

DEFINICIONES DE VULNERABILIDAD EDUCATIVA

Serie
Planeamiento,
Investigación y Estadística
/ 3

Dirección Provincial de Planeamiento



200 AÑOS
BICENTENARIO
ARGENTINO

Dirección General de
Cultura y Educación

Buenos Aires
LA PROVINCIA

DEFINICIONES DE VULNERABILIDAD EDUCATIVA

Serie
Planeamiento,
Investigación y Estadística
/ 3



200 AÑOS
BICENTENARIO
ARGENTINO

Dirección General de
Cultura y Educación

Buenos Aires
LA PROVINCIA

ÍNDICE

Presentación	5
Las trayectorias escolares	6
Las experiencias de escolarización	11
Vulnerabilidad educativa	12
Bibliografía	15

© 2010, Dirección General de Cultura y Educación
Dirección Provincial de Planeamiento
Diag. 73 Nro. 1910 - (1900) La Plata / Tel.: (0221) 483-8777/424-9508
planeamiento@ed.gba.gov.ar / asesoresplaneamiento@yahoo.com.ar
ISBN EN TRAMITE
Hecho en el depósito que marca la Ley N° 11.723

Dirección de Producción de Contenidos
Coordinación Área editorial dcv Bibiana Maresca
Edición Ricardo González
Diseño dcv María Eugenia Nelli / Armado dg Federico Kaltenbach
dir_contenidos@ed.gba.gov.ar

Material de distribución gratuita. Prohibida su venta. Enero de 2011

Este documento se propone definir el concepto de "vulnerabilidad educativa" y desarrollar algunas derivaciones de esa definición para la formulación de políticas educativas. Esta noción permite analizar la complejidad de las problemáticas relacionadas con las trayectorias escolares y el vínculo de escolarización de niños, niñas y jóvenes.

Subsecretaría de Educación
Dirección Provincial de Planeamiento
Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa

PRESENTACIÓN

Resumen ejecutivo:

- El concepto de "vulnerabilidad educativa" permite analizar la complejidad de las problemáticas relacionadas con las trayectorias escolares y el vínculo de escolarización de niños, niñas y jóvenes. La perspectiva de la "vulnerabilidad educativa" implica atender a posibles interrupciones y desfasajes en las trayectorias escolares de los alumnos desde las propias instituciones escolares.
- Los recorridos reales de los alumnos por el sistema educativo no necesariamente corresponden con la trayectoria escolar teórica. Indicadores estadísticos han sido elaborados para describir los flujos de la matrícula por el sistema educativo y estudiar las desviaciones respecto de la trayectoria teórica.
- Abandono escolar, repitencia, sobreedad, entre otros indicadores, construyen sentidos sobre el recorrido de escolarización esperable para los docentes, los alumnos y las familias. No se trata solo de tasas o proporciones sino fundamentalmente de condicionantes para la experiencia de escolarización. "Estar en la escuela" puede suceder de muchas maneras. No todas son equivalentes a ejercer el derecho a la educación.
- Comprender y atender situaciones de vulnerabilidad educativa involucra un trabajo de reflexión que permita pensar aspectos de la cultura escolar de cada uno de los niveles y modalidades. Aquellos indicadores que evidencian dificultades en las trayectorias escolares y las formas en que se abordan tienen una estrecha relación con la cultura propia de las escuelas y con aquellas prácticas sociales que identifican la organización y la dinámica de las escuelas, muchas de ellas consolidadas por la historia de cada institución educativa.
- La noción de "vulnerabilidad educativa" que proponemos se define como el conjunto de condiciones (materiales y simbólicas, de orden objetivo y subjetivo) que debilitan el vínculo de escolarización de un alumno. Una definición de este tipo supone atender a la complejidad de la experiencia de escolarización, puesto que tal experiencia no debe reducirse a un conjunto de atributos binarios (abandono / no abandono, repitente / no repitente, alumno con sobreedad / alumno sin sobreedad) ni debe entenderse como fenómeno monocausal, sino como una composición compleja de diversos factores a lo largo del tiempo que determina un arco de situaciones posibles.

LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES

El recorrido de los alumnos por el sistema educativo puede ser descripto como una trayectoria. La escolaridad obligatoria está conformada sobre la hipótesis de un tránsito regular, graduado, correspondiente a un ingreso a la educación inicial a los 4 años de edad, y un recorrido sin demoras ni interrupciones hasta la finalización de la educación secundaria a los 17 ó 18 años de edad.

Los recorridos reales de los alumnos por el sistema educativo, sin embargo, no necesariamente corresponden a esta trayectoria teórica.¹ Indicadores estadísticos han sido elaborados para describir los flujos de la matrícula por el sistema educativo y estudiar las desviaciones respecto de la trayectoria teórica. Abandono escolar, repitencia, sobreedad, entre otros indicadores, construyen sentidos sobre el recorrido de escolarización esperable.²

Algunos de estos indicadores clave apuntan a caracterizar el abandono escolar, que es un fenómeno complejo que responde a una multiplicidad de factores. Su incidencia en el nivel Secundario, y particularmente en los últimos años de escolaridad, resulta crítica³ y obliga a fortalecer la articulación entre las distintas políticas educativas que buscan garantizar el derecho a la educación.

Asumiendo la responsabilidad que le cabe, la Dirección General de Cultura y Educación ha puesto en marcha múltiples políticas que –directa o indirectamente– se dirigen a atender y disminuir el fenómeno del abandono escolar en todos los niveles educativos y en particular en el nivel Secundario.

6

Definiciones de vulnerabilidad educativa

¹ Flavia Terigi habla de "trayectorias no encauzadas", para hacer referencia a los recorridos por el sistema que no se corresponden con el "cauce" normal esperado. También se emplea la noción de "trayectorias escolares reales". Véase Terigi, Flavia. Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *Paper* presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación "Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy". Organizado por Fundación Santillana, Buenos Aires, 2007. También puede verse: Briscioli, Bárbara (s/f). Reconstrucción de las trayectorias escolares de alumnos de escuela media en situación de vulnerabilidad. Reflexiones en torno a la categoría trayectorias escolares. Universidad Nacional de Entre Ríos – Universidad Nacional de Quilmes.

² Para una lectura de estos indicadores en relación con otros de "contexto" (sociodemográficos, de cobertura, etcétera.) véase Sendón, María Alejandra. "Trayectorias escolares: una aproximación metodológica". Documento on line. Accesible en: http://www.mapaeducativo.edu.ar/Atlas/Trayectorias-Escolares#_ftnref3.

³ Para el nivel Primario, el abandono interanual fue del 0,5% entre 2007 y 2008. El mismo indicador, calculado para el ciclo común de la Educación Secundaria, fue de 7,7%, y para el ciclo orientado de la Educación Secundaria llegó al 15,3%.

Estas acciones están obteniendo importantes resultados en la atención de situaciones de abandono que ya se habían producido, volviendo a vincular a niños, niñas, jóvenes y adultos con el sistema educativo.⁴ También se están realizando acciones que buscan impactar sobre factores fuertemente asociados al abandono escolar, como la carencia de recursos económicos y las situaciones sociales desfavorables, mediante programas de becas y otras ayudas escolares. En el largo plazo, además, la implementación de la educación secundaria obligatoria busca, entre otras cosas, fortalecer el sentido que tiene la escolarización para los jóvenes y generar mejores condiciones para continuar la trayectoria educativa.

Ahora bien, ¿cómo definir el abandono escolar? Desde los sistemas de estadística educativa se define el abandono escolar interanual como el porcentaje de alumnos matriculados en un grado/año de estudio dado de un nivel de enseñanza en particular que no se vuelve a matricular al año lectivo siguiente como alumno nuevo, repitente o reinscripto.⁵ El abandono anual hace referencia a la cantidad de alumnos, en términos relativos, que dejan la escuela durante un año lectivo. Se asocia, operativamente, al porcentaje de alumnos matriculados en un año de estudio de un nivel de enseñanza en particular que dejan de asistir durante el año lectivo.⁶

La evolución de estos indicadores permite identificar que en el ciclo orientado de la Educación Secundaria (ex Polimodal) se concentran las tasas más altas de abandono anual e interanual. Los principales indicadores que permiten describir el comportamiento de la matrícula dan cuenta de que entre los años 2008 y 2009, de cada 100 alumnos de la Educación Primaria, 95,6 promocionaban al año siguiente; 3,8 repetían; 0,2 eran reinscriptos y 0,4 abandonaban la escuela.

Para el caso del ciclo común de la Educación Secundaria, de cada 100 alumnos, 81,7 promocionaban al año siguiente; 10,8 repetían; 1,2 eran reinscriptos y 6,3 abandonaban la escuela.

En el ciclo orientado de la Educación Secundaria, de cada 100 alumnos, 76,4 promocionaban al año siguiente; 7,7 repetían; 1,5 eran alumnos reinscriptos y 14,4 abandonaban la escuela.

⁴ Ese es el caso del Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela (FINES), articulado con el programa de Centros de Orientación y Apoyo. También puede considerarse la condición de escolarización exigida para la Asignación Universal por Hijo, entre otras políticas relevantes para la inclusión educativa.

⁵ Fuente: Sistema Nacional de Indicadores Educativos. DINIECE.

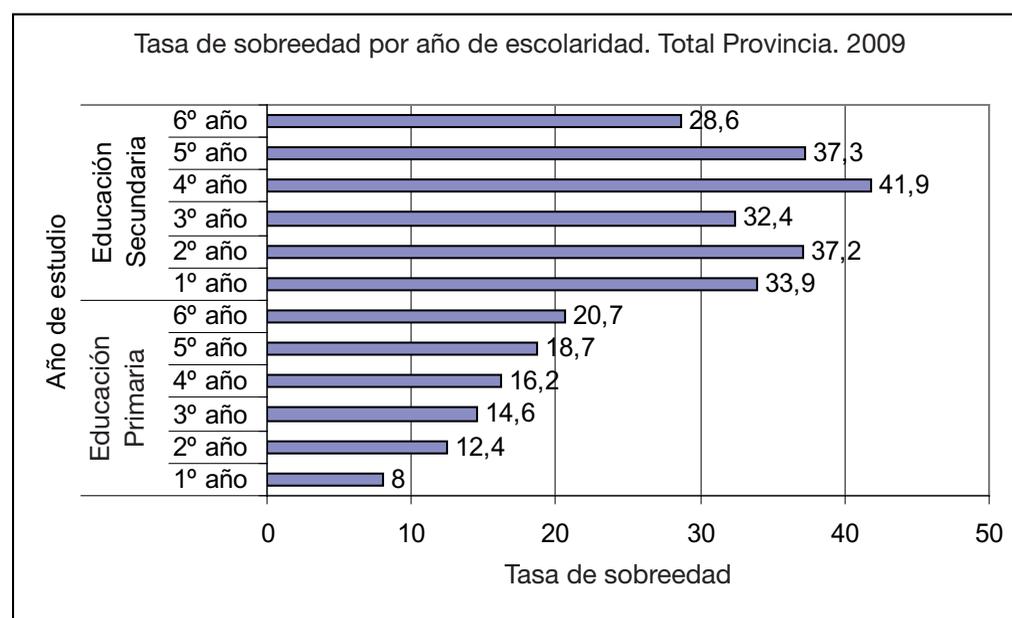
⁶ Fuente: Tasa de abandono anual. Por nivel, región educativa y sector. Años 2002 a 2007. Dirección de Información y Estadística. Dirección Provincial de Planeamiento. Dirección General de Cultura y Educación, 2008.

Cuadro 1: Principales indicadores. Todos los sectores (2008/2009)

	Repitencia	Reinscripción	Promoción	Abandono
Educación Primaria	3,8	0,2	95,6	0,4
Ciclo común – Secundaria	10,8	1,2	81,7	6,3
Ciclo orientado – Secundaria	7,7	1,5	76,4	14,4

*Fuente: Relevamiento Anual 2008 y 2009. Dirección de Información y Estadística.
Dirección Provincial de Planeamiento*

El gráfico que se presenta a continuación da cuenta de las dificultades de los alumnos para transitar por la escuela primaria y secundaria con la edad considerada ideal. Los porcentajes de sobreedad dan cuenta de repitencias acumuladas, de abandonos y posteriores reingresos o de ingresos tardíos.



*Fuente: Dirección de Información y Estadística. Relevamiento Anual 2009.
Dirección Provincial de Planeamiento.*

Más allá de la valiosa información que aportan estos datos para dimensionar el problema, su distribución en las regiones y distritos, y su concentración en momentos determinados de la trayectoria escolar, no alcanzan para agotar la complejidad de la experiencia de escolarización.

Puede decirse que a escala de las escuelas, de los alumnos y también de algunas políticas, el abandono no es un atributo binario (abandono / no abandono),⁷ sino que se compone de un arco de situaciones posibles, de vínculos de distinta intensidad de los jóvenes con la escolarización sistemática.

Ahora bien, ¿cuándo podemos decir que se produjo efectivamente el abandono escolar? En términos normativos, existen definiciones que tienen que ver con la inscripción, la condición de alumno regular⁸ y la promoción.⁹ Sin embargo, ¿existen regularidades implícitas que permitan detectar el abandono?, ¿puede definirse el abandono como la *decisión* de un alumno o una familia de cortar el vínculo con la escolarización de manera más o menos prolongada?

El análisis de casos y testimonios de jóvenes que reconocen haber abandonado la escuela da lugar a la formulación de interrogantes más amplios acerca del abandono. La percepción subjetiva es más compleja que la que se deriva del estatus normativo de un alumno. Hay jóvenes que se consideran alumnos de la escuela a pesar de haber dejado de asistir a lo largo de varios meses, puesto que en su proyecto inmediato está retomar los estudios (pasando a otra escuela, repitiendo, pasando a una escuela del subsistema de adultos, etc.). También hay directivos y docentes que siguen considerando en la documentación y en la estadística a sus alumnos a pesar de que no cumplen con las condiciones de regularidad (por ejemplo, directivos que saben que el alumno trabaja o atraviesa una situación familiar o personal particular, y deciden considerarlo como alumno regular, a pesar de que asista irregularmente). Finalmente, hay situaciones inversas, donde alguno de los actores e instituciones que forman parte de la problemática deciden cortar el vínculo (escuelas expulsivas, alumnos que han decidido abandonar a pesar de que la familia los obliga a asistir, etc.) o situaciones en las que aun cuando se cumplen requisitos formales, la relación entre el alumno y la escuela se encuentra en proceso de disolución.¹⁰

⁷ Una concepción del abandono como atributo binario no alcanza a contemplar una serie de fuertes matices que constituyen situaciones sumamente diferentes. Así, el abandono "binario" no diferencia entre la interrupción de la escolarización por fallecimiento, enfermedad, trabajo, bajo rendimiento escolar, embarazo, etcétera. Una muestra de esta diversidad de situaciones surge del informe elaborado por la Dirección de Información y Estadística. Relevamiento de alumnos salidos de la Educación Secundaria común, provincia de Buenos Aires, sector estatal. 2009.

⁸ La Resolución N° 688/06 establece, para la Educación Secundaria, que tras 28 inasistencias injustificadas los alumnos pierden su condición de regularidad, debiendo mantener la concurrencia a clases, continuar con sus obligaciones escolares habituales y presentarse a las comisiones evaluadoras para promocionar.

⁹ La Resolución N° 927/06 establece las condiciones de acreditación de materias y espacios curriculares que pueden determinar la no promoción de los alumnos en la Educación Secundaria.

¹⁰ Así surge, por ejemplo, de los fragmentos de varias entrevistas presentadas en el estudio "Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos". Proyecto DINIECE-UNICEF. Seguimiento y monitoreo para el alerta temprana. Mayo 2004. "Respecto de esta problemática resulta muy interesante destacar que, en el marco de la realización del trabajo de campo de esta investigación, resultó bastante complejo poder identificar a los jóvenes que habían abandonado la escuela. Varios directivos plantearon que no podían aclarar si algunos alumnos que ya no asistían más a sus escuelas eran desertores o se habían trasladado a otra institución educativa. Además señalaron que a veces no podían definir como "desertores" a algunos jóvenes ya que seguían vinculados de algún modo a la institución, principalmente a través de sus hermanos o de sus amigos" (pág. 35).

Si bien el abandono escolar no es característico del nivel Primario, las problemáticas de la sobreedad y la repitencia inciden en cambios de grupo, de turnos o de escuela, lo que repercute en otras formas de alteración de la escolaridad, y en muchos casos derivan en problemáticas acumuladas a lo largo del trayecto por la escolaridad obligatoria.

La tasa de sobreedad constituye un indicador que se va incrementando a medida que consideramos la progresión hacia los años finales de la educación Primaria. Los alumnos con sobreedad son aquellos "que tienen una edad superior a la considerada teórica para el año de estudio que están cursando".¹¹

Ahora bien, ¿cuándo puede decirse que la edad real de un alumno constituye un problema para su escolaridad?, ¿cuántos años de sobreedad exigen una atención específica por parte de la escuela y del sistema educativo?, ¿en qué medida está preparada la escuela para trabajar con grupos heterogéneos desde el punto de vista de su edad y su trayectoria educativa?

Tanto la repitencia como la sobreedad son indicadores que movilizan una serie de sentidos en los docentes, alumnos y familias. No se trata solo de tasas o proporciones sino fundamentalmente de condicionantes para la experiencia de escolarización. "Estar en la escuela" puede suceder de muchas maneras. No todas son equivalentes a ejercer el derecho a la educación.

10

Definiciones de
vulnerabilidad
educativa

¹¹ Dirección de Información y Estadística. *Sobreedad y repitencia en el nivel Primario*. Diciembre de 2009.

LAS EXPERIENCIAS DE ESCOLARIZACIÓN

En la medida en que la política educativa se propone garantizar el acceso, permanencia y egreso de la escuela obligatoria también debe dirigir una mirada a la diversidad de modos de permanecer, habitar o estar en la escuela.

En su libro *Sociología del delito amateur*, Gabriel Kessler emplea la noción de “escolaridad de baja intensidad” para referirse a la situación de jóvenes escolarizados que desarrollan un vínculo débil con la experiencia escolar. Están en la escuela sin estar. Su *desenganche* con la institución puede ser conflictivo o puede manifestarse como una presencia pasiva en la escuela. Esta situación se puede identificar en el caso de jóvenes en conflicto con la ley, tanto como en múltiples situaciones escolares y en distintos niveles del sistema educativo. Esto significa que la presencia y la permanencia en la escuela no son garantías de que se esté produciendo un vínculo de escolarización. Por otra parte, Kessler caracteriza a este vínculo en relación con su intensidad. ¿Es posible pensar en otras dimensiones del vínculo de escolarización: su significatividad, su complejidad, su oportunidad?

Es importante volver a situar este análisis en la perspectiva de la situación de escolarización. La escolaridad de baja intensidad no puede remitirse solo a las dimensiones propias del alumno, sino que su comprensión exige someter a análisis y crítica la situación escolar. Es decir, no se trata solo o principalmente de un problema individual, portado por el alumno o la alumna en un momento de su vida (problemas de aprendizaje, condiciones socioeconómicas desfavorables, incluso antecedentes escolares negativos). Se trata, en cambio, de atender a las situaciones de escolarización, lo que quiere decir que no existen explicaciones monocausales que puedan ser atribuidas a un factor determinante, sino un complejo de sentidos y prácticas, propios de un contexto escolar específico, que pueden ir debilitando el vínculo que los alumnos establecen con la escuela.

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

VULNERABILIDAD EDUCATIVA

La noción de vulnerabilidad educativa que proponemos se define como el conjunto de condiciones (materiales y simbólicas, de orden objetivo y subjetivo) que debilitan el vínculo de escolarización de un alumno.

Una definición de este tipo, si bien requiere una precisión acerca de las condiciones, supone atender en mayor grado a la complejidad de la experiencia de escolarización, puesto que no se reduce a un conjunto de atributos binarios (abandono / no abandono, repitente / no repitente, alumno con sobreadad / alumno sin sobreadad), ni debe entenderse como fenómeno monocausal, ni como una situación que se produce en un momento específico, sino como una composición compleja de diversos factores, a lo largo del tiempo, determinando un arco de situaciones posibles.

Esta noción permite atenuar interpretaciones fundadas en relaciones causales, puesto que la vulnerabilidad no responde a una causalidad lineal sino a una relación más compleja que podría manifestarse como una correlación estadística o a través del análisis cualitativo estudiando casos de instituciones educativas específicas. Por lo tanto, se trata de una noción que no reduce la problemática a una determinación socioeconómica, ni la adjudica a las propias condiciones individuales del alumno.

Existen algunos trabajos que ofrecen definiciones de vulnerabilidad educativa, aunque esta es aún una noción que no tiene una definición única.¹²

¹² Por ejemplo, de acuerdo con un estudio de la Universidad de Córdoba de 2001, se define vulnerabilidad educativa como la dimensión educativa de la vulnerabilidad social. Se la operacionaliza como un índice que toma tres indicadores censales básicos de cada hogar: analfabetismo, educación Primaria incompleta y deserción escolar en menores.

Luis Caputo y Marielle Palau la definen de la siguiente manera: "La vulnerabilidad de la persona joven podría definirse como una condición social de riesgo que implica una cancelación de la participación en algunos de los beneficios que, en teoría, otorgaría el pleno ejercicio de los derechos como ser humano y ciudadano". "Riesgo, vulnerabilidad, exclusión social y la condición juvenil", en *Juventud y exclusión social. Conceptos, hipótesis y conocimientos interpretativos de la condición juvenil*. Buenos Aires, CLACSO, 2004.

La vulnerabilidad social ha sido definida por CEPAL – CELADE del siguiente modo: "La combinación de: i) eventos, procesos o rasgos que entrañan adversidades potenciales para el ejercicio de los distintos tipos de derechos ciudadanos o el logro de los proyectos de las comunidades, los hogares y las personas, ii) la incapacidad de respuesta frente a la materialización de estos riesgos, y iii) la inhabilidad para adaptarse a las consecuencias de la materialización de estos riesgos." (CEPAL, 2002: 21).

Katzman (2000) define la vulnerabilidad social como la capacidad de movilizar activos que permiten generar condiciones de bienestar o contrarrestar sus efectos negativos. Estos activos son definidos como el conjunto de recursos materiales e inmateriales sobre los cuales los individuos y los hogares tienen control.

La definición que proponemos trata de reconocer la especificidad pedagógica del problema, puesto que lo que está en análisis es la propia situación educativa vulnerable. En este sentido, se trata de precisar cómo un conjunto de condiciones (sociales, institucionales y pedagógicas) pueden generar situaciones de vulnerabilidad educativa. La interpretación que proponemos se orienta a mirar y actuar sobre situaciones, en el espacio de la institución educativa, en las que es posible que se produzcan interrupciones y alteraciones de la escolaridad.¹³

Distintas investigaciones sugieren factores y dimensiones que se asocian de manera estadística (como correlaciones) o causal con situaciones de abandono escolar. Estos estudios clasifican los factores en endógenos y exógenos al sistema escolar, o bien diferencian aquellos factores propios de la experiencia de escolarización de los que corresponden a las características de las familias o al sector social de pertenencia de los alumnos. También están aquellas investigaciones que sugieren que la vulnerabilidad educativa se construye por la vía de las expectativas que tienen docentes y directivos.

Un informe de la OCDE de 1995 señala siete factores que permiten predecir el bajo nivel escolar en relación con la desventaja social: pobreza, pertenencia a una minoría étnica, familias inmigrantes o sin vivienda adecuada, desconocimiento del lenguaje mayoritario, tipo de escuela, lugar geográfico en que viven y falta de apoyo social.

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

Desde la perspectiva de Bernard Lahire (2000), el punto es mirar qué tipo de relaciones se establecen entre configuraciones familiares singulares y el universo escolar, es decir, no cuánto capital cultural posee cada familia, sino cuáles son las correspondencias en los modos de transmisión de ese capital cultural.¹⁴ Desde esta perspectiva, la vulnerabilidad educativa

¹³ Esta noción de vulnerabilidad educativa sería complementaria de la noción de vulnerabilidad social que está siendo desarrollada y utilizada por la Dirección de Estadística e Información Educativa, en la construcción de un Índice de Vulnerabilidad Social georreferenciada (IVSg), que permite mapear condiciones sociales desfavorables, para determinar prioridades de intervención.

¹⁴ "Un capital cultural enriquecido puede tener escasa incidencia en el progreso educativo de los hijos. Por el contrario, los padres con escaso capital escolar pueden tener una mayor influencia por el tipo de relaciones que mantienen con sus hijos y por la búsqueda constante de experiencias que los enriquezcan, lo que contribuye a que sus resultados sean positivos." (Marchesi, Álvaro, "Un sistema de indicadores de desigualdad educativa". *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 23, mayo – agosto de 2000).

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

En síntesis

La noción de vulnerabilidad educativa entendida como el *conjunto de condiciones (materiales y simbólicas, de orden objetivo y subjetivo) que debilitan el vínculo de escolarización de un alumno*, sirve para prestar particular atención a lo que sucede en las escuelas, al momento de definir políticas de inclusión educativa.

Se trata de ver que, si bien existen situaciones complejas que reúnen factores individuales, familiares y sociales, también existen factores propiamente político-pedagógicos que pueden ser condicionantes y aun determinantes de las trayectorias reales de escolarización de los niños, niñas y jóvenes. Para ello, un punto de partida puede ser estudiar los indicadores de estadística educativa como evidencia de la producción de sentidos sobre las trayectorias escolares teóricas y reales de los alumnos. Esa producción de sentidos tiene una dimensión propiamente escolar y es sostenida por un conjunto de prácticas específicamente institucionales.

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

BIBLIOGRAFÍA

- Braslavsky, Cecilia. *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires, FLACSO, 1985.
- Briscioli, Bárbara. *Reconstrucción de las trayectorias escolares de alumnos de escuela media en situación de vulnerabilidad. Reflexiones en torno a la categoría trayectorias escolares*. Universidad Nacional de Entre Ríos – Universidad Nacional de Quilmes.
- Caputo, Luis y Palau, Marielle. "Riesgo, vulnerabilidad, exclusión social y la condición juvenil", en *Juventud y exclusión social. Conceptos, hipótesis y conocimientos interpretativos de la condición juvenil*. Buenos Aires, CLACSO, 2004.
- Dirección de Información y Estadística de la provincia de Buenos Aires. *Relevamiento de alumnos salidos de la educación secundaria común*. La Plata, 2009.
- Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa. *Escuela secundaria e interrupciones en las trayectorias escolares. Una mirada sobre la conducción escolar*. DGCyE. Informe Ejecutivo. Diciembre 2008.
- Gluz, Nora. "La construcción socio-educativa del becario en un contexto de asistencialismo", en Silvia Llomovate y otros. *Desigualdad educativa. La naturalaza como pretexto*. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2005.
- Katzman, Rubén. *Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social*. México, BID-BIRF-CEPAL, 2000.
- Kossoy, Alicia. *La escolaridad de los jóvenes de sectores populares: tiempos de desafío*. Buenos Aires. Crisol. 2000.
- Lahire, Bernard. "Condiciones sociales y fracaso escolar", en Marchesi, Álvaro. y Hernández Gil, Carlos. *El fracaso escolar*. Madrid, Fundación para la modernización de España, 2000.
- Marchesi, Álvaro. "Un sistema de indicadores de desigualdad educativa". *Revista Iberoamericana de Educación*, mayo – agosto 2000, número 23. OEI.
- Noel, Gabriel. *Los Conflictos entre Agentes y Destinatarios del Sistema Escolar en Escuelas Públicas de Barrios Populares Urbanos*. Tesis de Doctorado. UNGS. Mimeo, 2007.

Nogueira, María Alice e Catani, Afranio (org.). *Escritos de educação*. Petrópolis, Vozes (Ciencias sociais da educação), 2000.

Pelaez, Enrique, Alvarez, Ma. Franci y Harrington, Ma. Elizabeth. *Vulnerabilidad educativa e inserción laboral en la población de la ciudad de Córdoba*. Congresso da Associação Latino Americana de População (ALAP). Caxambu, Brasil, 2004.

Schwartzman, Simón. *Acceso y retrasos en la educación en América Latina*. Buenos Aires, SITEAL, 2003.

Sendón, María Alejandra. "Trayectorias escolares: una aproximación metodológica". Documento on line. Accesible en: http://www.mapaeducativo.edu.ar/Atlas/Trayectorias-Escolares#_ftnref3.

Terigi, Flavia. "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". *Paper* presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación, "Jóvenes y docentes. La escuela Secundaria en el mundo de hoy". Organizado por Fundación Santillana. Buenos Aires, 2007.

Viñao Frago, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid, Morata, 2002.

Provincia de Buenos Aires

Gobernador
Dn. Daniel Scioli

Vicegobernador
Dr. Alberto Ballestrini

Director General de Cultura y Educación
Prof. Mario Oporto

Vicepresidente 1° del Consejo General de Cultura y Educación
Prof. Daniel Lauría

Subsecretario Administrativo
Dn. Gustavo Corradini

Subsecretario de Educación
Lic. Daniel Belinche

Directora Provincial de Planeamiento
Prof. Graciela De Vita

Director de Prospectiva e Investigación Educativa
Mg. Martín Legarralde

Director de Producción de Contenidos
Lic. Alejandro Mc Coubrey



Dirección General de
Cultura y Educación

Buenos Aires
LA PROVINCIA