



OBSERVATORIO DE DESARROLLO TERRITORIAL

SECRETARÍA GENERAL

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN:

*“Adolescentes en condiciones de vulnerabilidad y su experiencia escolar.
Cómo incide la escuela media en la generación de un proyecto de vida”*

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Lic. Liria Alonso

Arq. Silvina Montoya

Ing. Claudia Guerrero

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| 1. Introducción | 3 |
| 2. Descripción del objeto de estudio | 5 |
| 3. Ubicación geográfica..... | 7 |
| 3.1 Barrio Villa Azul..... | 7 |
| 3.2 Escuela Media | 10 |
| 5. Características socioeconómicas del territorio..... | 11 |
| 6. Metodología | 15 |
| 7. Objetivos | 16 |
| 7.1 Objetivo general..... | 16 |
| 7.2 Objetivos específicos..... | 16 |
| 8. Marco teórico | 16 |
| 9. Análisis de datos | 23 |
| 12. Conclusiones | 26 |
| 13. Bibliografía | 31 |

1. Introducción

En Argentina, la escuela media ha sido escenario de importantes transformaciones y redefiniciones en su estructura, al tiempo que sus objetivos y formas de organización son objeto de cuestionamiento y debate. En un contexto de crecimiento de la pobreza y de la exclusión, las transformaciones han adquirido un matiz particular en las escuelas que trabajan con población en situación de vulnerabilidad. La sanción de la Ley 26206 de Educación Nacional, en 2006, que establece la obligatoriedad del nivel secundario para toda la población en edad escolar, impone al Estado metas de ampliación de la cobertura del nivel, y de resolución de los problemas de repitencia y deserción.

Contradictoriamente, y en perspectiva histórica, la cobertura del nivel medio ha aumentado sostenidamente. Así lo evidencia el crecimiento de las tasas netas de escolarización en el nivel secundario en los Censos Nacionales: en 1980 era de 41,85%; en 1991 ascendió a 59,24%, y en el 2015 alcanzó el 71,5%. Pero debe señalarse que persisten grandes desigualdades en los niveles de acceso, permanencia y egreso del nivel, si comparamos los datos entre las jurisdicciones, entre el ámbito rural y urbano, o por nivel socioeconómico de los hogares (Censo 2001; SITEAL, 2009).

En paralelo, la relación entre educación y trabajo ha sido investigada desde diversos enfoques. En las últimas dos décadas del siglo XX, el aumento generalizado del desempleo, en particular en los jóvenes, puso de manifiesto el límite de las teorías basadas en una concepción mecánica y simplificadora de dicha relación, como la teoría del capital humano. Diversos aportes han señalado estas supuestas inadecuaciones (Bourdieu y Passeron, 1967, 2005; Arrow, 1973; Carnoy, 1982), vinculadas tanto a la expansión del número de egresados del sistema educativo como también a la crisis del empleo.

En este contexto, cabe preguntarse si la escuela media realiza un aporte significativo en la definición de los objetivos futuros de los estudiantes que a ella concurren, sobre todo teniendo en cuenta que en los tiempos actuales y a partir de las transformaciones generacionales que se vienen produciendo, el par educación-trabajo reclama una mayor integralidad de las dimensiones estructurales, institucionales, individuales y subjetivas que condicionan el

acceso de los jóvenes a buenos empleos y plantean desafíos específicos a las estrategias de intervención.

Aquí es donde interesa reflexionar sobre cuánto de ello se manifiesta a la hora de implementar políticas en torno a la inserción laboral juvenil. En este sentido, el deterioro de las instituciones tradicionales afecta el proceso de construcción del sujeto, pero no a todos los grupos sociales de la misma manera. En los sectores excluidos, ese deterioro tiene significados asociados con derechos y necesidades no satisfechos de educación, de salud o de protección social, así como un déficit de socialización. La búsqueda de estrategias para fortalecer la autoestima, la capacidad de conocerse a sí mismos y de articular narrativamente sus deseos, demandas y necesidades es lo que contribuye a formar subjetividades que prevalezcan a la hora de identificar potenciales ocupaciones laborales.

Para el caso de estudio, la Escuela Técnica UNDAV, de Wilde, Partido de Avellaneda, es un recorte fotográfico de la Argentina en su intención de poner en valor la educación media de sus habitantes, haciéndola asequible a todos los estratos sociales, incluyendo a aquellos más vulnerables.

Apelando a todo tipo de esfuerzos, el equipo directivo y docente de la institución lleva adelante la tarea de implementar educación formal en un ámbito que tiene diversas necesidades de transformación.

El objeto primario, los adolescentes que concurren a la escuela, suman a la complejidad propia del proceso de crecimiento que atraviesan, los problemas de supervivencia familiar, las contradicciones propias de un contexto social de doble discurso, y las grandes dudas (o no) sobre cuál será su porvenir. Desde esta trama compleja, es válido preguntarse: ¿Que roles se juegan en esta instancia?, ¿Que deseos o sueños pueden despertarse dentro de este ámbito escolar?, ¿La Escuela está contribuyendo con esta posibilidad de provocar estímulos positivos?; desde el afuera, ¿Hay un escenario de contención que espera que estos chicos puedan desarrollarse e incorporarse en una matriz productiva en el futuro?

Estos interrogantes son los que propician la propuesta de desarrollar la investigación de base, donde uno de los elementos de indagación lo constituye el relevamiento de datos desde los principales actores de esta problemática: los alumnos que concurren a la Escuela Técnica

UNDAV. Para llevar a cabo este relevamiento, y en uso de técnicas diversas que no apelen al ya conocido cuestionario, y en el entendimiento de que la generación actual de adolescentes requiere de nuevos estímulos instrumentales, es que se propone realizar una serie de encuentros con los estudiantes que bajo el formato de taller promueva ejes temáticos de discusión, reflexión y propuesta.

2. Descripción del objeto de estudio

La Escuela Secundaria Técnica de la Universidad Nacional de Avellaneda tuvo su origen en un proyecto del año 2014 del Ministerio de Educación de la Nación, junto a seis universidades: la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Quilmes, la Universidad Nacional de San Martín, la Universidad Nacional de General Sarmiento, la Universidad Nacional de Entre Ríos y la UNDAV.

La creación surge de la resolución 1777/2012 del MEN en el marco de la “Convocatoria a las Universidades Nacionales a la presentación de Proyectos para la Mejora de la Formación en Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria” (Boletín Oficial de la República Argentina, 17/10/2012). Los objetivos del programa fueron varios: promover políticas y acciones para impulsar la integración del sistema de formación docente y la mejora de la enseñanza, asegurar la calidad de la educación y el incremento de la cantidad de estudiantes y graduados en las carreras científicas y tecnológicas, profundizar las acciones y desarrollar nuevas dirigidas a reforzar los mecanismos de coordinación y cooperación entre el nivel de educación media y el nivel de educación superior. Siguiendo con los objetivos del programa se indica apoyar a la mejora en la enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria. En los fundamentos de la resolución se señala “fortalecer el trabajo conjunto de los niveles secundario y universitario” junto con el trabajo pedagógico internivel que permitirá desarrollar una visión integral de la formación. Otra normativa que marcó el rumbo de la creación de las escuelas técnicas dependientes de Universidades nacionales fue la resolución 2347/2013 del MEN cuyos ejes fueron:

- El mejoramiento de la enseñanza de lengua y ciencias exactas y naturales.

- La generación de vocaciones científicas y tecnológicas.
- La formación docente continua de los profesores del secundario.

Como sostiene Gild (2017), el proyecto de creación de escuelas secundarias dependientes de Universidades Nacionales se propuso crear ofertas de formación secundaria en zonas desfavorecidas con el fin de asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades para todos los jóvenes. Al respecto, estas nuevas escuelas debían garantizar condiciones pedagógicas, didácticas y materiales a través de la inclusión de las estrategias necesarias para hacer efectiva la posibilidad de ingreso, permanencia y egreso de todos los estudiantes que la transiten.

La dependencia de las escuelas secundarias de las Universidades le otorga dinamismo a la aplicación de las definiciones del Estado Nacional en las normativas del sistema educativo debido a que las Universidades mantienen su autonomía respecto de las jurisdicciones educativas provinciales. Tal como lo indica Gild (2017), esta condición les permite generar dispositivos específicos y realizar cambios que en otros contextos escolares podrían ser más difíciles de promover y gestionar.

El proyecto de creación contiene especificaciones:

- a) La duración de la jornada debía ser como mínimo de 30 horas semanales y con un máximo de 8 horas diarias
- b) Se introducía la idea de que las escuelas debían promover la generación de recorridos múltiples de aprendizaje a través de diversas formas de agrupamiento y de posibilidades de elección para los estudiantes durante el trayecto formativo.
- c) La estructura curricular requería estar compuesta por formatos diversos – como talleres o laboratorios–, espacios no graduados para la enseñanza de algunas disciplinas y unidades curriculares específicas para garantizar el acompañamiento a las trayectorias escolares.

En particular en la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), el Estatuto incluye el sistema preuniversitario que es la denominación de la escuela técnica. El primer año lectivo de la escuela secundaria UNDAV fue en 2014 en instalaciones del Programa Envió en Isla

Maciel. A partir de 2015 la escuela se localiza en Wilde, lugar en el que se desarrolla hasta la actualidad. En el momento de la investigación la escuela contaba con 100 inscriptos.

Los comienzos fueron complejos. La primera etapa del proyecto implicó un proceso de doble escolaridad, pero los estudiantes presentaban dificultades para aggiornarse a las prácticas escolares. Con mucho esfuerzo y dedicación por parte de los docentes, se fueron aminorando este tipo de obstáculos, involucrando a los estudiantes y generando en ellos un sentido de pertenencia.

La escuela otorga el título de Maestro Mayor de Obras, con una duración de tres años de Ciclo Básico más cuatro años del Ciclo Orientado. Las cursadas son de jornada extendida (mañana y tarde) y el edificio cuenta con un comedor para los estudiantes.

La escuela posee 9 aulas de 50 m² con una capacidad de 45 alumnos para cada una, un área de talleres de 200 m², sanitarios, una sala de profesores, un depósito, una biblioteca y un patio cubierto de 195 m², con una cantidad total aproximada de 800 m².

En tanto, el proyecto general prevé la construcción de 13 aulas más, un laboratorio de química, un laboratorio de física, una sala audiovisual y dos aulas talleres; con una cantidad aproximada de 5850.00 m² cubiertos y 850.00 m² descubiertos.

3. Ubicación geográfica

3.1 Barrio Villa Azul

La ciudad de Wilde fue nominada por ley 8536, en 1975. Pereyra et.al. (2015) señala que los orígenes de Wilde datan de los últimos años del siglo XVI. Entre 1882-1886 se construyó la Casa de Bombas de la cloaca máxima de las Obras de Salubridad de la Ciudad de Buenos Aires, que llevó población a la zona. La empresa solicitó al Gobierno la construcción de una parada ferroviaria para el uso del Personal de las obras, que el Ferrocarril denominó “Wilde” y que se extendió a la zona. (Pereyra et.al. ,2015).

El pueblo denominado Barracas al Sud comenzó a llamarse Avellaneda en 1904. Pereyra describe que “era la mayor ciudad industrial y obrera de la Argentina”. En 1943 había

registrados en el Padrón Municipal 9938 establecimientos industriales. A partir de 1960, debido a las transformaciones de la estructura económica, las grandes industrias fueron desapareciendo y comenzaron a instalarse fábricas y talleres pequeños, que sostienen la economía del partido hasta la actualidad.

La Escuela Secundaria Técnica de la Universidad Nacional de Avellaneda está ubicada en Pasaje 3, N° 6434, entre Lincoln y Raquel Español, de la localidad de Wilde. La localización actual de la escuela es en el barrio Villa Azul de reciente urbanización. La avenida Ramón Franco, a una cuadra de la escuela, es una vía rápida por la que circulan 10 líneas de colectivos urbanos, que conectan con CABA, Quilmes y otros partidos del conurbano sur. Paralela a la avenida Ramón Franco se extiende la vía del ferrocarril Roca, ubicando a la estación Wilde a 4 cuadras de la escuela. El ferrocarril Roca conecta Constitución, en CABA, con La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires, con una extensión de 60 km.

A pocas cuadras se encuentra la calle Las Flores, con orientación este-oeste, de importante actividad comercial.

La caracterización y el origen realizados por el Programa Mejoramiento de Barrios (PROMEBA) dependiente del Ministerio del Interior, Obras Públicas y Vivienda, señala que “el Barrio se remonta al año 1950; actualmente la mayoría reside en el mismo hace más de 25 años. Tiene la particularidad de ser un macizo compartido por dos municipios, el de Avellaneda y el de Quilmes. Es un macizo de 151.647 m² correspondiendo 37.754 m² a Avellaneda y 113.893 m² a Quilmes.

En el relevamiento realizado por PROMEBA establece que la infraestructura que tenía el barrio era: red de agua potable en el 92.2%, servicio de recolección de residuos, red eléctrica precaria, transporte público a 300 m.

El barrio se encuentra inserto en la trama del municipio, contando en su entorno con la disponibilidad de la totalidad de los servicios públicos. El informe describe que existían riesgos sanitarios por presencia de basura dispersa, anegamientos focalizados por deficiencias de drenajes superficiales, zanjas a cielo abierto con aguas grises y negras. Estos riesgos se fueron mitigando a medida que avanzó el Programa de Urbanización.

PROMEBA señala que se construyeron 342 viviendas con 377 familias beneficiarias en un predio de 15has. Además, en el marco del programa referido se construyó un polideportivo, inaugurado en 2016, y una posta sanitaria, inaugurada en 2017.

La escuela comenzó sus actividades en la localización descrita en 2014. La urbanización de la zona comienza en ese año y como consecuencia del reciente cambio del barrio la calle en la que se instala la escuela posee un número (Pasaje 3) y tampoco puede ser ubicado por Google Earth. Se utilizó para ilustración y análisis de la zona la aplicación Google Earth, cuyo buscador no encuentra el Pasaje 3. La imagen 1 muestra esta característica. Se puede observar que las calles están nominadas y aparecen sus nombres en el plano. La señalización la realizó el equipo de investigación del presente trabajo.

La imagen que captura la vista aérea de la zona permite analizar la diferente urbanización que se produce en el territorio.

La imagen 2 se señala los polígonos, en color rojo y verde pertenecientes al partido de Avellaneda y el polígono negro perteneciente al partido de Quilmes. Los polígonos rojo y verde señalan la urbanización del barrio finalizada. La cuadrícula de las calles y el asfalto indican un ordenamiento territorial. La calle que separa el polígono verde del polígono negro es el límite vigente de los municipios. El polígono negro, ubicado hacia el sur del polígono verde, refleja un territorio sin urbanizar, sin cuadrículas de calles, sin espacios verdes y la inexistencia de calles asfaltadas.

Imagen 1



3.2 Escuela Media

Imagen 2



5. Características socioeconómicas del territorio

El partido de Avellaneda está situado al noreste de la provincia de Buenos Aires (34° 40' de Latitud Sur y 58° 21' de longitud Oeste) y abarca una superficie aproximada de 52,48 kilómetros cuadrados. El partido, que se encuentra a seis kilómetros del Congreso de la Nación, limita al norte y noroeste con Ciudad Autónoma de Buenos Aires, al oeste y sudoeste con el partido de Lanús, al sur y sureste con el partido de Quilmes y al este y noreste con el Río de la Plata. (Pereyra et.al., 2015). El partido de Avellaneda, según datos del Censo 2010 cuenta con una población de 342677 habitantes. De este valor total, 162264 corresponden a varones y 180413 a mujeres. Se han censado 113142 hogares, de ellos el 67% tienen conexión cloacal. (Pereyra et.al., 2015). Dicho porcentaje indica que una importante cantidad de hogares vuelcan sus efluentes a pozos ciegos que luego terminan en la napa freática. (Pereyra et.al., 2015). En lo referido a la provisión de agua 112201 hogares tienen conexión a red, lo que muestra una gran diferencia en lo referente a infraestructura si se compara con la red cloacal, ya que más del 98% tiene agua de red. (Pereyra et.al., 2015). El municipio de Avellaneda está dividido en siete ciudades: Avellaneda, Sarandí, Wilde, Dock Sud, Piñeiro, Gerli y Domínico.

La dinámica poblacional de Avellaneda ha seguido el eje de estructuración de la RMBA. Entre 1865-1930, tuvo lugar un desarrollo poblacional incipiente, fundamentalmente ligado a la actividad portuaria y la industria de mataderos y saladeros. Entre 1930 y 1970, siguió una fase expansiva en el crecimiento de la aglomeración, etapa durante la cual Avellaneda duplicó su población hacia 1947, manteniendo un aumento sostenido hasta 1960. A partir de allí se observa una disminución de su crecimiento, siguiendo una pauta más cercana a la de Capital Federal. (Alonso, et.al., 2012).

Desde sus comienzos, Avellaneda se erigió como un polo industrial y, tal como lo demuestra la composición de su Producto Bruto Geográfico (PBG)¹, continúa siendo un partido

¹ Producto Bruto Geográfico (PBG) es igual a la suma de los valores agregados brutos de todas las unidades institucionales residentes dedicadas a la producción, entendiéndose por residente a una unidad institucional que se encuentra en el territorio económico de una jurisdicción y mantiene un centro de interés económico en ese territorio, es decir, realiza o pretende realizar actividades económicas o transacciones a una escala significativa, indefinidamente o durante un período prolongado de tiempo, que normalmente se interpreta como un año. De este modo, el PBG per cápita se entiende como la suma de los valores agregados brutos distribuidos entre el

altamente industrializado: en 2003 el 55% (\$ 2.270.060) del PBG municipal correspondía al sector Industria Manufacturera. (Alonso, et.al., 2012).

El proceso de urbanización siguió a una temprana industrialización, dando lugar a una estructura urbana donde la industria convive con la población residente. Este tipo de estructura socio-espacial es característico del primer cordón del Conurbano, en contraste con otras ciudades que planificaron el desarrollo de parques industriales. (Alonso, et.al., 2012).



El barrio informal lindero que está siendo intervenido y urbanizado es la Villa Azul. Villa Azul está conformada por un macizo cuya extensión queda comprendida dentro de los límites político- administrativos de los Municipios de Avellaneda y Quilmes y corresponde a una fracción única de dominio estatal. Un poco más de la mitad de los lotes (55%) en que se halla subdividido, han sido regularizados o cuentan, actualmente, con boletos de compra y venta, según un informe confeccionado por PROMEBA. El polígono comprendido dentro de Quilmes está delimitado por la calle que lo separa del sector de Villa Azul perteneciente a Avellaneda, calle Caviglia; la Av. Ramón Franco paralela a las vías del FFCC Gral. Roca, la c. Raquel Español y c. Emilio Zola.

total de habitantes en la jurisdicción en la que se originó dicho valor. Fuente: www2.mecon.gov.ar/hacienda/dinrep/sidep/fichas_metodologicas/ficha_2_1.

El barrio se emplaza entre los municipios de Avellaneda (una superficie de aproximadamente 1,5 ha) y Quilmes (aproximadamente 10,7 ha). En el primero lo hace en la localidad de Wilde, mientras que en Quilmes se encuentra completamente dentro de la localidad de Don Bosco. El sector de la villa ubicado en Avellaneda ha sido objeto de intervención en el marco del Programa Federal de Urbanización de Villas y Asentamientos Precarios y de Promeba desde el año 2009. Ello significó la construcción de unas 400 viviendas y el desarrollo de equipamientos urbanos que han cambiado la fisonomía del barrio. El sector correspondiente a Quilmes limita con el Acceso Sudeste, Av. Ramón Franco, Caviglia que es la calle que divide ambos municipios y Sargento Cabral. Cabe señalar que se da la particularidad que el límite exacto de los Municipios no coincide exactamente con la calle Caviglia, sino que Avellaneda ingresa unos metros sobre la margen derecha de esa 59 calle, por lo que en las manzanas de traza regular se da la particularidad que en una misma manzana las edificaciones pertenecen a municipios diferentes.

Villa Azul, sector Avellaneda



En cuanto a las instituciones, el sector de Azul que pertenece a Quilmes cuenta con dos comedores, uno de ellos es a la vez centro de primera infancia y centro comunitario. También hay un centro comunitario, una sociedad de fomento, una cooperativa, una iglesia y un Centro de Formación Profesional.

La relación del barrio con el entorno está moldeada por la precariedad de las condiciones urbanas y las tensiones sociales. Asimismo, estas tensiones moldean la relación de los barrios con su entorno. En particular respecto de la peligrosidad que reviste para vecinos de Azul la circulación por la Villa Itatí aledaña, y viceversa, bajo la hipótesis de que pueden padecer situaciones de inseguridad sostenidas en rivalidades tácitas.

En términos generales, puede decirse que la relación de los vecinos con el entorno se circunscribe, fundamentalmente, a los consumos de las prestaciones que brindan las instituciones estatales, principalmente en materia de salud y educación, así como al consumo de bienes que adquieren en los comercios cercanos a los barrios.

En el caso de los barrios populares del distrito, los porcentajes relevados suben a niveles inusuales para la condición de pobreza estructural. En todos los casos se ubican por encima del 50% llegando casi a la totalidad de la población. Villa Azul presenta una situación de mayor presencia de hogares en situación de NBI (95,2) que el caso de su vecina villa Itatí que alcanza a 83,4% de los hogares. Respecto del hacinamiento crítico (más de 3 personas por cuarto), en los barrios populares los porcentajes van de casi el 35% al 7,4%. El barrio de Azul una magnitud de 17,2%.²El porcentaje de hogares con jefatura femenina alcanza al 35,7% de los hogares. Los hogares con menores de 18 años alcanzan el 72,6%.

Considerando la población mayor de 14 años, el Censo de Azul del Municipio de Avellaneda de 2009, un 33,7% de los habitantes es inactivo y un elevado porcentaje (6,4%) declara trabajar sólo por un Plan.

² Fuente: Proyecto de Integración Social y Urbana Villa Itatí y Villa Azul EVALUACIÓN SOCIAL. Organismo provincial de Integración Social y Urbana. Pcia. De Bs As. Febrero de 2019.
<http://documents.worldbank.org/curated/en/778971550482375521/pdf/Evaluaci-n-Social.pdf>

Las tareas de limpieza, tanto de domicilios particulares como de oficinas, hoteles y otros lugares que no sean domicilios particulares ingresan en la categoría de “trabajos no calificados”. Estas dos categorías suman más del 50% de los trabajos femeninos.

Con respecto a la escolarización, según los resultados del Censo realizado en 2009 por el Municipio de Avellaneda que dio inicio al proceso de urbanización de Villa Azul, el porcentaje de deserción alcanza al 4,3% de los menores en edad de escolarización primaria y un 0,7% nunca asistió.

6. Metodología

Este proyecto de investigación se implementó en un plazo de 3 semanas del mes de septiembre de 2017, con reuniones semanales de una hora y media, en los días y horarios no coincidentes con la cursada curricular, para no entorpecer las actividades propias de la escuela. La asignación de día y horario del encuentro fue coordinada con las autoridades del establecimiento educativo.

En distintas secuencias fueron utilizados los dispositivos de:

- Taller lúdico
- Taller de reflexión

Se utilizaron métodos de coordinación grupal.

Durante el encuentro semanal de una hora y media, los primeros 45 minutos fueron destinados a realizar una actividad (lúdica, por lo general) que operó como emergente o disparador de reflexión. Esta segunda instancia se llevó a cabo durante los 45 minutos restantes donde se ponían en común los aspectos nacidos de dicha reflexión durante la instancia de juego. Al final del encuentro, se realizó una devolución con lectura de los aspectos principales que surgieron de ese juego, los que, identificados en el taller, proponían que los estudiantes continuaran pensando sobre lo acontecido.

Se esperaba que de estos encuentros surgieran no solo cuestiones reflexivas desde lo subjetivo de cada integrante, sino aspectos colaborativos propios de la interacción grupal.

Durante estos encuentros, las coordinadoras del taller tomaron notas que sirvieron al proyecto de investigación de base.

7. Objetivos

7.1 Objetivo general

Propiciar instancias de reflexión sobre las posibilidades vocacionales de los adolescentes que concurren a la Escuela Secundaria Técnica de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV)

7.2 Objetivos específicos

- Identificar preferencias de los jóvenes estudiantes en relación a los campos laborales donde se proyectan en un futuro mediano.
- Producir datos específicos para el proyecto de investigación del Observatorio de Desarrollo Territorial de la Universidad Nacional de Avellaneda.

8. Marco teórico

La educación es ampliamente reconocida como un valor que contribuye positivamente a la calidad de vida de las personas, posibilitando el despliegue de competencias laborales y propiciando la movilidad social ascendente; pero también la educación fomenta la transmisión de valores y la socialización. Sin dudas, la educación es considerada como una actividad que redonda en un sin número de beneficios por los distintos enfoques que se han ocupado de analizarla. No obstante, los análisis de los efectos de las prácticas que las distintas miradas proponen, no concluyen unánimemente.

Así, las perspectivas sociológicas que destacan efectos estructurantes fuertes de los sistemas educativos, en cuanto a su eficacia para modificar las posiciones sociales de origen de los sujetos, pueden ofrecer fundamentación a prácticas gubernamentales que aspiran a reducir la intervención estatal en los mercados para enfocarla en los sistemas educativos. Al plano de la igualdad formal consagrada en la ley, se suma un plano de igualdad real (capacidades, aptitudes, calificaciones) que el paso por la escuela generaría en las personas (Bottinelli, 2017).

En términos del liberalismo, la educación es la estrategia para igualar en el punto de partida, de modo que los individuos puedan competir en el mercado en condiciones de igualdad relativa. Desde varias décadas a esta parte, diversas democracias conservadoras han enfatizado, en sus prácticas y en sus discursos, el rol de la educación como motor de progreso social, en un intento de no implementar políticas de corte distributivo o directamente con la intención de disminuir la intervención en los procesos económicos (Bottinelli, 2017).

Por otro lado, en sus orígenes, los sistemas educativos fueron concebidos como órganos de disciplinamiento social en términos de generar la adhesión de los individuos a la Nación por encima de cualquier otro vínculo, fuera éste religioso, cultural o étnico. (Tedesco, 1996).

El análisis sociohistórico de este proceso, que lleva siglos de desarrollo, demuestra que la escolarización nació como una necesidad de las clases dominantes para formar a los futuros gobernantes, y por ello se considera que el programa de la organización escolar es un programa clasista. Una vez que el acceso al poder está garantizado a través de la educación para quienes serán los futuros gobernantes, es preciso contar con súbditos tan obedientes como eficientes. Obediencia que se logra con una rígida disciplina, que controla el espacio y el tiempo (Varela y Álvarez Uría, 1991).

Desde esa lógica, las clases populares debían ser educadas para ser dominadas, y debían ser despojadas de sus saberes propios a los fines de habilitar la formación de individuos obedientes, cuyo accionar en la vida social no implicase una amenaza al régimen. La etapa superior de desarrollo de la organización escolar se da a fines del siglo XVIII y principios del XIX, con la instauración del modo de producción capitalista y la consolidación de la burguesía como clase dominante.

En nuestro país, la etapa de organización escolar fue producto de una fuerte disputa entre distintas fracciones de la naciente clase dominante, que tenían objetivos parecidos, pero ideas distintas acerca de cómo llevarlos a cabo. Como analiza Tedesco (1996), las miradas de Sarmiento y Alberdi son quizás las más representativas de esta disputa. El objetivo para ambos era la necesidad de formar ciudadanos alrededor de una identidad nacional, pero la discusión radicaba en la manera de implementarlo.

Alberdi descreía del éxito del sistema educativo, y confiaba en el influjo de la inmigración europea. En cambio, Sarmiento proponía un sistema de organización escolar nacional para terminar con la “barbarie” del gaucho. La educación básica era, según Sarmiento, el dispositivo clave para inculcar la lealtad al nuevo orden social. Así, el proyecto político educativo que resultó triunfante al momento de la sanción de la Ley N° 1420 de Educación Común en 1884 es el de Sarmiento, lo que contribuye a explicar la relativamente temprana expansión de la oferta de educación primaria en la Argentina (Bottinelli, 2017).

Si bien el origen del sistema educativo argentino radica en la preocupación de las clases dominantes por generar respuestas a las necesidades cívicas, políticas y económicas, para consolidar los elementos constitutivos del nuevo Estado Nación, han sido insoslayables las consecuencias democratizantes de la educación durante el siglo XX. Por ello, esta particularidad ha habilitado la investigación académica respecto a los resultados del sistema educativo en relación al grado de cumplimiento con dicha premisa.

Algunas teorías de la sociología de la educación, asumen que el sistema educativo reproduce las desigualdades sociales al interior de las escuelas. Los alumnos que poseen más recursos económicos y simbólicos son quienes despliegan una carrera escolar exitosa, y que luego pueden obtener nuevas credenciales educativas, como ser estudios universitarios y posgrados, que permiten mantener su posición privilegiada de clase, al conseguir con esos títulos las mejores ofertas laborales (Bourdieu y Passeron, 2005; Klein y Tokman, 2000).

Desde esta óptica, se expresa que la masividad de la educación alcanzada durante el siglo XX, no revirtió esta tendencia. Pese a la escolarización creciente, los datos indican que el capital escolar acumulado por la población adulta todavía es extremadamente desigual. Esto

repercute con mucha fuerza en la equidad social, dado que el nivel educativo de los padres tiene enorme influencia en la escolaridad de los hijos.

Por otro lado, el empobrecimiento que las familias han padecido tras la implementación de las políticas neoliberales propulsadas por el Consenso de Washington, ha limitado las oportunidades de aprendizaje de los niños. En ese contexto, los procesos de la masificación de la escolaridad se han desarrollado en las peores condiciones en cuanto a la calidad de los insumos materiales y simbólicos que conforman la oferta escolar. Ese lento deterioro de la escuela de las mayorías empobrece a las clases populares y medias, ya que dichas escuelas van perdiendo calidad, y sus títulos ya no garantizan un conocimiento equivalente de sus portadores (Tenti Fanfani, 1996).

Tomando en consideración el contexto de las últimas décadas del siglo XX, donde se ha impuesto la imperiosidad de adaptar a los estados y economías locales a las nuevas necesidades del capitalismo global, y a partir de los diagnósticos realizados sobre la efectividad de los mercados para organizar las distintas esferas de la vida social, han emergido nuevas formas de vulnerabilidad y desigualdad social.

Según Castel (1998), las nuevas configuraciones económicas y sociales de la era de la globalización demuestran ser más efectivas para aumentar la producción que para distribuir la riqueza. La lógica que subyace a la “cuestión social” contemporánea da cuenta de que se puede aumentar la producción disminuyendo el empleo, y por ello muchos niños crecen en espacios sociales y en hogares que no cumplen ninguna función estratégica; sus padres son desempleados, subempleados, empleados del sector informal pobre, etc.

Además, hay que considerar a quienes son excluidos físicamente, y se encuentran localizados en los centros urbanos. Los “ghettos urbanos” son configuraciones sociales donde predominan la inseguridad, la angustia, la inestabilidad, el miedo y la ausencia de porvenir. En estas condiciones, los hábitos psíquicos que se conforman tienden a tener determinadas características estructurales que inducen a comportamientos acordes a los desafíos que la vida plantea en esos espacios. Así, el contexto de la exclusión es considerado un caldo de cultivo de hábitos psíquicos y comportamientos inciviles. Ante este cuadro de situación donde el mercado y su lógica excluye a proporciones significativas de la población de “los

frutos de la civilización”, los servicios públicos tienden a deteriorarse y a empobrecerse (Castel, 1998).

Esta es la controversia que sufre la escuela actualmente en nuestro país. Por un lado, se espera que la educación brinde las herramientas para construir ciudadanía, y a la vez para propiciar los saberes que el desarrollo económico y productivo precisa. Por otro lado, también se espera que el paso por la escuela redunde en una oportunidad de inserción laboral futura y de movilidad social ascendente.

Sin embargo, la escuela, como institución pública, ya no puede garantizar esos resultados. Como se mencionó previamente, las profundas reformas impuestas por el capitalismo global incrementaron fenómenos desbastadores como la segmentación, la fragmentación y la segregación educativas. En consonancia, el mercado de trabajo también presenta las mismas características, dificultando la salida de la pobreza de millones de personas.

Ahora bien, la investigación educativa acerca del valor de la escuela a lo largo de las últimas décadas, construyó dos miradas: la primera, fue la mirada que se intentó reconstruir hasta aquí en el presente trabajo, desde el punto de vista sociológico. Este enfoque describe cómo el contexto y el nivel socioeconómico de los alumnos incide en los resultados de los aprendizajes. La segunda mirada, parte de los aspectos pedagógicos (Acosta, 2008).

La mirada pedagógica demostró el lugar que ocupa la escuela en esa relación, descrita por las teorías de la sociología de la educación, entre nivel socioeconómico y logros de aprendizaje. Esta perspectiva surgió en respuesta a la primera, aduciendo que efectivamente existían escuelas que, a pesar de un entorno socioeconómico desfavorable, lograban su tarea específica de enseñar (Acosta, 2008).

Uno de los argumentos esgrimidos radica en que justamente al tratarse de un contexto de crisis en el cual la escuela no cumple con sus expectativas, por qué seguir analizando las causas del fracaso, y perder la oportunidad de abocarse a otros fenómenos menos estudiados como, por ejemplo, el de aquellas escuelas que muestran logros de aprendizaje por encima de los resultados esperables ante sus adversas condiciones sociales.

Preguntarse por el éxito de la escuela en poblaciones desfavorecidas se vincula con la búsqueda de prácticas que permitan hacer de las escuelas lugares de trayectorias exitosas en cuanto al lazo del conjunto de la población con el conocimiento (Acosta, 2008). Por lo tanto, la mirada pedagógica aspira a desentramar aquellos métodos a partir de los cuales los docentes comparten los saberes, y a la vez identificar otros aspectos presentes en las escuelas que propicien esta tarea.

Sin lugar a dudas, lo que funda el sentido del trabajo de enseñar es la relación con la cultura. Ese vínculo, en primera instancia es consolidado por las propias personas en tanto seres sociales, y luego se lo deja expresar en el aula a través del rol docente. En la medida en que el docente entra en las vidas de las alumnas y los alumnos, éste se entromete en otra relación que es la que ellos tienen con una cultura y una sociedad en la que viven y que les pertenece.

En las palabras de Taborda: *“El concepto de la cultura es el de una integración de dominios particulares que se hallan, históricamente, en mutua y recíproca interdependencia. Como tal, posee también, entre otras, una función pedagógica. Todo niño, desde que nace, sufre la influencia de su clima espiritual, del clima que le depara el espíritu objetivo. Cuando los influjos de ese mundo son específicamente educativos, es señal de que el alma singular susceptible de formación recibe vivamente un valor, un valor de los que le presenta la comunidad a la cual pertenece. Educar es propagar la cultura”* (Taborda, 2011: p. 227).

Pero de manera simple e inmediata, es posible afirmar además que “cultura” es todo lo que hacen las personas cuando actúan y reflexionan acerca de su vivir comunitario e histórico. En este sentido, la cultura representa a los distintos repertorios que la humanidad fue conformando a lo largo de su historia a fin de dotar de sentido a las cosas del mundo, y así dar respuesta a problemas concretos como la comunicación, los fenómenos naturales, el desarrollo social, etc.

Sin embargo, el trabajo de enseñar no se define solo en el recorte que el docente pretenda hacer sobre los distintos repertorios de cultura. El currículum, por ejemplo, constituye una autoridad cultural que selecciona qué enseñar, cómo y a quiénes. Es el Estado y sus instituciones quienes establecen qué diseños curriculares y que pedagogías se deben emplear.

Lo que generalmente cuesta visualizar en el día a día de la tarea docente, es justamente la mediación que el trabajo de enseñar crea y recrea entre esos repertorios culturales que los docentes eligen presentar en el aula, y aquellos contenidos incluidos en los currículos. No siempre se tiene plena conciencia de que enseñar no es solo repetir lo que las autoridades quieren hacer decir, sino que es la instancia en la cual es posible presentar múltiples propuestas para habilitar caminos; convidar con herramientas –unas útiles y otras que habrá que revisar- para que los alumnos puedan conocer variadas filiaciones y a su vez, elegir con cuáles prefieren quedarse.

Aquí radica la responsabilidad docente: la transmisión de la cultura es una responsabilidad política y pedagógica. Porque lo que se enseña no es inocente ya que genera subjetividades y maneras de entender la vida. Al respecto, Taborda dice: *“dentro de la vastedad de la cultura, el trabajo educativo elige aquellos bienes que pueden ser puestos en relación con el desarrollo del alma del niño y del joven con el propósito de actuar en el fomento de sus potencias; pero sin perder de vista que esta estimación del bien cultural depende en última instancia de la cultura total”* (Taborda, 2011: p. 233).

Por otra parte, Paulo Freire - el mayor exponente de la pedagogía de la liberación- plantea el problema de la opresión social presente en el interior de los vínculos educativos, y postula la identificación de educación y concientización, definida ésta como proceso de construcción cultural realizado conjuntamente por los educadores y los educandos. Freire vincula a la educación latinoamericana con los procesos más profundos de transformación democrática popular y nacional.

Por ende, Freire (2008) sugiere que un docente con objetivos pedagógicos progresistas de este tipo debería tener una determinada serie de atributos. En principio, debe ser humilde para poder escuchar con atención a los demás sin importar su nivel intelectual. A la humildad, hay que sumarle la amoriosidad no solo para con los alumnos sino también para el propio proceso de enseñar. Además, ese amor debe ser un “amor armado”, un amor luchador de quien se afirma en el derecho o en el deber de tener el derecho de luchar, de denunciar y de anunciar. Pero esta amoriosidad que lucha necesita de valentía para luchar y para amar.

Al poner en práctica un tipo de educación que provoca de manera crítica la conciencia del educando, se es educador y también político. Como consecuencia, la ideología y los mitos del poder dominante son puestos en duda. Precisamente, son estos efectos los que muchas veces atemorizan, ya que pueden acarrear represalias esgrimidas desde las instituciones, por cuestionar sus principios. Freire aconseja educar el miedo propio, porque si se está seguro del sueño político, hay que continuar con la lucha utilizando tácticas que disminuyan los riesgos. Y al educar al miedo, florecerá la valentía.

Del mismo modo, la tradición de la educación crítica –así denominada por Peter McLaren (1994)- invita a los educadores a adoptar formas de reflexión autocrítica mediante las cuales dejar de considerar lo que se hace en el aula como cuestiones aisladas o individuales, a pensarlas como cuestiones de naturaleza profundamente social que reclaman una praxis pedagógica que sea capaz de modificar reflexivamente la base de conocimientos de la enseñanza que imparten.

Los postulados de la educación crítica persiguen –tanto en la teoría como en la práctica- un conocimiento crítico, en pos de la democracia. Dentro de la perspectiva crítica, la cultura es un espacio de disociación, de ruptura y de contradicción: un ámbito de protestas contra las estructuras y los poderes prácticos discursivos polivalentes. La cultura es estructurada por la combatividad de discursos en disputa, y se expresa en variadas configuraciones y articulaciones. Desde esta lógica, las prácticas de la enseñanza no poseen normas, sino que continuamente las pautas culturales y sociales son reformuladas. La tarea de los educadores críticos es pues quebrantar la autoridad de esas prácticas en interés de la gran justicia social (McLaren, 1994).

9. Análisis de datos

En primer lugar, la vicedirectora de la escuela convocó a seis estudiantes de 1º2º y 2º2º para que participen de la actividad. En el taller, las sillas fueron dispuestas en círculo, con el objetivo de propiciar el diálogo. Los integrantes del grupo se conocían, pero no pertenecían al mismo curso o división.

Las actividades lúdicas tal como habían sido planificadas, se fueron adaptando en los encuentros en función de los estados de ánimo y la predisposición por parte de las y los participantes.

En el primer encuentro, se propuso pensar en un personaje o una profesión con el que se identificaran, y que se comentara el porqué. Las ideas iban siendo anotadas en el pizarrón por las coordinadoras.

Respecto a lo aportado por las y los alumnas/os, se registró lo siguiente:³

- N. eligió a Diego Armando Maradona, porque le gusta cómo juega/jugaba. Según él, es mejor que Messi. El mejor partido el de Argentina con Inglaterra en 1986: *“vi el partido, me encantó cómo jugó. El partido lo vi con mi primo”*. También dijo que le gustaría ser arquitecto.
- C. comentó que le gustaría ser abogada y/o aprendiz de doctora: *“eso quiero ser cuando sea grande. Primero abogacía y después medicina, para trabajar en cualquier lado. Pueden llamarte para juicios en Venezuela o en Estados Unidos. Me gustaría ser fiscal también”*. Conoce las carreras de la UNDAV porque asistió a la Expo Carreras, en especial le gusta Artes Audiovisuales.
- F. mencionó al jugador de fútbol Ronaldo, que juega en el Real Madrid: *“juega mejor que Messi y peor que Maradona. Messi no da lo mismo en la selección que en su equipo Barcelona, en la selección no juega y en el Barcelona juega bien. En cambio, Ronaldo juega bien siempre, en la selección de su país y en su equipo”*.
- L. quiere ser cirujana, porque le gusta ayudar a la gente. Y trabajaría en Quilmes, porque es un municipio grande, y además conoce Quilmes. Agregó que le gustaría también ser cajera de un banco.
- E. dijo que posiblemente se inscriba en la Prefectura Nacional, o en la Policía Federal. También mencionó que le interesa la mecánica de autos. *“Me gusta Prefectura porque me gusta nadar... salvan vidas; me gusta Policía Federal, ganan mejor sueldo que los policías bonaerenses. Los Bonaerenses trabajan distintos que la Federal”*. E. tiene un tío oficial de Prefectura, y su papá es electricista matriculado.

³ Con el objetivo de resguardar la identidad de los participantes, no se mencionan sus nombres, sino que se emplean letras para identificarlos.

- S. mencionó al futbolista Benedetto que juega en Boca y en la selección nacional. “*Le falta aprender para llegar a ser como Maradona, Messi o Ronaldo*”.

Luego, se les preguntó “*¿Para qué vienen a la escuela?*”, y algunas de las respuestas fueron las siguientes:

- Para estudiar: “*Me manda mi mamá. Mi mamá me dice para ser alguien en el futuro. Me dice que mejor vaya a la escuela antes que andar en la droga*”.
- N. dijo que le gustaba el taller de carpintería del colegio.
- L. comentó que va a cambiar de escuela, va a ir a la N.º 23 y después a la escuela 10.
- E. comentó que antes iba a la escuela de Las Torres (distante unas 10 cuadras) y que le robaron cinco veces, una vez la mochila con las carpetas. Luego, se anotó en la escuela de la UNDAV.

El segundo encuentro tuvo como finalidad aunar los datos recabados en la primera instancia con ejemplos de profesionales, que por sus características posibiliten una identificación en las y los integrantes del grupo. Debido a la referencia hacia el deporte esgrimida en el primer encuentro, se mostró un video de la boxeadora nacida en Wilde, Yésica Bopp, campeona mundial en la categoría mini-mosca de la Asociación Mundial de Boxeo y de la Organización Mundial de Boxeo.

En ese video, la deportista relataba aspectos de su historia y vida personal, y cómo había logrado alcanzar sus metas en el deporte. Dicho relato fue elegido también por las continuas referencias hacia los valores y aptitudes que son necesarios a la hora de encarar cualquier proyecto, y más aún un proyecto vocacional: apoyo de los seres queridos, disciplina, esfuerzo, motivación, superación -entre otros-.

Una de las cuestiones mencionadas, fue la referencia hacia las personas que cruzaron su camino en un momento clave de la vida, como lo es la adolescencia, en la cual se consolidan los rasgos más esenciales de la personalidad, y se definen las aptitudes con las que se encarará el futuro. Este aspecto fue destacado en el taller, en un intento de asemejar con el rol de las y los docentes. El cuerpo docente acompaña a las y los alumnos, y a la vez los motivan y ayudan a encontrar sus talentos.

El cierre del taller estuvo dirigido a reflexionar cómo incide la escuela media en la generación de un proyecto de vida, a partir de toda la información que se obtuvo de las actividades lúdicas. Si bien los modelos aspiracionales exitosos que los medios de comunicación fomentan, como ser los jugadores de fútbol, cuyas procedencias sociales se vinculan a sectores trabajadores, están muy presentes en el imaginario adolescentes, las y los jóvenes de esta escuela dejan entrever que son buenos receptores y están predispuestos a revisar dichos imaginarios.

En ese sentido, se mencionaron a las carreras universitarias que ofrece la Universidad de Avellaneda, y se comentó sobre la importancia de encontrar un oficio o una profesión que genere pasión o al menos placer al ejercerlo. Que dicho ejercicio no siempre se puede medir en términos monetarios y de éxito tal como se muestra en los medios comunicación, sino que es muy importante la autonomía de las personas y la posibilidad de contar con herramientas que hagan al futuro un poco menos incierto.

Precisan que sus docentes les sigan motivando, que puedan una y otra vez integrarlos en actividades propias de los talleres de la escuela, que les despierten su curiosidad por descubrir nuevos mundos de posibilidades, instando a la imaginación, pero a la vez sin dejar de negar los saberes y los bagajes culturales propios. Esta situación fue la que efectivamente se encontró en esa escuela.

12. Conclusiones

En el desarrollo del presente trabajo se ha relatado y analizado el proceso que entramó la construcción de la identidad de la Escuela Secundaria Técnica de la Universidad Nacional de Avellaneda, ubicada en Pasaje 3 entre las calles Lincoln y Raquel Español del barrio de Villa Azul en Wilde. Este período coincide con la construcción y habilitación de un conjunto habitacional destinado a relocalizar a las familias de dicho barrio.

En ese contexto, el desarrollo de este proyecto educativo, encarado por la Universidad Nacional de Avellaneda desde el año 2014, ha estado inmerso en los procesos de crecimiento

y expansión de los niveles de educación universitaria y con vistas a adecuar el sistema educativo a los requerimientos de un nuevo orden local y global.

Cabe mencionar que la implementación del orden neoliberal, encauzado en la desestructuración del Estado, produjo en los sectores populares un profundo malestar económico, social, cultural y político. Paradójicamente, y a pesar de la reducción del gasto público en educación, la escuela nunca ha dejado de representar en el imaginario colectivo un camino de movilidad social ascendente.

A pesar de los modelos aspiracionales exitosos constantemente mostrados en los medios de comunicación, los cuales representan en los adolescentes figuras concretas y muy anheladas (tales como los jugadores de fútbol o las actrices de moda), la escuela representa el ámbito a partir del cual, determinados deseos pueden materializarse en un futuro cercano.

En ese sentido, los resultados de esta investigación corroboraron la persistencia de representaciones tales como “vengo a la escuela, porque mi mamá dice que así voy a ser alguien”, señalado por algunos de los alumnos, mirada que dispone a las escuelas desdibujando la tradicional relación entre la idea de superación social desde la educación formal.

Por otra parte, y reconociendo que el proyecto educativo de esta escuela se basa en las leyes educativas sancionadas a partir de 2003, con la instauración de gobiernos progresistas, la tragedia social vivida previamente, y también desde 2015 a la actualidad, nos permitió observar cambios profundos dentro del escenario escolar de enseñanza media, los cuales no emergen de los últimos diseños curriculares sino de la interacción de las personas que conforman la comunidad educativa.

En el nivel particular, hemos observado dos aspectos que implican, por un lado, la posibilidad de construir una posición social valorada, más allá del respaldo político y económico siendo una escuela pública y, por el otro, la emergencia de un nuevo orden pedagógico. Finalmente, reflexionamos sobre qué elementos globales aparecen en esta comunidad local.

La irrupción de la política económica neoliberal ha sido la causante de la limitación de recursos financieros y de los proyectos educativos de la escuela secundaria técnica

dependiente de la Universidad Nacional de Avellaneda. En este caso, hemos observado que las autoridades y los docentes se involucran de manera afectiva con los alumnos, y a la vez en varias ocasiones los proveen de los insumos necesarios para el proceso de aprendizaje, ante la falta de recursos propios.

Estos sucesos corroboran la hipótesis de que, en un proceso inicial de consolidación de identidad de un instituto educativo, la interrupción del proceso de financiamiento de los proyectos educativos, impacta en la desorientación de la currícula educativa, máxime aun cuando esta currícula se corresponde con una facción del tejido social vulnerable.

En lo que respecta a la escuela como productora social, el reequilibrio del poder y el ejercicio de la ciudadanía en la esfera escolar, la comunidad educativa de esta escuela lejos de resignarse ante la adversidad -dada por la disponibilidad desigual de recursos materiales- ellas/ellos utilizaron otros vectores o repertorios de acción distintos a los establecidos en el sentido común por los usos y costumbres en la esfera escolar.

Allí radica el valor pedagógico de esta experiencia. Tal como se plantea desde las miradas críticas de la pedagogía, los docentes realizan un esfuerzo permanente por impartir los conocimientos dejándose permear por el acervo cultural de las alumnas y alumnos, propiciando la creación de nuevos lazos y nuevos saberes, originales y propios.

De esta forma, se encarán trabajos prácticos y en equipo con el objetivo de cristalizar los conocimientos adquiridos en las aulas en el contexto del propio barrio, o en temáticas vinculadas a la cotidianeidad de los estudiantes. Estas prácticas trascienden las aulas, e integran al barrio y a las familias en el proyecto educativo.

Dicha integración, se vuelve fundamental a la hora de sostener en una coyuntura adversa por múltiples causas, a este proyecto educativo cuya finalidad apunta a la justicia social. La pertenencia a una familia desestructurada, ser víctima de la violencia, la deserción y el fracaso escolar, el desempleo y el tiempo ocioso, la transmisión de imágenes y actitudes violentas en los medios, el acceso al consumo de drogas, la desigualdad y falta de integración social atentan contra cualquier iniciativa escolar. En consecuencia, es sumamente valioso el trabajo diario realizado en pos de robustecer los lazos en la comunidad educativa.

Sostenemos que este proceso de experiencia refleja la filtración de la problemática social dentro del contexto educativo formal, interpelando al mismo tiempo la eficacia estatal, en tanto que, en la cotidianeidad escolar, aparecen factores que visibilizan la confrontación de quienes sostienen que la educación es la base del progreso social y aquel Estado que abandona la institución que promoverá su propio crecimiento.

Así, durante la experiencia educativa, el equipo docente que sostiene el proyecto primigenio, decide resistir y confrontar a través de proyectos pedagógicos críticos e innovadores, constituyéndose en símbolos de lucha de la comunidad a la que sirve, creando espacios para hacer público su reclamo a un gobierno que actúa en contra de los intereses de sus ciudadanos.

Un cambio fundamental que, también, fue observado en el desarrollo de la investigación fue el proceso de transformación del espacio escolar de esta escuela, dirimido a favor de la mayor autodeterminación de los alumnos. Esta experiencia demuestra la autonomía de su comunidad que disputa en el espacio público (la escuela) con el objetivo de mixturar sus propios valores y, a partir de ellos, poner en cuestión el ordenamiento jerárquico del sistema educativo.

Se evidencia, además, un intento de ruptura con la reproducción del orden social dominante, un cambio notable con la histórica función de la escuela pública que desde la organización de los Estados nacionales desarrolló la formación del ciudadano, con el fin de transmitir y legitimar los valores de la cultura dominante y hegemónica.

Desde nuestra llegada a la escuela, observamos y escuchamos referencias al espacio escolar y a la forma de habitarlo que diferían, en mucho, con el conocimiento concreto e ideas de sentido común sobre cuál es el orden escolar adecuado para una escuela de enseñanza media. En ese sentido, vimos que los estudiantes se manejaban con mucha autonomía desde la calle a las aulas, conforme a una “escuela de puertas abiertas”.

Para esta comunidad, escuela abierta implica, una relación diferente entre el adentro y afuera escolar, basada tanto en confiar tanto en que los estudiantes están ahí por decisión propia, como en que son bienvenidos no sólo los familiares, auxiliares y docentes sino, también, los vecinos y la sociedad civil en general. Y a la posibilidad de encontrarse y accionar

comunitariamente, en el espacio escolar, realizando diversas prácticas en otros horarios y con otras personas, sin mediar permanentemente el cronograma escolar. Este tipo de orden escolar, posibilita la construcción y la apropiación del espacio, generando un “estar y hacer” agradable en la escuela.

Resulta muy pertinente destacar la constante implementación de diversas actividades que intentan estimular la creatividad de los adolescentes, ya que el día de mañana la necesitarán como herramienta para enfrentar un mundo que intentará dejarlos al margen. En este aspecto, se han evidenciado estímulos positivos desde los docentes hacia los alumnos. Dichos estímulos, en algunas ocasiones, han generado que los adolescentes puedan cuestionar los modelos aspiracionales heredados de la cultura hegemónica, y pensar los propios. No obstante, debido a la escasa temporalidad que lleva el proyecto de enseñanza media, aun no es posible contar con resultados determinantes en cuanto a si las dimensiones estructurales, individuales y subjetivas de los estudiantes atravesados por la experiencia propositiva de la Escuela Media UNDAV posibilitan contar con resultados positivos en cuanto al acceso a buenos empleos o perspectivas laborales concretas.

Sin embargo, estamos persuadidas que un nuevo orden escolar está en proceso de gestación, la experiencia de la escuela de Wilde nos indica que no sólo es factible sino, además, la oportunidad para que la escuela pública recupere el sentido para los adolescentes y jóvenes, posibilitando un lugar al cual deseen asistir para encontrarse y compartir con toda la comunidad educativa.

No obstante, es preciso superar el escenario de urgencia permanente y recuperar un horizonte de mediano y largo plazo para construir instituciones educativas profesionalizadas, articuladas e integradas a nivel nacional, provincial y local. Es imperioso fortalecer la escuela como espacio de integración social y formación, destinando los mejores recursos humanos y de infraestructura a la atención de los adolescentes más vulnerables.

Por ello, es imperioso que dichos esfuerzos pedagógicos sean acompañados de políticas públicas orientadas a un desarrollo productivo nacional que incluya a todos sus habitantes, siendo la mejora en la calidad de vida su máximo objetivo.

13. Bibliografía

Acosta, F. (2008). Escuela Media y sectores populares. Posibilidades y potencia de la escuela moderna. Colección Itinerarios, La Crujía (selección), pp.39-114.

Alonso, G. V., & Merlinsky, M. G. (2016). Federalismo y políticas municipales en el Conurbano Bonaerense: los desafíos de articulación interjurisdiccional en dos casos de estudio (Avellaneda y San Martín). *Revista Gestión y Política Pública*, 25(2), 483-523.

Álvarez-Uría, F., & Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Las ediciones de la piqueta.

Arrow, K. (1973). *The theory of discrimination*. *Discrimination in labor markets*, 3(10), 3-33.

Bottinelli, L. (2017). “Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina”. En *Revista Sociedad*, (37).

Bourdieu, P. y Passeron J. C. (1967). “La comparabilité des systèmes d’enseignement”, en Mouton (ed.), *Education, Développement et Démocratie*, París, Cahiers du Centre de Sociologie Européenne.

Bourdieu, P. y Passeron J. C. (2005). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*.

Carnoy, M. (1982). *Education for alternative development*. *Comparative Education Review*, 26(2), 160-177.

Castel, R. (1998). *La nueva cuestión social. La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Paidós, Buenos Aires.

Fanfani, E. T. (1996). “Cuestiones de exclusión social y política”. En *Desigualdad y exclusión: desafíos para la política social en la Argentina de fin de siglo* (pp. 241-274). UNICEF.

Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Klein, E., & Tokman, V. E. (2000). “La estratificación social bajo tensión en la era de la globalización”. En Revista de la CEPAL.

Mclaren, P. (1994). *Pedagogía Crítica, resistencia cultural y la formación del deseo*, REI Argentina s.a., IDEAS, Aique Grupo Editor, Buenos Aires.

Ministerio del Interior, Obras Públicas y Vivienda (2017). *Programa Mejoramiento de Barrios*. Avellaneda, Wilde, Villa Azul.

Pereyra, F. X., Patitucci, M., Bargiela, M., Sirch, Y. N., Ghiglieri, G., Reinoso, M., ... & Berardi, F. (2015). *El medio físico y el hombre: mapa geoambiental del Partido de Avellaneda*. UNDAV ediciones, Universidad Nacional de Avellaneda.

SAECE (2017). *La inclusión de jóvenes de sectores desfavorecidos en la escuela secundaria: desafíos al formato escolar tradicional*. Gild, M. VI Congreso. Documento 61. Recuperado de <http://saece.com.ar/>

Taborda, S. (2011). *Investigaciones pedagógicas*, UNIPE, La Plata.

Tedesco, J. C. (1996). *La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano*. Instituto de Estudios Peruanos.

Tiramonti, G. y Montes, N. (2009). *La escuela media en debate*. Editorial Manantial. FLACSO.

Legislación consultada:

Ministerio de Educación - Resolución 1777/2012 - Convocatoria a las Universidades Nacionales a la presentación de Proyectos para la Mejora de la Formación en Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria.

Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/77303/20121017>