción educación-trabajo en el Mercosur. Coincidencias y diferencias entre jóvenes de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. *Propuesta Educativa*, 34, pp. 34-54.
- Kropff, L. (2004). 'Mapurbe': jóvenes mapuches urbanos. *Kairos*, 14, pp. 1-12. Recuperado el 10 de noviembre de 2019 de <http://www.revistakairos.org/wp-content/uploads/laura-kropff.pdf>.
- Milstein, D. (2005). La escuela, territorio urbano en disputa. *Cuadernos del IDES*, 15, pp. 3-31.
- Narodowski, M. & Alegre, S. (2013). Así en la crisis como en el crecimiento: la exclusión escolar de estudiantes secundarios en Argenti-

na. *Foco Económico. Un blog latinoamericano de economía y política*. Recuperado el 4 de abril de 2020 de <https://focoeconomico.org/2013/09/11/asi-en-la-crisis-como-en-el-crecimiento-la-exclusion-escolar-de-estudiantes-secundarios-en-la-argentina/>.

- Nicolazzo, M. (2005). Configuraciones de la identidad de los profesores secundarios. (Tesis de maestría). FLACSO/Argentina, Buenos Aires.
- Nobile, M. (2012). Nuevos formatos escolares: interpretaciones acerca de las diferentes temporalidades que los atraviesan. *Propuesta Educativa*, Flacso, 21(38), pp. 86-92.
- Núñez, P. (2017). Prácticas políticas en un barrio del Gran Buenos Aires. Un acercamiento a los criterios de justicia en jóvenes de sectores populares. *Kairós*, 14, pp. 1-14. Recuperado el 4 de abril de 2020 de <https://www.revistakairos.org/practicas-politicas-en-un-barrio-del-gran-buenos-aires-un-acercamiento-a-los-criterios-de-justicia-en-jovenes-de-sectores-populares/>.
- Olmo, S. & Torres, M. (2018). Acerca del Plan FInES: un estado de la cuestión. En I. Buenaventura *et al.*, *Nuevos desafíos en educación. Una mirada interdisciplinaria* (pp. 34-43). Buenos Aires: Flacso.
- Otero, A. (2011). Escuela media y abandono escolar en Argentina: aproximaciones a un debate pendiente. *Educ. Revista*, 27, pp. 23-45.
- Peiró, M. L. (2005). Vivencias de la juventud en condiciones de pobreza. Estudio en un barrio del Gran La Plata. En Grupo de Trabajo N.º 24: "Juventud(es): sociabilidad, prácticas culturales y dimensión política", *VI Reunión de Antropología del Mercosur*, Montevideo.
- Pipkin, D. (*et al.*). (2013). Escuela media, desigualdad educativa y enseñanza de las Ciencias Sociales: notas para un diseño de investigación. En *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Sociología, Ensenada, Argentina.

- Ramallo, F. & Porta, L. (2017). José y los “Jóvenes Dorados” de Mar del Plata: pequeñas historias en grandes relatos del bachillerato argentino, *Revista IRICE*, 32, pp. 133-152.
- Redondo, P. & Thisted, S. (1999). Las escuelas ‘en los márgenes’. Realidades y futuros. En A. Puiggrós (Comp.), *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Reguillo Cruz, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Norma.
- Scasso, M. G. (2018). ¿Cuántos jóvenes terminan la educación secundaria en la Argentina? *Propuesta Educativa*, 49, pp. 36-51.
- Sendón, M. A. (2005). Las trayectorias de los egresados de la escuela media en una sociedad mutada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), pp. 191-219. Recuperado el 4 de abril de 2020 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002409>.
- Sendón, M. A. (2012). Educación y trabajo: consideraciones actuales en torno al debate al papel de la educación. *Propuesta Educativa*, 22(40), pp. 8-31.
- Tedesco, J. C. (1982). *Educación y sociedad en la Argentina. 1880-1900*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica - Universidad Nacional de San Martín.
- Tenti Fanfani, E. (1999). *Sociología de la educación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación*, 350, pp. 23-45.
- Tiramonti, G. (2019). La escuela media argentina: el devenir de una crisis. *Propuesta Educativa*, 1(51), pp. 78 a 92.

- Tiramonti, G. (Comp.). (2005). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ziegler, S. & Nobile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización: personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), pp. 1091-1115.
- Ziegler, S. (2004). La escolarización de las élites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual. En G. Tiramonti (Comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 73-99). Buenos Aires: Manantial.
- Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 71-83). Rosario: Homo sapiens-FLACSO.

SOBRE LOS AUTORES

Adrián Cammarota. Doctor en Ciencias Sociales (UNGS-IDES), magister y licenciado en Historia (UNTREF). Investigador del CONICET con sede en la Universidad Nacional de La Matanza, Departamento de Salud. Docente en la cátedra Historia de la Salud Argentina y Latinoamericana (UNLaM) y Metodología de la Investigación Histórica en el ISFD n° 45 (Haedo). Ha dictado seminarios de posgrados sobre Historia Social Argentina en la Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS). Su campo de investigación abarca la historia social y cultural de la salud, la educación, la niñez y la juventud (siglo XIX y siglo XX). Ha dirigido proyectos de investigación y publicado diversos artículos en revistas nacionales e internacionales. En 2014, publicó su libro *Somos bachiyeres. Juventud, cultura escolar y peronismo en el Colegio Nacional Mixto de Morón (1949-1969)*. Correo electrónico: adriancammarota2000@gmail.com

Patricia Carballo. Profesora de Práctica Docente y regente en el ISFD N 45. Licenciada en Historia (UNLaM) y docente en la cátedra Historia Económica y Social Contemporánea, (UNLaM). Actualmente se encuentra cursando la maestría en Educación Superior de la UNLaM. Ha cursado una especialización en educación superior y participado de proyectos de investigación. Correo electrónico: patmoncar@hotmail.com

Andrea Lafuente. Licenciada en Nutrición por la Universidad Nacional de Buenos Aires, (UBA), desempeñándose como docente en la misma universidad. Desde el año 2015, dicta clases como Auxiliar de primera en la UNLaM, en la Licen-

ciatura en Nutrición. Actualmente se encuentra cursando la maestría en Gestión de la Educación Superior en UNLaM. Correo electrónico: lafuenteandrea@gmail.com

Mariana Campagnale. Profesora en Ciencias Naturales en la enseñanza media. Licenciada en Nutrición. Profesora de Biología y Físico química en Escuelas secundarias. Profesora (JTP) de Anatomía descriptiva y topográfica y Fisiología en UNLaM y Profesora adjunta de Anatomía y Fisiología en UADE. Cursó la Maestría en Gestión de la Educación Superior. Correo electrónico: mariana_campagnale@hotmail.com

Mariela Cerminaro. Magister en Educación Superior por la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) y licenciada en Nutrición por la Universidad de Buenos Aires, donde inició su actividad docente en el año 2006 como ayudante *ad Honorem*. Desde el año 2012 se desempeña como docente J.T.P en la Licenciatura en Nutrición de la UNLaM, en las asignaturas de Nutrición Normal y Fisiopatología y Dietoterapia del niño y adolescente. También trabaja como profesora de Educación Física en escuelas primarias y secundarias del partido de La Matanza. Correo electrónico: marucermi@gmail.com

La propuesta tiene como objetivo analizar la evolución de la matrícula escolar en el ciclo secundario en las escuelas de gestión pública en el distrito de La Matanza, provincia de Buenos Aires. Evaluamos las implicaciones de la Ley de Educación Nacional del 2006 que dictaminó la obligatoriedad de la educación media. Nos preguntamos cuáles son los factores que inciden en el binomio inclusión/exclusión ya que, según la ley, la educación secundaria en todas sus modalidades, tiene la finalidad de brindar a los jóvenes el pleno ejercicio de la ciudadanía para el trabajo y para la continuación de los estudios en el ciclo superior. Partimos de la premisa de que la escolarización juvenil es un problema de largo aliento y que ha estado en la agenda pública desde el regreso a la democracia en 1983.

Colección VINCULAR CyT

Cada libro de esta colección contiene los resultados de estudios desarrollados en el marco del Programa Vincular UNLaM 2019



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA
Secretaría de Ciencia y Tecnología