

Año 1  
Número 1  
Verano 2015

# Revista de Políticas Sociales

## Las formas de la escuela secundaria: umbrales hacia la universidad

*Ana Gómez*  
Docente de la  
Licenciatura  
en Trabajo Social  
UNM  
anamgomezz@yahoo.com.ar

*Alenka Mereñuk*  
Docente de la  
Licenciatura  
en Trabajo Social  
UNM  
alenkamk@gmail.com

*Miguel Vallone*  
Docente de la  
Licenciatura  
en Trabajo Social  
UNM  
mgvuba@yahoo.com.ar

En nuestra investigación<sup>1</sup> alrededor de las trayectorias educativas de los jóvenes del Partido de Moreno intentamos analizar cómo se proyectan hacia la universidad los sujetos que transitan trayectorias de educación secundaria diferentes. El acercamiento a distintas instituciones educativas y el encuentro con los estudiantes nos han permitido una primera aproximación a la relación entre las formas de la enseñanza, los modos del aprendizaje y la construcción de expectativas respecto del nivel superior. Hemos observado que aun cuando la relación entre cada individuo y el sistema educativo más que igualar diferencie (Gómez y Mereñuk, 2013), las expectativas respecto del pasaje hacia los estudios superiores atraviesan a las distintas modalidades de educación secundaria, y dan cuenta de las *confianzas* que se construyen alrededor de la terminalidad de este nivel educativo.

Si partimos del reconocimiento de la desigualdad que atraviesa al sistema educativo, expresada entre otras cosas en múltiples dispositivos, podríamos adelantar que se trata de formaciones diferentes en el presente que tendrán su impacto en el futuro. Es decir, las heterogéneas formas institucionales de la educación secundaria en la Argentina *igualan desigualmente*. Igualan en la extensión de una credencial formal que habilita, aun cuando sean desiguales las confianzas que generan y las inserciones que permiten. Ahora bien, ¿de qué hablamos cuando hablamos de “confianzas” alrededor de las trayectorias escolares? En particular, nos interesa rescatar el valor que se adjudica al saber acre-

ditado formalmente. Se trata de una valoración social del conocimiento que atraviesa lo colectivo tanto como lo subjetivo: el individuo reconoce el valor del saber acreditado porque su comunidad de referencia también lo hace. El saber acreditado habilita, permite una participación específica en el ejercicio de la ciudadanía y en la inserción en el mercado de trabajo. Dada esta valoración, la educación formal se convierte en uno de los principales canales de movilidad social que, aun cuando no garantice en todos los casos ascenso social en términos materiales, es indiscutible que sí lo es en términos simbólicos: confiar en el sistema educativo formal es creer que recorrerlo supone ese resultado esperado.

Este “sistema de confianzas” presenta una serie de tensiones: entre lo que el sistema educativo se propone formalmente y lo que efectivamente logra; entre lo que espera cada nivel educativo y lo que garantiza cada uno de ellos; entre lo que espera el individuo de su pasaje por el sistema educativo y lo que logra a partir de sus credenciales. En el marco de estas tensiones nos preguntamos: ¿qué espera la universidad de los egresados de la escuela secundaria y qué garantizan las distintas trayectorias secundarias en términos de aprendizaje? Más concretamente: ¿qué saberes deberían asegurar las distintas modalidades de educación secundaria para el ingreso a la universidad? Si pensamos que la escuela secundaria debiera garantizar la preparación para el trabajo, para el ejercicio de la ciudadanía y para la inserción en los estudios superiores, resulta imprescindible conocer en qué medida las distintas propuestas de educación secundaria cumplen con tales expectativas. En el marco de nuestro trabajo, nos hemos concentrado en el tercer propósito: indagar cómo se proyectan hacia la educación superior los sujetos que cursan estudios secundarios en una escuela secundaria media común y pública, quienes lo hacen en un Bachillerato Popular, aquellos que optaron por

---

1. “Trayectorias educativas de jóvenes del partido de Moreno: la relación entre las diferentes experiencias de educación secundaria y la continuidad de los estudios superiores”, dirigido por Miguel Vallone. Convocatoria para la presentación de proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico, año 2012, Universidad Nacional de Moreno.

## La desigualdad educativa como problema social

un Centro Educativo de Educación Secundaria (CENS) y estudiantes incluidos en el Plan de Finalización de Estudios Secundarios (FINES).<sup>2</sup>

En nuestro análisis decidimos pensar la desigualdad educativa en términos de problema social. Este enfoque permite poner el tema en el marco de un complejo de intereses, actores y responsabilidades donde las expectativas sociales cobran una centralidad significativa. Sin expectativas sobre “lo deseable” no hay cómo percibir la distancia entre lo esperado y las condiciones objetivas de existencia. Además, preguntarse por las expectativas de los sujetos implica mirar la demanda social y el “sistema de confianzas” que tracciona sobre el sistema y lo modifica. Esto último cobra relevancia en nuestra perspectiva, ya que entendemos que las trayectorias previas condicionan los recorridos pero no determinan los resultados y, en tal sentido, otorgamos un lugar central a las estrategias reparadoras de las desigualdades que pueda instrumentar el sistema educativo, tanto en el nivel secundario como universitario.

---

2. Esta investigación se ha propuesto mirar cuatro formatos institucionales de educación secundaria vigentes en la Argentina actual: a) Escuelas de Educación Secundaria media común y pública; b) Centros de Enseñanza de Nivel Secundario (CENS); c) Bachilleratos Populares; y d) Plan de Finalización de Estudios Secundarios (FINES). Respecto de las primeras, referencian lo que se denomina la educación común, “destinada a la mayor parte de la población. Cumple con el objetivo de lograr que la población escolarizada adquiera conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y valores que la estructura del sistema educativo prevé en plazos y en edades teóricas”. Los segundos pertenecen a la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos mayores y Formación Profesional, “destinada a jóvenes, adolescentes y adultos que no accedieron o no completaron la obligatoriedad escolar y a quienes necesitan desarrollar capacidades técnicas o laborales, como así también la continuidad de la formación integral. Pretende el enriquecimiento y la adquisición o actualización de conocimientos y habilidades en áreas específicas, en el marco de la inserción laboral. Contiene los niveles Primario y Secundario”. En cuanto a los terceros, la Resolución 3948/07 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires los reconoce “como una propuesta de educación integral para adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores que atienden las necesidades educativas y laborales”. El cuarto formato es el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios. Al comienzo de su implementación estaba destinado a “jóvenes y adultos mayores de 18 años que terminaron de cursar, como alumnos regulares, el último año de la educación secundaria (bachiller, técnica, comercial, polimodal, de adultos), y adeudan materias”. Luego, el Plan se readecuó a su modalidad FINES 2, “destinado a jóvenes, adultos y adultos mayores trabajadores de las cooperativas del Programa Ingreso Social con Trabajo, Argentina Trabaja y trabajadores de las entidades gremiales”. Cabe señalar que el Plan FINES es el formato elegido hoy por numerosos estudiantes que por alguna razón no han terminado de cursar sus estudios secundarios en las modalidades ofrecidas por el sistema educativo, ni por los bachilleratos populares.

El establecimiento de la educación secundaria como un derecho para todos a partir de la Ley de Educación Nacional 26.206 profundizó la interpelación al sistema educativo en general y al nivel secundario y universitario en particular. Desde múltiples recortes –el formato institucional, el diseño curricular, la formación docente, las estrategias pedagógicas, el sistema de evaluación, la vinculación con el mundo del trabajo– la escuela secundaria y la universidad tomaron un lugar en la agenda de la política educativa. Los índices de repitencia, sobre-edad y abandono en la escuela secundaria, y los procesos de admisión y el desgranamiento en la universidad dieron cuenta de la preocupación actual del Estado y de ciertos sectores de la sociedad civil y sus organizaciones alrededor de los límites de estos niveles educativos. Muchas son las políticas que buscaron y buscan desentrañar las características de una “nueva escuela secundaria” tanto como de un nuevo modelo científico tecnológico dentro del cual la universidad se ve interpelada, para que estén a la altura de las necesidades de las poblaciones en las circunstancias históricas que atravesamos. Planes de mejora de las propuestas escolares, políticas socioeducativas apuntadas a enriquecer las trayectorias educativas y garantizar condiciones materiales de accesibilidad y permanencia, nuevos dispositivos de terminalidad primaria y secundaria, creación de nuevas universidades nacionales, becas para el sostenimiento de las carreras universitarias y promoción de los sistemas de tutorías son iniciativas que dan cuenta del reconocimiento de las trayectorias de escolaridad secundaria y universitaria en términos de “problema social”, y también reflejan el sistema de protecciones sociales que circunda a este derecho. Pensar la desigualdad educativa en el acceso a la universidad como un problema social implica reconocer, por un lado, que existe una distancia entre las expectativas que los diferentes actores sociales (los docentes, los estudiantes y sus familias, los técnicos y especialistas, los sindicatos, las instituciones escolares y universitarias) tienen al respecto y las condiciones en las que se desarrolla tal experiencia (Lumerman, 1998); y por el otro, el intento de dichos actores de convertir esta distancia en una demanda social al ingresar el problema dentro la agenda del Estado.

Nuestra hipótesis de partida plantea que las desiguales trayectorias de escolaridad secundarias inciden en las posibilidades de ingreso a la universidad, permitiendo a quienes transitaron experiencias educativas más consolidadas contar con mejores herramientas para los estudios superiores que aquellos que llegan luego de recorridos más débiles, frágiles e interrumpidos. De confirmarse esta premisa, el problema social se constituiría alrededor de las expectativas frustradas de quienes, habiendo confiado en la preparación de la escuela media para la continuidad de los estudios, encuentran dificultades que no les permiten saldar su objetivo. En este punto, es preciso afinar la mirada sobre un aspecto y preguntarnos: ¿para quiénes sería un problema no cumplir dichos objetivos? ¿Estamos hablando de un problema individual de aquellos que se quedan a mitad de camino entre la realidad y las expectativas? ¿O de un problema que trasciende a los sujetos e involucra al sistema educativo? En principio, si hablamos de problema social, estamos haciendo referencia a la posibilidad que tiene un grupo de posicionar una situación no deseada como un problema para la sociedad en su conjunto (Grassi, 2003). En ocasiones suelen ser los propios afectados por el incumplimiento de las expectativas quienes se movilizan alrededor de la demanda por su reparación. En otras ocasiones confluyen las fuerzas de grupos no necesariamente afectados pero sí interesados en modificar la situación, e incluso a veces sucede que es el propio Estado quien instala en su agenda la preocupación surgida de la falta de correspondencia entre la normativa vigente y lo que las estadísticas reflejan. Así, si queremos explicar los problemas de desigualdad educativa en términos de trayectorias escolares (Tenti Fanfani, 2007), y específicamente centrar la mirada en las dificultades que algunos jóvenes encuentran en el pasaje entre el nivel secundario y el superior, tendríamos que indagar quiénes logran instalar tal situación como un problema social, cuáles serían las posibles soluciones, quiénes serían los responsables de instrumentarlas y con qué recursos cuentan para ello.

Desde nuestro trabajo de investigación hemos observado que las motivaciones de los estudiantes entrevistados respecto de la continuidad hacia el nivel superior están en estrecha relación con las expectativas de encontrar un empleo o mejorar el que tienen, ampliar el margen de elección de estilos de vida posibles en las familias y resolver deudas pendientes. Tal como afirmó un estudiante varón del Bachillerato Popular: “Yo dejé el



secundario porque no me interesaba. Ahora me interesa terminarlo por mi nene. Si te pregunta algo del colegio, vos no le podés decir nada... Lo hago más por él, para tratar de estar mejor. El título me va a permitir saber cosas, saber algo, tener el analítico para conseguir un mejor laburo”.

Sea cual sea la trayectoria secundaria que presenten, confían en la proclamación política expresada en las múltiples medidas que buscan sostener la ampliación del derecho a la educación, tales como el programa Progresar, la ampliación de la oferta universitaria o el plan Ellas Hacen, que los han interpelado invitándolos a “volver a estudiar” o a “seguir estudiando”. Ya sea que se encuentren cursando la secundaria en una escuela común, en un establecimiento para adultos, en un bachillerato popular o en una instancia de terminalidad como es el Plan FINES, los entrevistados dan cuenta de expectativas que se apoyan en la apropiación del “sistema de confianzas” construido socialmente, que se expresa en un discurso de los docentes, de sus compañeros, de las instituciones, incluso desde el fundamento explícito de las políticas educativas que se dirigen hacia ellos, que se vuelve posible de interiorizar y convertirse en el germen de una demanda social en caso de verse realizadas tales expectativas. Esto puede observarse en la palabra de los jóvenes entrevistados: “Todos somos capaces, todos tenemos la posibilidad de estudiar y tenemos que aprovechar que en este país estudiar es un privilegio, porque no te cobran como en otros países” (estudiante varón, CENS). “En comparación con la otra escuela, acá aprendí un montón. Creo que me va a servir mucho para la universidad, porque quiero seguir estudiando. Estamos preparándonos, nos ayudan y nos dan la posibilidad de seguir estudiando, nos inculcan eso” (estudiante mujer, secundaria media común pública).

Es por ello que se vuelve imperioso conocer cuáles son los aprendizajes adquiridos y las herramientas construidas frente al ingreso universitario, ya que de ser insuficientes condicionarán de modo negativo la experiencia y expresarán así la distancia entre las expectativas (social y personalmente) construidas y las posibilidades concretas de realizarlas. En tal sentido, cobran una significación central las estrategias reparadoras de la desigualdad que pueda ofrecer este nivel educativo. De alguna manera se trata de asumir las consecuencias de desiguales recorridos y de reparar con múltiples estrategias pedagógicas las insuficien-

cias respecto de la apropiación de contenidos y la construcción de herramientas para la adquisición de saberes, habilidades y aptitudes. Entonces no será ningún problema que la ampliación del derecho a la educación refleje un crecimiento de la participación de sectores sociales en el nivel secundario y superior. En cambio, que exprese trayectorias educativas desiguales y devaluadas sí lo es, y el mismo se volverá social en tanto genere la demanda de ciertos sectores afectados o interesados en posicionar tal situación como problemática. Una demanda que se dirige a un sistema educativo que no tendrá mayores inconvenientes si logra dar respuesta al abordar dicho problema y modificar la situación,; pero si no alcanza el objetivo de reparar tales desigualdades, se convertirá en un eslabón más de la cadena de responsabilidades, que no empieza en la escuela secundaria ni en la universidad, pero que las interpela como el núcleo duro de la problemática (Tiramonti, 2007; Kessler, 2002).

### El sistema de confianzas en la reflexión de la desigualdad educativa

Sobre las capacidades personales, cabe recordar que las mismas se construyen. Toda persona tiene la predisposición a aprender, pero luego el aprendizaje necesita de ciertas condiciones que ya no dependen únicamente de quien desea aprender, sino de un marco propicio para la construcción de dichos aprendizajes. En este punto cobran importancia las diversas responsabilidades que entran en juego frente a las expectativas y confianzas que genera el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, si el derecho a la educación se amplía en extensión y cobertura es porque existe cierta confianza en que esta instancia formativa se constituye en un canal de movilidad social ascendente. \_Si se crean nuevas universidades en contextos donde no había propuestas educativas de nivel universitario, es porque se está confiando en que quienes concluyen el nivel medio podrán estar preparados para continuar sus estudios superiores; si se entrega a los docentes la tarea de la enseñanza universitaria es porque también se confía que estarán preparados para esta tarea. Asimismo, si se cree en la existencia de la universidad, es porque se confía en las propias capacidades institucionales para darse la tarea que fundamenta su existencia.

Estos diversos planos de confianza suponen un gran desafío que pone el problema en término de correspondencia de deberes, en que a cada actor social le incumben distintas funciones y se expresan diferentes grados de responsabilidad en función del objetivo al que cada nivel fue (y es) llamado a cumplir. En tal sentido, si las confianzas que el sistema educativo viene construyendo –en términos discursivos y también en materia de política social– alimentan nuevas expectativas hacia una trayectoria educativa ascendente, la demanda de algunos sectores puede aparecer en la grieta que se genera ante la falta de correspondencia entre los deberes y la responsabilidad que cada nivel espera del otro. Es decir, de lo que la secundaria espera de la preparación del nivel primario para asegurar los aprendizajes y saberes a los que fue llamado a enseñar, y de igual modo, de lo que la universidad espera de la formación del nivel medio para un itinerario aprovechable en el nivel superior.

Analizando el problema desde esta perspectiva, son los individuos quienes pueden quedar atrapados en este mundo de responsabilidades entrecruzadas y compartidas, algunos de los cuales tendrán mayores recursos para atravesar la encrucijada. De este modo, si las confianzas que están en la base de las motivaciones y expectativas encuentran su correlato en la realidad, la falta de correspondencia entre los niveles educativos generará dificultades. La falta de sintonía entre un nivel educativo y otro suele ser planteada, en una primera instancia, como un problema individual. Es decir, es el sujeto el que no está preparado para los aprendizajes del nuevo nivel. Se trata de un sujeto inesperado que no responde a los mandatos institucionales tradicionales (Carballeda, 2008) que pone en evidencia la dificultad de que el sistema se sostenga sobre trayectorias estandarizadas. Sin embargo, está claro que el problema no es de carácter individual, sino social. El desfase da lugar a una demanda que problematiza socialmente este desajuste entre el aprendizaje real y la propuesta pedagógica que lo espera.

Así, se trata de trabajar con lo real, aceptando al estudiante que ha logrado recorrer el puente que separa la distancia entre un nivel y el otro. Y cabe aclarar que esto no implica bajar la calidad de la enseñanza, sino repensar estrategias reparadoras que aseguren mejores niveles de igualdad y oportunidades educativas. Porque si las capacidades *son* y *están*, las motivaciones se alimentan de las expectativas que el sistema

de confianzas genera, y éste a su vez busca tener mejores correlatos en la acción política y social, tal vez el esfuerzo radique en hacer más *pertinentes* los deberes y responsabilidades para fortalecer los espacios y tiempos dedicados al aprendizaje. De este modo, quienes han visto condicionado de manera desigual su tránsito por el sistema escolar podrán comenzar a confiar en que tendrán una mejor oportunidad, no sólo para su formación, sino para asegurar mecanismos que permitan una mejor inserción en la sociedad.

## Bibliografía

Carballeda, Alfredo (2013): *La intervención en lo social como proceso. Una aproximación metodológica*. Buenos Aires, Espacio.

Gluz, Nora (2011): *Admisión a la universidad y selectividad social*. Buenos Aires, UNGS.

Gómez, Ana y Alenka Mereñuk (2013): "Reflexiones sobre la igualdad y el sistema educativo. ¿Cuál es el lugar de la igualdad en el sistema educativo argentino?". Revista *Ciencias Sociales*, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, N.º 84, septiembre.

Grassi, Estela (2003): *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame*. Buenos Aires, Espacio.

Kessler, Gabriel (2002): *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, IPE/ UNESCO.

Lumerman, Juan Pedro (1998): *La Crisis Social Argentina*. Buenos Aires, Lumen.

Tenti Fanfani, Emilio (2007): *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Tiramonti, Guillermina (2007): *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina*. Buenos Aires, FLACSO.

Vallone, Miguel (2011): "Problemas Sociales Argentinos: los nuevos desafíos a la imaginación sociológica". En Ana Arias y María Di Loreto: *Miradas sobre la pobreza. Intervenciones y análisis en la Argentina pos neoliberal*. La Plata, EDULP.