



**Permanencia e involucramiento escolar
de los estudiantes secundarios.
Perspectivas y acciones en cuatro escuelas
estatales de la Ciudad de Buenos Aires**

Valeria Dabenigno (Coord.)
Silvina Larripa
Rosario Austral
Silvana Tissera
Yamila Goldenstein Jalif

Diciembre de 2010

Dirección de Investigación y Estadística
Ministerio de Educación
Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

ÍNDICE

Introducción	3
1. Problemas, puntos de partida y lineamientos conceptuales	7
2. Aspectos metodológicos	15
3. Los contextos institucionales de la investigación	17
4. Proyectos y acciones institucionales en pos de la retención escolar y culminación del nivel medio.....	20
5. Los estudiantes desde la perspectiva de directivos y profesores	42
6. El papel de la escuela en el acompañamiento cotidiano de la escolaridad ..	51
7. Concepciones de directivos y profesores referentes acerca del abandono escolar.....	59
8. El involucramiento escolar en la mirada de los estudiantes	84
9. Reflexiones finales	113
Bibliografía.....	122

«...la escuela, mirá, sigue siendo el lugar donde son jóvenes. Sigue siendo un lugar caro, un lugarpreciado (...) Es un lugar envidiado hasta por los pibes que están con el paco, hechos pelota. Es un lugar anhelado, es un lugar anhelado. Aunque te digan que no, es un lugar anhelado (...). No es lo mismo ir a la escuela que no. Entonces no es lo mismo. Aunque sea “grande”, “libre”, pero seguir yendo a la escuela y poder estar. Es un circuito de inclusión la escuela. Es un espacio, la última institución de libertad, digamos, en donde ellos pueden estar» (Docente, EEM de zona sur).

Introducción¹

En el centro de la reflexión actual sobre los problemas que afronta la escuela media argentina, aparece de manera reiterada la preocupación por los efectos de la masificación relativamente reciente, entre los cuales se destacan los altos niveles de repetición y abandono que afectan especialmente a aquellos grupos sociales antes excluidos y que en muchos casos conforman la primera generación de familias en acceder a la educación media. El desafío principal para gran parte de las políticas educativas, las discusiones académicas y las prácticas institucionales de directivos, profesionales y docentes, es el logro simultáneo de la inclusión (extendiendo más aún la cobertura del nivel) sin desmedro de la calidad educativa a fin de garantizar oportunidades equiparables de aprendizaje para los jóvenes que hoy se encuentran en este trayecto de su carrera escolar (Jacinto 2009, Krichesky et al., 2005; Romero et al., 2009).

Acompañando estas problemáticas centrales, se escuchan reiteradamente argumentos que buscan explicar el abandono en el nivel medio relacionándolo con una mayor heterogeneidad de la población que se ha incorporado a este nivel, producto de la ampliación de las oportunidades de acceso. En tal sentido, el cambio de morfología social de quienes cursan

¹ Agradecemos a la Mg. María Pía Otero su colaboración en la elaboración del proyecto de investigación y su compromiso en la realización de las entrevistas a profesores y directivos. También agradecemos la predisposición y colaboración de directivos, docentes, preceptores

la escolaridad secundaria habría provocado tensiones entre culturas escolares y juveniles, entre formatos escolares tradicionales y necesidades educativas de los jóvenes que hoy habitan la escuela media (entre otros, Jacinto y Terigi 2007; Romero et al., 2009; Tenti Fanfani 2008, 2003, 2000; Tiramonti et al., 2004). En tal sentido, las instituciones escolares no siempre están preparadas para integrar tal diversidad en un marco de respeto a las diferencias y atención a nuevas necesidades. La ciudad de Buenos Aires es una de las jurisdicciones del país con mayores tasas de escolarización en este nivel educativo, aunque el ingreso de múltiples sectores de la población resulta acompañado de altos niveles de deserción (IIPE, 2009). En este marco, surge el interrogante acerca de cómo enfrentar los cambios de población escolar y los nuevos desafíos que trajo la masificación de la educación media y que, en ciertos aspectos, interpeló a la organización clásica de la institución escolar: sus normas, actores y prácticas.

Suman y complejizan este conjunto de desafíos actuales para la escuela media, los debates sobre los modelos de relación que debieran mantener las instituciones educativas con la comunidad en pos de favorecer la relación de la escuela con las familias y sobre el vínculo necesario que la escuela ha de establecer con el mundo del trabajo y las nuevas tecnologías. En un nivel microinstitucional y pedagógico, se menciona la variedad de nuevos y viejos problemas en las escuelas de hoy ante el desafío de responder, desde los dispositivos curriculares vigentes y desde otras prácticas institucionales, a las demandas de inclusión y de conocimiento (Tenti Fanfani, 2009). En otras palabras, se procura desde distintos análisis y propuestas dar una respuesta al derecho universal a la educación, haciendo efectiva la obligación del Estado de garantizar el acceso, pero también la permanencia y el egreso de todos los jóvenes de la educación media obligatoria. Las preocupaciones se centran, entonces, en encontrar modos de atender a las diversas necesidades que los jóvenes presentan a lo largo de su carrera educativa, creando las condiciones para que todos puedan crecer y formarse en su paso por la escuela secundaria.

y auxiliares de las cuatro escuelas, que nos brindaron tiempos y espacios para el desarrollo de esta investigación.

Algunos de estos problemas han sido objeto de investigación en el ámbito de la Dirección de Investigación y Estadística Educativa del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Entre otros, cabe mencionar los estudios de educación y trabajo de Austral et al., 2008 y Dabenigno et al., 2004; la investigación sobre valoración de la escuela media y expectativas de los estudiantes de Dabenigno et al., 2009; los estudios sobre la escolaridad en el nivel medio en contextos de vulnerabilidad social de Dabenigno y Tissera, 2003, y de Krichevsky et al., 2007, 2008; las investigaciones sobre programas o políticas educativas con efectos (esperados) en la mejora de retención escolar, realizados por Austral y Otero (2005) y Dabenigno y Tissera (2004); o el trabajo sobre convivencia escolar de Corrado et al. (2008).

El proyecto que dio origen a este informe se inscribe en esta línea de indagaciones y surge, específicamente, a partir del diálogo y la preocupación compartida con autoridades del nivel medio. La investigación pretende generar herramientas que colaboren con los programas educativos puestos en marcha en los últimos años en el ámbito del Ministerio de Educación del GCBA en materia de inclusión educativa, a partir de la producción de conocimiento sobre los modos en que los contextos y acciones institucionales y las trayectorias y recursos de los estudiantes secundarios, configuran escenarios y dinámicas que coadyuvan a la permanencia y graduación, generando condiciones que buscan evitar el abandono escolar.

A partir de discusiones e intercambios, quedó plasmado el objetivo general de la investigación, el cual consiste en **indagar las interconexiones entre los abordajes institucionales y acciones estudiantiles en función de sostener la permanencia en la escuela, y explorar cómo el involucramiento escolar de los estudiantes** (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004) **contribuye a sostener su escolaridad**. La primera sección de este informe ofrece los principales lineamientos conceptuales del estudio y presenta el problema de investigación.

El diseño de investigación es cualitativo y se desarrolla en dos escuelas técnicas y en dos escuelas de Educación Media (en adelante, EEM) de la ciudad que reciben a estos nuevos estudiantes, ofreciéndoles un denso

entramado institucional para acompañar su escolaridad (los apartados 2 y 3 describen la estrategia metodológica y los contextos institucionales en estudio respectivamente).

Hasta el momento, el trabajo de campo ha consistido en entrevistas en profundidad a miembros del equipo directivo, asesores pedagógicos, psicólogos, profesores, tutores, preceptores así como en entrevistas grupales e individuales a alumnos. Este informe –producto de esta investigación en curso– indaga cuatro temáticas centrales. El capítulo 4 sistematiza los proyectos y acciones institucionales de cada escuela estableciendo distinciones entre experiencias autogestionadas con variables márgenes de libertad por parte de las escuelas (en función de su vinculación con la política educativa jurisdiccional) de iniciativas enmarcadas y definidas íntegramente desde la gestión central. El capítulo 5 explora las perspectivas de profesores, tutores y miembros de los equipos directivos sobre quiénes y cómo son sus estudiantes, siendo escuelas fuertemente comprometidas con la inclusión educativa de grupos sociales en situación de vulnerabilidad social. Estas caracterizaciones acerca de los jóvenes que hoy transitan la escuela media nos permitirán reflexionar acerca de las intersecciones entre la condición estudiantil y juvenil (Balardini, 2002; Jacinto, 2009; Tenti Fanfani, 2000) y la asunción de roles adultos, y cuestionar sobre la base de las evidencias presentadas y en línea con estudios precedentes (Margulis y Urresti, 2008), la definición de la juventud en tanto etapa de moratoria vital con contornos nítidos.

Los testimonios de los directivos y docentes dejan en evidencia el reconocimiento y compromiso con los estudiantes de sus escuelas. En un movimiento casi simultáneo, los definen y a la vez se comprometen activamente con su inclusión educativa, contemplada como parte ineludible de la tarea pedagógica. Estos valores son el trasfondo para acciones institucionales variadas y complejas que buscan ofrecer a los estudiantes oportunidades para transitar y completar la educación secundaria. Atendiendo a estos hallazgos, en el capítulo 6, se analizan las prácticas que día a día ponen en juego los directivos, docentes, tutores y preceptores de estas escuelas para responder a las problemáticas específicas que les

plantean sus alumnos para continuar estudiando y sus concepciones acerca de qué puede y debe hacer la escuela para posibilitar que estos jóvenes permanezcan en la educación secundaria y la terminen.

En el capítulo 7 del informe, se concentran en desentrañar las concepciones de directivos y docentes en relación con el abandono escolar, sus anticipaciones, situaciones desencadenantes, manifestaciones y modos de abordaje institucional.

Por último, el capítulo 8 incluye un análisis preliminar de las entrevistas grupales a estudiantes de 2.º o 3.º año de estudio, sin incorporar aún los testimonios provenientes de las entrevistas individuales realizadas a los alumnos del último año de estudio.

1. Problemas, puntos de partida y lineamientos conceptuales

Aun cuando este primer informe apenas esboce –en el último capítulo– el modo en que se expresa y construye el involucramiento escolar de los estudiantes de las cuatro instituciones, resulta necesario explicitar este concepto, así como una serie de nociones, presupuestos e hipótesis de trabajo que orientan el estudio.

Esta investigación concibe la permanencia en la escuela como producto de un entramado de relaciones y de prácticas que se despliegan en el nivel de las instituciones educativas –estén o no formalizadas– para promover que todos los estudiantes logren transitar y completar su carrera escolar, evitando el abandono, y las acciones y los recursos que logran poner en juego los alumnos para sostener su escolaridad.

Es sabido que las trayectorias de los estudiantes pueden distanciarse del recorrido «esperado», ya sea por aplazos que conllevan a la repetición de año, sanciones disciplinarias reiteradas, dificultades para sostener la asistencia regular a clase u otros diversos motivos que alejan a muchos alumnos del trayecto «ideal». Estas situaciones dan cuenta de un desacople entre las exigencias escolares (curriculares y extracurriculares, vinculadas con la normativa, el régimen académico y de convivencia, etc.) y las actuaciones de los estudiantes, sus problemáticas, los recursos que logran

desplegar para sostener su escolaridad. Con relación a lo expuesto, y sin desconocer la gramática escolar –entendida como el núcleo común y perdurable de la organización y del funcionamiento institucional de las escuelas (Tyack y Tobin, 1994)–, este estudio se interesa en comprender cómo los sujetos de la educación en las instituciones educativas producen respuestas y prácticas situadas para responder a los problemas que amenazan la permanencia de los jóvenes en la escuela.

Comprender el abandono escolar como un fenómeno que articula lo institucional con las experiencias escolares de los estudiantes es situar el problema en un nivel intermedio de análisis, lo cual no elude la cuestión de tomar en cuenta los factores macrosociales que operan como condicionantes de las prácticas institucionales y de los actores. El abandono o deserción escolar que refieren al fenómeno de interrupción de la escolaridad en un momento del trayecto educativo, constituyen indicadores que generalmente se utilizan para describir la eficiencia interna del sistema educativo. Desde esta última perspectiva se presupone que son los estudiantes los que individualmente se ven obligados a interrumpir sus estudios antes de concluir el nivel. Esto alude a un episodio que es medido como tasa de deserción en un momento determinado en el tiempo. Sin embargo, el fenómeno del abandono puede comprenderse desde una perspectiva procesual, que integre ese acontecimiento en un proceso complejo de largo alcance que requiere ser estudiado considerando las circunstancias biográficas y escolares por las que atraviesan los estudiantes que los conducen a dejar de asistir a la escuela.

Esta misma perspectiva procesual se extiende en esta investigación al estudio de las iniciativas de las instituciones escolares para la retención. Denominamos estrategias y prácticas de retención al conjunto de acciones que desarrollan los actores en las escuelas para anticipar o resolver situaciones que atentan contra la continuidad escolar de los estudiantes y cuyo propósito principal es garantizarla. Asimismo, en el contexto actual de políticas educativas que focalizan la cuestión de la «inclusión» de todos los jóvenes en el nivel medio, cabe preguntarse cómo se integran los esfuerzos en pos de la retención con la función primordial de la escuela, que es

enseñar. Finalmente, otro de los interrogantes centrales es cuáles son y en qué sentido se articulan las prácticas en pos de la retención en instituciones que tienen un trabajo activo en este sentido, indagando sus vinculaciones con las políticas nacionales, jurisdiccionales y locales promovidas desde el nivel central, que son apropiadas por las instituciones de diferentes modos (Ezpeleta y Rockwell, 1983; Rockwell, 1987).

Enfocar el análisis en el nivel de análisis institucional no implica abonar a la idea de que estos problemas se resuelven exclusivamente a partir del trabajo de cada escuela. Desde ya, se trata de una meta que las interpela directamente, pero que sin duda también las trasciende. Las razones y circunstancias que condicionan la retención escolar dependen de múltiples factores sociales y educativos, pero –sin duda– es responsabilidad final del Estado que en cada uno de sus niveles participa y es parte de este complejo entramado en el que las instituciones escolares constituyen un núcleo de acción específico.

Junto con el interrogante sobre el proceso de retención visto desde las escuelas, nos interesa indagar cómo logran sostener su permanencia en la escuela media los estudiantes con varias historias de repetición, con experiencias previas de abandono, con hitos en sus biografías o responsabilidades domésticas o laborales que colisionan con el modelo tradicional de estudiante (por ejemplo, alumnas madres o alumnos padres, trabajadores, etc.). Tal como afirman Dubet y Martucelli (1997): «para comprender lo que fabrica la escuela, no basta estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo; es necesario también captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia, “fabrican” relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos. Hay que ponerse en el punto de vista de los alumnos (...) La experiencia social no es un objeto positivo que se observa y mide desde afuera como un sistema de actitudes y de opiniones, porque es un trabajo de un actor que define una situación, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo» (p. 15). En este sentido, resulta fundamental recuperar el punto de vista de los estudiantes con diversas trayectorias educativas para comprender el fenómeno de la deserción y el abandono, así

como su contracara: la permanencia y valorización de la experiencia educativa que ofrece el tránsito por el nivel medio.

Las investigaciones realizadas en el ámbito de la DIyE hasta la fecha aportan conocimiento significativo acerca de las trayectorias de niños y jóvenes en situaciones de vulnerabilidad educativa y social, así como de las políticas que en los últimos años se han desarrollado en la jurisdicción para atender a estas problemáticas. No obstante, hasta el momento, el estudio de las prácticas institucionales de retención no se ha abordado en relación con las experiencias escolares de jóvenes con distinto tipo de trayectorias educativas, que van desde aquellas discontinuas o con dificultades hasta las carreras escolares ideales y continuadas. Así, mientras algunos estudios han puesto el foco en la descripción de los procesos de implementación de los programas del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires orientados a la retención escolar en escuelas medias «comunes» (Krichevsky y otros, 2008) y de reingreso (Krichevsky y otros, 2007), otros investigadores han analizado las trayectorias y biografías de los alumnos a los que buscan dirigirse estas políticas (Zattara y otros, 2003). El presente trabajo, como se expuso en los objetivos, intentará en cambio relacionar el estudio de las concepciones de los actores escolares y las prácticas o estrategias que las instituciones despliegan para lograr que los alumnos permanezcan en la escuela, con las voces de los principales destinatarios de las políticas educativas: los estudiantes. Dos conceptos centrales de este estudio son, por lo tanto, el de «institución» y el de «actor».

Sin pretender agotar la extensa discusión al respecto, se exponen a continuación algunos lineamientos conceptuales básicos para esta investigación.

El interés en el estudio del entramado de prácticas que se configura como resultado de los múltiples intercambios que se establecen entre los actores y las instituciones –en este caso, educativas–, deja en claro que no concebimos la posibilidad de disociar el análisis de las acciones individuales de los marcos en los cuales las interacciones sociales acontecen. En tal sentido, coincidimos con Marc y Picard (1992) cuando señala que «no existe relación social que no se inscriba en un cierto contexto institucional; este

contexto no es solamente un marco donde la interacción tiene lugar; es esencialmente una matriz que aporta a la relación, un código, representaciones, normas de roles y rituales que permiten la relación y le dan sus características significativas» (p. 91).

Para conceptualizar esta matriz de funcionamiento, también resulta apropiada la perspectiva «racional» con que Max Weber define las instituciones. Weber entiende que la institución es una forma de sociedad que se opone a la comunidad, en tanto responde a un plan racional, y que es esa «racionalidad» la que asegura a la institución su continuidad: «Una formación de este tipo puede ser caracterizada como perdurable a pesar del cambio de los participantes» (Rockwell, 1987: 33). Las instituciones, a partir de su «duración temporal» intergeneracional, adquieren una existencia independiente de los sujetos y de las coyunturas particulares (Rockwell, 1987: 33). En el caso de las instituciones educativas, la noción de gramática escolar antes señalada busca referirse justamente a estos aspectos perdurables, los cuales no pueden ser desatendidos por la investigación educativa que busca producir conocimiento sobre el funcionamiento de las escuelas.

Pero más allá de los aspectos instituidos, también existen fuerzas instituyentes en cada institución: tal como advierten Berger y Luckman (1967) la institución reproduce a la par que produce sentidos nuevos. La consideración de estas fuerzas instituyentes nos retrotrae a la capacidad de agencia de los actores situados en cada institución. Al respecto Giroux (1992) en el marco su teoría acerca de la participación y la agencia humana, concibe a las escuelas como espacios donde no solo se reproducen – mediante el establecimiento de relaciones asimétricas de poder– principios, valores y privilegios², sino también donde pueden operarse resistencias a estos procesos. Desde esta perspectiva, las instituciones educativas son

² Para este autor, la escuela, como institución eminentemente política, está profundamente involucrada en la reproducción de **los valores** sociales, económicos y culturales determinando las conductas, saberes y disposiciones vigentes, así como en la conservación de esas formas sociales dominantes que reproducen las configuraciones actuales de poder. No obstante, a partir de estudios realizados en contextos escolares, Henry Giroux reconoce la lucha social y de clases que se libra en el interior de las escuelas a partir de los intereses que detentan los grupos que confluyen en ella.

arenas de lucha, ámbitos de reproducción social –como postula el clásico trabajo que Bourdieu y Passeron (1977)–, pero también de producción cultural, donde los actores tienen capacidad para participar de procesos más amplios de transformación social.

Rockwell (2009) retoma esta perspectiva reflexionando acerca de la noción de autonomía relativa de la escuela. La institución escolar es concebida como un campo complejo en el que confluyen diversos sujetos sociales, con intereses, recursos y saberes distintos. Los desenlaces de la negociación continua que establecen estos actores no son, por lo tanto, siempre previsibles. Desde esta concepción, la comprensión de los hechos sociales que tienen lugar en las escuelas exige situarse entre el determinismo estructural y el voluntarismo subjetivo, reconociendo que en diversos contextos escolares existirán grados variables de constricción (institucional) y de libertad (de los agentes).

Estas perspectivas buscan, en definitiva, superar las críticas que Giddens (1978) había hecho tanto a los enfoques subjetivistas como a los objetivistas. Mientras en los primeros las dimensiones propias del contexto no son suficientemente consideradas y la conducta de los actores es explicada a partir de las concepciones y acciones que estos despliegan, los enfoques objetivistas no reconocen que el mundo social es producto de las acciones de los sujetos, que lo recrean. En su teoría de la estructuración (1984), Giddens integra el agente al análisis de las propiedades estructurales de las instituciones postulando que toda estructura supone una dualidad: plantea restricciones a los sujetos, pero también les brinda recursos, habilitándolos a actuar en sentidos que pueden permitir transformaciones estructurales. Desde esta perspectiva, entonces, todo agente es capaz de actuar y de producir cambios. En la misma línea de pensamiento, las nociones de sentido práctico y estrategia de Bourdieu (1980) son ejes sustanciales de su intento por superar la dicotomía objetivismo-subjetivismo. Este autor también señala los inconvenientes de esta oposición artificial, por la cual, el subjetivismo pretende reducir las estructuras a interacciones, en tanto que el objetivismo deduce las acciones y las interacciones de las características de la estructura. En particular «la noción

de estrategia es el instrumento de ruptura con el punto de vista objetivista y con la acción sin agente que supone el estructuralismo» (Bourdieu, 1980: 70), ya que introduce en el escenario social al agente no como mero epifenómeno de la estructura, sino como sujeto activo y actuante.

Por otra parte, en el campo específicamente educativo, es preciso comprender que cada institución escolar se inscribe en un sistema más amplio, tal como es el sistema educativo, y en este sentido puede hablarse de la escuela como un actor institucional, que despliega acciones intencionadas. Volviendo a los aportes de Giroux (1992), la resistencia que los actores y las instituciones escolares pueden ejercer ante mecanismos y prácticas que operan en pos de la reproducción de desigualdades, constituyen un hecho en el cotidiano funcionamiento de muchas instituciones educativas. Aproximarse a esta lucha supone interrogarse acerca del involucramiento de directivos, docentes y tutores ante problemas que atraviesan actualmente a las instituciones educativas, como el fracaso y el abandono escolar. En ese sentido, los objetivos de esta investigación buscan recoger este interrogante y conducir la mirada hacia las prácticas que organizan las escuelas medias para retener a los estudiantes tanto como a aquellas que promueven, en un sentido más amplio, su compromiso escolar.

Finalmente, con respecto al concepto de involucramiento escolar –en adelante IE– que esta investigación se propone explorar en relación con el fenómeno del abandono –y su contracara, la permanencia y graduación de los estudiantes de secundaria– (objetivos 2 y 4), cabe señalar, siguiendo a Fredricks et al. (2004), que los primeros estudios sobre el tema surgen en la última década en los EE. UU., en un contexto signado por los bajos niveles de logros académicos, los altos niveles de aburrimiento y desinterés de los alumnos, y los altos niveles de abandono escolar que comenzaron a registrarse fundamentalmente en áreas urbanas.

Existe un corpus de investigaciones realizadas principalmente en los EE. UU. así como también en otros países anglosajones que da cuenta de ciertos avances en el conocimiento de la relación entre IE y abandono escolar (entre muchos otros: Finn y Rock, 1997; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko y

Fernández, 1989). Antes de presentar los principales hallazgos de estas investigaciones, es preciso referirse a la naturaleza multifacética del concepto IE³.

La literatura académica define al IE considerando tres dimensiones: conductual, emocional y cognitiva. El IE conductual se apoya en la idea de la participación: alude al involucramiento de los estudiantes en actividades extracurriculares o académicas y sociales, y está considerada crucial para alcanzar resultados académicos positivos y para evitar el abandono escolar. El IE emocional se refiere a las reacciones positivas y negativas de los alumnos hacia los profesores, los compañeros de curso, la escuela, y se presume que crea lazos con la institución e influye sobre la buena disposición de los estudiantes para abordar las tareas académicas. Finalmente, el IE cognitivo se basa en la idea de inversión y se relaciona con una buena disposición y atención por parte del estudiante para realizar el esfuerzo necesario que requiere la comprensión de ideas complejas y la adquisición de destrezas difíciles.

Muchos modelos conceptuales se han desarrollado para explicar cómo y por qué el IE está relacionado con la decisión de abandonar (Finn's, 1989; Newmann et al., 1992; Wehlage et al., 1989). Estos modelos asumen que la decisión de abandonar está condicionada por las relaciones sociales de los individuos, por el compromiso con la institución, y por la creencia en el valor y legitimidad de la escuela. En varios estudios, se muestra que la falta del IE conductual es un precursor del abandono. Estos hallazgos se basan en varias medidas del comportamiento (participación, o involucramiento, y conducta,) y en muestras diversas étnicamente en escuelas primarias y

³ Esta definición tan abarcativa del IE conductual, emocional y cognitivo tiene fortalezas y limitaciones. Por ejemplo, el IE conductual abarca hacer la tarea y cumplir con las reglas; el IE emocional contiene intereses, valores y emociones, y el IE cognitivo incluye motivaciones, esfuerzos, y usos de estrategias. Estudios previos se superponen cuando analizan actitudes hacia la escuela o utilizan las calificaciones por la conducta que ponen los profesores para predecir el rendimiento de los estudiantes. Además, muchas de las definiciones en la bibliografía de IE ubican los conceptos y carecen de una diferenciación en las definiciones de los varios tipos de IE. Por ejemplo, el esfuerzo está incluido como parte de las definiciones de SE conductual y cognitivo, y no se establecen distinciones entre el esfuerzo para cumplir con las expectativas conductuales y el esfuerzo para comprender los materiales y adquirir destreza con los contenidos. Finalmente, muchas conceptualizaciones incluyen solamente uno o dos de estos tres tipos.

secundarias. Hay menos evidencia empírica de la correlación entre el IE emocional y el abandono. Sin embargo, la investigación etnográfica señala que una conexión emocional con los maestros y con los pares ayuda a reducir las tasas de abandono. Finalmente, no se han encontrado evidencias concluyentes sobre las relaciones entre el IE cognitivo y el abandono.

Los estudios citados dan cuenta de la importancia creciente que ha cobrado el IE para la investigación del abandono escolar. Sin embargo, hasta la fecha, se sabe muy poco acerca del proceso por el cual la falta del IE influye en la decisión de abandonar. Los estudios disponibles han adoptado, en general, un abordaje de tipo cuantitativo. La presente investigación, en cambio, busca retomar este concepto para investigar su relación con el abandono escolar desde una perspectiva de indagación cualitativa, que permita dar respuestas a muchos de los interrogantes que se plantean respecto del proceso que conduce a los estudiantes a dejar la escuela.

2. Aspectos metodológicos

Desde el comienzo de la investigación, el contexto institucional ha sido central para comprender qué hace en particular una escuela cuando logra que los estudiantes permanezcan y completen el nivel medio y se involucren con ella. Para ello se propuso realizar un estudio de casos comparativos de instituciones escolares. El estudio de caso se define por el interés en casos individuales, y la pregunta epistemológica central es: ¿qué se puede aprender del caso? (Stake, 1994). Este estudio se ofrece como una estrategia metodológica propicia para abordar el problema propuesto, debido a un alto contenido descriptivo que permite mostrar la complejidad de cada contexto institucional y producir explicaciones en términos de cómo y por qué suceden los hechos (Coller, 2000).

Los estudios de caso utilizan por lo general variadas estrategias para la construcción de la evidencia empírica, permitiendo un abordaje multimétodo, hecho que también potencia su utilidad para el estudio de fenómenos complejos y poco explorados. En esta investigación, se integran

diversas estrategias y técnicas de indagación y de análisis de la información y se trabajó con diferentes informantes, por ejemplo, los siguientes:

- Entrevistas a supervisores de las áreas de Educación Media y de Educación Técnica.
- Análisis estadístico de información sobre repetición, abandono y sobriedad de las escuelas estatales de la ciudad de Buenos Aires.
- Entrevistas a directivos de escuelas preseleccionadas mediante indicadores estadísticos.
- Entrevistas a profesores.
- Entrevistas a tutores.
- Entrevistas a preceptores
- Entrevistas a asesores pedagógicos.
- Entrevistas a psicólogos .
- Entrevistas individuales a estudiantes de 5.º o 6.º.
- Entrevistas grupales con estudiantes de 2.º o 3.º.
- Análisis de documentos: blogs de las escuelas, Proyecto Escuela, Reglamento de Convivencia, Documentos producidos por algunos miembros de los equipos docentes de las instituciones.
- Fuentes secundarias de información sobre proyectos desarrollados en cada escuela en materia de retención escolar implementados por las autoridades educativas de la jurisdicción o de la nación y estadísticas educativas.

Las entrevistas a los adultos de la escuela se realizaron desde el primer trimestre de 2010, y las entrevistas a estudiantes, durante los últimos meses de 2010. En sucesivos documentos de difusión, se presentarán resultados que integrarán los nuevos materiales de campo y las temáticas aún no abordadas en este primer documento de difusión de resultados. A continuación, la descripción de los cuatro casos en estudio termina de delinear las decisiones metodológicas principales de esta investigación.

3. Los contextos institucionales de la investigación

En tanto «construir un caso significa justificar su elección para servir como plataforma de investigación» (Coller, 2000: 29) mencionamos algunos de los criterios de selección de las cuatro instituciones donde finalmente desplegamos la indagación.

La selección de los casos de estudio estuvo orientada por diversos criterios y combinó abordajes cuantitativos y cualitativos. En un primer momento, se eligieron escuelas que combinaran su bajo nivel de abandono con un nivel relativamente alto de sobreedad –considerando que esta relación demarcaría instituciones educativas preocupadas por la inclusión educativa– y que, además, recibieran población proveniente de barrios con precarias condiciones de vida. Se buscó contar con escuelas de modalidad técnica y bachiller.

En segundo lugar, se realizaron entrevistas semiestructuradas con supervisores de las regiones correspondientes para recabar datos sobre los proyectos institucionales de los casos preseleccionados, con el propósito de validar si, en efecto, se trataba de escuelas con variedad de proyectos dirigidos a sostener la permanencia de los estudiantes y equipos directivos comprometidos con la inclusión educativa.

Finalmente, se mantuvieron entrevistas con los equipos directivos, quienes aportaron una perspectiva más acabada de las prácticas institucionales, lo que nos permitió arribar a la selección definitiva de cuatro casos, cuyas características más sobresalientes se describen a continuación.

La investigación en curso se está llevando a cabo en dos escuelas medias históricas (EEM)⁴ y dos escuelas técnicas, porque son dos tipos de establecimientos que ocupan lugares centrales en el campo de la educación media de la ciudad: mientras las EEM nacieron en el seno de la jurisdicción local orientadas hacia la inclusión de población en riesgo educativo y social,

⁴ Los distintos actores del sistema educativo denominan así a las hoy llamadas *Escuelas de Educación Media* (aún nombradas como EMEM en las escuelas) que nacieron bajo la órbita

las escuelas técnicas surgieron bajo la órbita nacional y tras largos años de dependencia del ex Consejo Nacional de Educación Técnica (CoNET) pasaron a depender de la jurisdicción local. Su razón de ser primera tenía que ver con la formación para el trabajo más que con la formación propedeútica (Filmus y Moragues, 2003; Gallart 1994)⁵. En suma, cada tipo de establecimiento educativo recorta diferentes mandatos fundacionales, desarrollos históricos, propuestas pedagógicas, diseños curriculares y poblaciones docentes y estudiantiles.

Las dos EEM de nuestro estudio tienen orígenes semejantes. En ambos casos, se crean por demanda y movilización de la comunidad: la EEM de zona sur se abre a inicios de los años 2000 cuando el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires dio lugar a un recurso de amparo presentado por una red de organizaciones barriales de la zona sur de la Ciudad que solicitaba su apertura, y la EEM de zona norte surge una década antes como resultado de la movilización de la comunidad, con apoyo de otra red de instituciones barriales (religiosas, de salud y escuelas de diferentes niveles de enseñanza). Hoy en día, continúan siendo escuelas de inserción barrial, donde la mayoría de los estudiantes provienen de asentamientos y barrios con viviendas precarias próximos a la escuela: en la EEM de zona sur, principalmente de villas de emergencia del sur de la ciudad, y en la EEM del norte, un barrio de sectores populares donde predominan las viviendas precarias. Las orientaciones de los planes de estudio de ambas escuelas tienen estrecha vinculación con esas mismas comunidades: en la EEM de zona sur, se abrieron dos orientaciones (en las áreas de alimentación y en Ciencias Sociales), y en la de zona norte, se dicta formación comercial (pensando originalmente en la salida laboral de los estudiantes en empleos propios de esa área). Ambas instituciones se ubican próximas al límite

de la Ciudad de Buenos Aires y no atravesaron la transferencia de la mayoría de las instituciones de nivel medio producida a inicios de los años noventa.

⁵ En palabras de Gallart: «El objetivo en el caso de la educación técnica era crear una rama de la educación media que desviara el incremento de matrícula de la educación secundaria académica evitando así la congestión de la demanda social por carreras universitarias tradicionales y al mismo tiempo formar recursos humanos para la industria naciente» (Gallart, 1994: 31-32). Con el paso del tiempo muchos egresados de escuelas técnicas también fueron ingresando a la educación superior, redefiniendo ese perfil fundacional de egreso.

geográfico con el conurbano bonaerense. De acuerdo con datos provisorios del Relevamiento Anual 2009, la EEM de zona sur cuenta con alrededor de 500 estudiantes, de los cuales aproximadamente el 53% son mujeres. A la EEM de zona norte, en cambio, asisten muchos menos estudiantes (alrededor de 250), y el porcentaje de alumnas es un poco menor (43% del alumnado son mujeres).

Respecto de las dos escuelas técnicas, cabe mencionar que ambas concentran poblaciones con precarias condiciones de vida, pero que provienen de barrios diversos y no necesariamente próximos al establecimiento –como es el caso de las EEM–. Además, son escuelas mucho más pobladas, con alrededor de 1000 alumnos en cada una. La Escuela Técnica de la zona central es la única que se ubica en un barrio comercial de clase media; aunque recibe población de las inmediaciones, los alumnos provienen principalmente de distintos asentamientos de la zona sur de la ciudad. Es una de las escuelas técnicas centenarias de la jurisdicción. Por su parte, la Escuela Técnica de zona sur nace motorizada por los requerimientos de desarrollo industrial a mediados del siglo XX y actualmente cuenta con estudiantes que provienen mayoritariamente de las distintas villas de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires, así como de barrios de la zona sur y suroeste del conurbano bonaerense lindantes con la capital del país (la ciudad de Buenos Aires). Una diferencia importante entre ambas es el tipo de especialización que ofrecen: mientras la Escuela Técnica de zona central brinda una orientación en la rama de Administración y Gestión, la técnica del sur dicta dos orientaciones mucho más ligadas al desarrollo industrial, en las áreas de Química y Mecánica. Estas orientaciones concentran estudiantes de diferente sexo: mientras que en la Escuela Técnica de zona centro cerca de la mitad de los estudiantes son mujeres (47% según datos provisorios del Relevamiento Anual 2009), en la del sur predominan los alumnos varones (72%).

4. Proyectos y acciones institucionales en pos de la retención escolar y culminación del nivel medio

Las entrevistas permitieron identificar acciones, experiencias y proyectos que las escuelas despliegan frente a situaciones en las cuales los estudiantes manifiestan dificultades para sostener su escolaridad. Algunas iniciativas derivan de líneas de la política educativa jurisdiccional –reapropiadas y no solo aplicadas al interior de cada institución (Ezpeleta y Rockwell, 1983; Rockwell, 1987; Rockwell, 2009)–, mientras que otras fueron autogestionadas por las escuelas, con grados de institucionalización dispares que abarcan desde proyectos que llevan varias décadas de implementación y mejora continua, hasta iniciativas puntuales y menos formalizadas, desarrolladas por algunos actores institucionales frente a coyunturas y problemas que se les presentan día a día con nuevos ribetes y desafíos.

En la Tabla que presentaremos a continuación (Tabla 1), solo se incluyen las experiencias establecidas y reconocidas como proyectos institucionales por los directivos y profesores entrevistados⁶.

Cabe señalar que algunas de estas líneas de trabajo están presentes en todas las escuelas secundarias de gestión estatal de la ciudad de Buenos Aires (como por ejemplo las tutorías en 1.º y 2.º año, reconocidas en la planta orgánica funcional de cada institución⁷). Otras iniciativas también reciben financiamiento de la jurisdicción a través del Programa Fortalecimiento Institucional y de los denominados Proyectos Pedagógicos Complementarios⁸, pero en estos casos es la escuela la que define el

⁶ Pese a que el mayor potencial de las entrevistas consiste en el acceso al mundo de significaciones de los actores, en esta oportunidad, las entrevistas a docentes y a directivos han sido también de utilidad para «mapear» el conjunto de proyectos institucionales. Por tanto, este apartado tiene un alto contenido descriptivo sin pretensiones de prescribir si son efectivas o no para los fines que se plantean.

⁷ Desde 2005, se ha incorporado un profesor-tutor a la Planta Orgánica Funcional (POF) de las escuelas del nivel medio, en cada división de primero y segundo año, «de conformidad con los fundamentos, propósitos, organización, características, roles y funciones» detallados en la Resolución SED N.º 560/05 y su modificatoria SED N.º 1535/05.

⁸ El Programa «Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media», creado a comienzos de la década de 2000, es una iniciativa jurisdiccional por medio de la cual se asignan recursos a las escuelas (a través de los denominados «módulos institucionales») cuyo destino es «financiar proyectos e instancias de trabajo docente específicas que garanticen el trabajo en

contenido específico de los proyectos (aun cuando deben ser aprobados por la gestión central del programa, que también realiza su seguimiento). El desarrollo de tutorías o consejerías en el ciclo superior (no contempladas aún como cargo docente) son un ejemplo del destino de las horas institucionales que, cabe anticiparlo, está presente en las cuatro instituciones estudiadas.

Cuadro 1

Síntesis de proyectos y acciones en las cuatro instituciones del estudio

PROYECTOS / ACCIONES INSTITUCIONALIZADAS	EEM SUR	EEM NORTE	TÉCNICA CENTRO	TÉCNICA SUR
Proyecto jurisdiccional de Tutorías en 1.º y 2.º año	X	X	X	X
Tutorías en otros años	X	X	X	X
Pareja pedagógica	X (solo en 1.º año)	-	- (ya no está vigente)	-
Proyectos pedagógicos institucionales en espacios curriculares	X Destacan un espacio curricular dedicado a la «Recreación».	X Destacan el taller de música, orientado a la percusión.	X Destacan visita pedagógica a la Isla Martín García (en relación con Física y Química) y Club de Ciencias	X Destacan múltiples proyectos pedagógicos en distintas áreas organizados por cada departamento: taller de meteorología (Matemática y Física), proyecto de comunicación (Lengua), proyecto de calorimetría (Química, de Geografía y Dibujo), proyecto sobre la población de la Argentina y Aula de Sociales (espacio donde se combinan diversos recursos bibliográficos y tecnológicos para el desarrollo de trabajos prácticos y de investigación).
Proyectos pedagógicos institucionales extracurriculares	X (Taller de radio, entre otros).	X (Talleres de arte, entre otros).	X (Taller de gimnasia, entre otros).	X (Taller de comunicación).
Proyectos específicamente	X - Espacio curricular de	X - Pareja pedagógica (ex	X - Salidas pedagógicas y	X - La convivencia es uno

equipo y promuevan la revisión y la optimización de las prácticas educativas.(...) La concreción del Programa en cada escuela «se apoya en el trabajo de un equipo de asistentes técnicos, que acompaña la labor de los directivos y docentes involucrados, en el diseño, la implementación y la evaluación de los proyectos institucionales» (GCBA, ME, DGPLED, Programa Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media en la Ciudad de Buenos Aires: 7). Por su parte, el «Proyecto Pedagógico Complementario» es una iniciativa de características similares que está vigente en siete escuelas medias de creación reciente (desde 2003 en adelante) ubicadas en zonas de acción prioritaria para el Ministerio de Educación del GCBA. (Cabe señalar que entre los cuatro casos de esta investigación, solo la EEM de zona sur está vinculada a este último tipo de programa).

vinculados a la «convivencia»	Recreación orientado a estudiantes de primer año; además organizan eventos institucionales y con la comunidad con estudiantes de todos los años. - Proyecto jurisdiccional de Campamentos.	alumno + docente) destinado a mejorar la convivencia en los cursos de los primeros años. - Proyecto jurisdiccional de Campamentos.	recreativas para alumnos de todos los años, integrando los tres turnos. - Eventos y fiestas institucionales. - Proyecto de Mediación. - Proyecto jurisdiccional de Campamentos.	de los ejes del proyecto institucional. - Proyecto jurisdiccional de Campamentos.
Proyecto jurisdiccional de terminalidad	X	X	X	X
Proyecto para alumnos con materias previas	X (presentación de trabajos prácticos antes de rendir materias previas y parcialización de previas)	X	X (parcialización de materias previas; comenzó en 2010)	X (parcialización de materias previas)
Clases de apoyo	X (en algunas asignaturas, tanto a contraturno como durante el horario de comedor)	X (en algunas asignaturas)	X (muy acotadas)	X (en varias asignaturas) y «Proyecto de Nivelación» (para estudiantes de otras modalidades)
Secciones diferenciadas	-	-	X Organización de secciones de 1.º año: una con estudiantes repitentes y otra con alumnos con sobreedad para abordaje institucional diferenciado.	-
Programa jurisdiccional de Alumnas/os padres / madres y alumnas embarazadas	X	X	- Estrategias ad hoc	X
Proyecto/s de salud	X	X	X	X
Gabinete	X	X	X	X
Políticas jurisdiccionales de apoyo a la alimentación	X Comedor escolar	X Comedor escolar	X Viandas (insuficientes para todos los alumnos)	X Viandas (insuficientes para todos los alumnos)
Trabajo «en red» con otras instituciones	X Participación en red barrial de organizaciones de salud y educativas que trabajan en la villa, cercana a la escuela.	X Participación en red barrial de instituciones de salud y educativas que trabajan en el barrio de la escuela.	X Algunos contactos con instituciones cercanas a la escuela (proyecto de salud y pasantías).	X Algunos contactos con instituciones barriales y empresas (provisión de materiales para el taller, pasantías y bolsa de trabajo).
Articulación con el nivel inicial	X Jardín maternal y de infantes anexo, con el que se comparten varias actividades pedagógicas.	X Jardín maternal y Jardín de infantes, cercano a la institución.	-	-
Articulación con el nivel primario	X	X	X	X
Orientación vocacional	X	X	X	X (en 3.º para elección de especialidad)
Acciones orientadas a la inserción laboral	X	- Procuran que los egresados interesados se integren a la institución como preceptores, líderes de Campamentos, etc.	X	X (y bolsa de trabajo)

Otros proyectos	- Escuela de padres - Artesanías - Animación	Seguimiento pedagógico de alumnos internados en un instituto de recuperación por abuso de drogas.	Escuela de vecinos (Proyecto jurisdiccional)	
-----------------	--	---	--	--

En términos generales es posible agrupar estos proyectos y acciones institucionalizadas en cinco líneas de trabajo, atendiendo a los propósitos fundamentales que los orientan⁹:

- a. *Promoción de la **pertenencia a la institución** y la **buena convivencia**.*
- b. *Fortalecimiento de **la enseñanza y el aprendizaje** de disciplinas y áreas de conocimiento destinadas al grupo-clase.*
- c. ***Apoyo y seguimiento** de la escolaridad de los alumnos.*
- d. *Fortalecimiento de **condiciones para la promoción** y el egreso.*
- e. ***Articulación** con instituciones educativas y comunitarias.*

A continuación se describen las características principales de las acciones y proyectos en cada una de las categorías propuestas.

- a. *Proyectos y acciones institucionalizadas para la promoción de la **pertenencia a la institución** y la **buena convivencia**.*

En las cuatro escuelas, se hallaron proyectos que buscan promover la pertenencia institucional de los alumnos y favorecer un clima donde predomine la buena convivencia. Los docentes y directivos reiteran una y otra vez en las entrevistas que la condición básica para que un estudiante pueda transitar, seguir adelante y concluir la escuela secundaria, es que se sienta parte de la institución, que tenga una buena relación con sus pares y con los adultos con los que se vincula cotidianamente en la escuela, y que estos lazos sociales se basen en la confianza y el respeto mutuos. En palabras de uno de los tutores entrevistados:

«...comemos juntos y se arma un grupo, porque además el vínculo es fundamental para cualquier aprendizaje, para cualquiera; y para cualquier cuestión adentro de la escuela, hoy por hoy lo vincular es lo que hace que un chico esté o no esté adentro de la escuela, tenga ganas o no, o que pueda aprender algo más o no...». (Tutor, EEM de zona sur).

El trabajo de campo realizado ha puesto de manifiesto que el vínculo que los estudiantes (individualmente y como grupo) logran establecer con preceptores, tutores (en el ciclo básico) y profesores referentes o consejeros (en el ciclo superior)¹⁰, constituye uno de los mecanismos fundamentales para propiciar este sentido de pertenencia. Las tutorías para 1.º y 2.º año de estudio forman parte de la planta orgánico-funcional (POF) de las escuelas secundarias estatales de la Ciudad de Buenos Aires desde el año 2005. Como no alcanzan para el acompañamiento de toda la carrera escolar de los estudiantes, en las cuatro escuelas se implementan sistemas de consejeros o tutores para los años de estudio superiores, financiados mediante módulos institucionales del Programa de Fortalecimiento del Ministerio de Educación del GCBA.

Cabe señalar que los tutores, preceptores y referentes desempeñan -en las cuatro instituciones que participaron del estudio- un papel fundamental para el logro de múltiples objetivos, siendo figuras clave no solo en la gestión de esta trama vincular, sino para llevar adelante tareas puntuales relacionadas con el apoyo y seguimiento de los estudiantes en aspectos específicamente vinculados a su desempeño académico, cuestión que abordaremos en el tercer apartado y a su asistencia escolar.

Otro de los modos en que se construye y alimenta el involucramiento de todos los actores escolares (es decir, no solo el de los alumnos, sino también el de los docentes) estaría dado por la participación de profesores y

⁹ Hay que tener en cuenta que esta clasificación no es mutuamente excluyente, sino que una misma acción o proyecto puede inscribirse en más de una línea de trabajo. De ahí que en la descripción más detallada algunas acciones aparezcan mencionadas más de una vez.

¹⁰ Ya se mencionó que las tutorías forman parte de la planta orgánico-funcional (POF) de las escuelas secundarias estatales de la Ciudad de Buenos Aires desde el año 2005. Estos cargos existen solo en los dos primeros años de estudio. Al respecto, en las cuatro escuelas que participaron de este estudio, se hallaron sistemas de consejeros o tutores para los años no contemplados en la POF. Para financiarlos, cada escuela utiliza módulos institucionales del Programa de Fortalecimiento del Ministerio de Educación del GCBA.

estudiantes en instancias y encuentros que trascienden el formato de la clase «tradicional», donde «el hacer» (así sucede en los espacios curriculares de taller) y el compartir experiencias singulares (las salidas pedagógicas, los encuentros deportivos, las fiestas institucionales o los campamentos¹¹) logran fortalecer y enriquecer las relaciones entre jóvenes y adultos.

En la escuela técnica de zona central, se impulsan distintas iniciativas de este tipo. Para favorecer la creación –y el fortalecimiento– de lazos entre los estudiantes de los tres turnos (y entre alumnos y profesores), todos los años se organiza un evento o salida (a veces eminentemente recreativa, en otras ocasiones con mayor foco en aspectos curriculares, aunque siempre destinada a favorecer vínculos entre los miembros de la institución). Entre otras salidas, los testimonios recogen: un «día de convivencia» (antes de las vacaciones de invierno y en el mes de octubre) destinado a los alumnos de 5.º y 6.º de todos los turnos; un asado para todos los profesores y alumnos de 3.º año de la escuela; una excursión al Museo de Ciencias Naturales de La Plata para los alumnos de 2.º año; y una visita anual a la isla Martín García para todos los estudiantes de 4.º año¹².

Por su parte, la EEM de zona sur cuenta con un proyecto de recreación –a cargo de dos profesoras que, además, son referentes en el barrio del que proviene el alumnado– que persigue objetivos similares. En relación con este proyecto, se organizan dos eventos por año (el Día del Amigo y el Día del Estudiante, con colaboración de los estudiantes delegados de cada curso), así como Jornadas de Convivencia y Jornadas Sociocomunitarias en el barrio donde se sitúa la escuela.

¹¹ El Proyecto «Campamentos Escolares, una propuesta de escuela al aire libre», es una iniciativa jurisdiccional dependiente de la Coordinación de Inclusión Escolar que «enfatisa el significado formativo de los campamentos para los estudiantes del Nivel Medio y alienta el desarrollo de propuestas de enseñanza que faciliten la cooperación y la integración grupal, y el abordaje de los contenidos disciplinares, con el objetivo de mejorar la calidad de las propuestas educativas y coadyuvar al incremento de los niveles de retención escolar de los adolescentes». Las escuelas interesadas en participar destinan parte de los módulos institucionales asignados en el marco del Proyecto de Fortalecimiento, «para los docentes que, incorporados a las acciones de capacitación y actualización desarrollados en el CePA, llevan a cabo los campamentos organizados en el marco del proyecto» (GCBA, ME, DGPLED, Programa Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media en la Ciudad de Buenos Aires, 2009: 72).

¹² Volveremos sobre estas dos últimas iniciativas en el punto *b* de este apartado.

Independientemente de intervenciones puntuales frente a problemas de convivencia (en especial, cuando involucran conflictos barriales) y de la organización de estos eventos, el foco del trabajo de estas dos profesoras se centra la mayor parte del año en los estudiantes de 1.^{er} año, por ser estos los cursos en los que se concentraría un mayor grado de conflictividad (tanto entre pares, como entre jóvenes y adultos) y cierta falta de acuerdos básicos y hábitos escolares que habiliten luego la posibilidad de aprender e intercambiar con otros. El proyecto diferencia dos etapas: en la primera, ambas profesoras trabajan quince días con cada una de las divisiones de 1.^{er} año; y en la segunda, organizan un día de convivencia al aire libre con los tres primeros años de cada turno. En esta escuela, funciona además un taller de radio (iniciativa de carácter extracurricular que retomaremos en el punto *b* de este apartado) que se habría constituido en un espacio privilegiado a partir del cual los alumnos habrían podido mejorar sus posibilidades para «poner en palabras» ciertos conflictos preexistentes, trayendo entonces mejoras considerables en la convivencia.

La escuela técnica de zona sur promueve el involucramiento de los estudiantes con la escuela fomentando su participación en los distintos espacios y proyectos curriculares que la institución les ofrece (iniciativas que se describen en el punto *b*). Esta oferta, tanto en el ciclo básico como en el superior, configura un proyecto pedagógico robusto y atractivo que, en conjunción con una estrategia de seguimiento cuidadoso de la trayectoria de los estudiantes (véase el punto *c*), favorece un clima donde la buena convivencia aparece más bien como resultante –y no como condición– del proceso de formación.

Finalmente, en la EEM de zona norte, son los campamentos los espacios de socialización y construcción de vínculos que más se destacan en las entrevistas (además de las tutorías, eje del punto *b*). Estas experiencias (enmarcadas como ya mencionamos en un programa de la jurisdicción) también están presentes en el resto de las escuelas del estudio y son, en todos los casos, altamente valoradas por todos los actores escolares, fundamentalmente por su eficacia para forjar vínculos más estrechos entre

estudiantes (de un mismo curso y provenientes de secciones y años diferentes), y entre alumnos y profesores.

Finalmente, cabe mencionar aquellos dispositivos puntuales para el abordaje y tratamiento de los conflictos, como el Consejo de Convivencia, institución presente en todas las escuelas del nivel medio de la jurisdicción según las regulaciones vigentes, a la que, en uno de los casos (escuela técnica de zona central) se suma la presencia de un proyecto de mediación. Al respecto cabe señalar que, para los casos analizados, los entrevistados hicieron menos hincapié en el funcionamiento de estos mecanismos para, en cambio, enfatizar la existencia de otros canales e instancias a los que se recurre con más frecuencia para resolver problemas (las tutorías, por ejemplo), a los que se suman otras estrategias más informales (como una «charla» a cargo de los directivos en un curso donde se ha presentado un problema, entre otros).

b. *Proyectos y acciones institucionalizadas que buscan **potenciar la enseñanza y el aprendizaje** de disciplinas y áreas de conocimiento dirigidas al grupo-clase.*

Se consideran aquí todas las iniciativas institucionales que, en los diversos espacios curriculares y para la totalidad de cada grupo-clase, se orientan a revisar, diversificar, enriquecer y complementar las estrategias y recursos institucionales, pedagógicos y didácticos que se ponen en juego con la finalidad de proponer situaciones de enseñanza que promuevan el aprendizaje de las distintas disciplinas y áreas de conocimiento.

Atendiendo a la información expuesta en el Cuadro 1, es posible observar que existe una mayor presencia de proyectos pedagógicos con foco en el enriquecimiento de situaciones de enseñanza de las disciplinas y áreas curriculares en la escuela técnica de la zona sur (tanto en el ciclo básico como en el superior). En esta institución, se han hallado en funcionamiento, entre otras, las siguientes iniciativas: Taller de Meteorología (organizado por el Departamento de Matemática y Física), Proyecto de Comunicación (Departamento de Lengua), Proyecto de Calorimetría (a cargo de profesores

de Química, Geografía y Dibujo), Proyecto sobre la Población de la Argentina y el «Aula de Ciencias Sociales» (correspondientes al Departamento que se corresponde con esta última área).

Para comprender esta característica distintiva vale recordar que esta es la única escuela de las cuatro instituciones indagadas donde no solo hay horas extraclase que complementan las horas frente a alumnos para algunos cargos docentes -lo que propicia el desarrollo de propuestas de este tipo-, sino que la organización departamental promueve el trabajo mancomunado de distintos profesores a cargo de la enseñanza de disciplinas afines en pos del desarrollo de propuestas pedagógicas organizadas a partir de la presencia de un colega que asume el rol de coordinador. Además de estos proyectos puntuales, la institución realiza una fuerte inversión de recursos en los espacios de talleres y laboratorios, buscando no solo que no falten aquellos materiales necesarios para el desarrollo de las actividades, sino también favoreciendo desde las propuestas de enseñanza la integración de conocimientos teóricos a partir del quehacer y la reflexión sobre las prácticas propias de la orientación¹³. Si bien no constituyen un proyecto «con título propio» porque forman parte de la propuesta formativa de la modalidad, el impulso que la escuela procura imprimirle a estos espacios (promoviendo vínculos con organizaciones gubernamentales y empresariales para proveerse de los recursos necesarios para sostener el buen funcionamiento de estas instancias, por ejemplo) constituye un indicador de la relevancia y riqueza que busca imprimírsele a la formación orientada en este caso.

En la escuela técnica de zona centro, en cambio, las características de la modalidad le otorgan otro carácter al ciclo superior. Los talleres asumen el formato de asignaturas más convencionales, destinados a ofrecer a los alumnos conocimientos y herramientas específicas para el ámbito laboral (por ejemplo, el manejo de un programa de *software* para el procesamiento

¹³ Quizás valga la pena recuperar aquí el concepto de «practicum» de Donald Schön (1992) como modelo para pensar esta síntesis entre «teoría» y «práctica» a la que aluden -con matices diversos- los testimonios recabados en esta institución. En palabras de este autor «un practicum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo “se quede corto” en relación con el trabajo propio del mundo real» (p. 44).

de datos contables, o los ejercicios de simulación para la comprensión del funcionamiento de la Bolsa de Valores). Entre los proyectos pedagógicos institucionales que se desarrollan –tanto en el ciclo básico como en el superior–, los actores coinciden en señalar distintas iniciativas (aunque mucho más puntuales que las desarrolladas en la escuela técnica de zona sur): salidas educativas que las autoridades organizan anualmente para distintos años, entre las que se destacan la excursión a la isla Martín García (para los alumnos de 4.º año) y la visita al Museo de Ciencias Naturales de La Plata (destinada a los alumnos de 2.º año. A estas propuestas se suma la realización de talleres breves sobre diversas temáticas declaradas de interés por las autoridades jurisdiccionales, como las vinculadas con prevención de adicciones y con la educación sexual.

Finalmente, cabe mencionar que los espacios de pasantías (política de la jurisdicción, pero cuya concreción y alcance depende de los vínculos que las escuelas establezcan con las instituciones del Estado y la sociedad civil para concretarlas) son fuertemente impulsadas por las autoridades y profesores de ambas escuelas técnicas, y altamente valoradas por los alumnos (aunque esta oferta nunca alcanza a todos los estudiantes).

A diferencia de lo señalado hasta aquí (especialmente para la escuela técnica de zona sur) en las dos EEM las propuestas pedagógicas que parecen movilizar mayor cantidad de recursos y estar más presentes en los relatos de los entrevistados no están centradas en la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos disciplinares formalizados en los distintos espacios curriculares, sino que se refieren principalmente a actividades extracurriculares o curriculares de carácter artístico, a través de las cuales se busca poner a disposición de los alumnos habilidades y saberes que parecen buscar interpelar a los jóvenes en su condición de sujetos con derechos (a tomar la palabra para participar como ciudadanos, a la expresión artística) más allá de su condición de estudiantes. El taller de radio en la EEM de zona sur y el taller de música en la EEM de zona norte (en este caso, forma parte del currículum pero se nutre de docentes que trabajan en el centro comunitario del barrio) son buenos ejemplos de este tipo de iniciativas:

«...empecé con la preceptoria; yo estaba recién egresado de periodista y le propuse a la directora hacer un taller de radio en la escuela. Yo sentía que era un espacio necesario porque además lo que pasa a estos pibes es que la palabra no, o sea, el uso de la palabra no está validado en su vida realmente, o sea, no vale lo que el pibe tiene para decir, la resolución de conflictos por lo general es a través de situaciones violentas. Y entonces dijimos: “bueno, vamos a buscar un lugar donde los pibes se expresen y le encuentren un valor a la palabra”. Y el taller de radio explotó, explotó, los chicos vienen a contraturno para producir el programa de radio, no doy una cuestión técnica demasiado específica en cuanto a lo que es el manejo técnico de una radio ni tampoco tengo intención de sacar periodistas ni mucho menos, a pesar de que hay chicos que estudian periodismo después de esto o por esto o vienen al taller de radio, porque tienen alguna motivación desde su propia vida». (Docente, EEM de zona sur).

Directivo: «...Tenemos profes de percusión que vienen a dar clase junto con el profe de música de la escuela. El profe de guitarra también: viene a dar clase con el profe de música de la escuela para que los pibes lo conozcan y demás.

Entrevistadora: Que está en el Centro Cultural...

Directivo: Está en el Centro Cultural, claro. Sí, sí, porque si no, no vienen. Si no encuentran caras conocidas, no vienen. Y lo peor de todo... no solo se lo van a perder, sino que empiezan a perder espacios que realmente les pertenecen a ellos». (Directivo; EEM de zona norte).

Ambas propuestas se vinculan fuertemente con la experiencia extraescolar de los estudiantes: el taller de radio buscaría reivindicar el valor de la palabra para la expresión y la resolución de conflictos; y el taller de música, potenciar y enriquecer intereses presentes en los jóvenes.

Como contracara, la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos previstos en cada uno de los espacios curriculares más convencionales aparece como un desafío muy marcado en las dos EEM, sobre todo en los primeros años del trayecto escolar. En algunos casos, los discursos atribuyen estas dificultades a las características propias de la organización curricular¹⁴ y del formato escolar que tradicionalmente ha caracterizado a la escuela media, donde el aprendizaje supone una alta dosis de disciplinamiento (y autodisciplina):

«Enseñar acá es complejo, porque la población es compleja. Pero quizás, por esto que te decía recién (...). Esto de querer disciplinar, de tener todo ordenadito, todos calladitos. No. Porque es pretender un alumno que no es tal». (Docente, EEM de zona norte).

¹⁴ Al respecto, puede verse Dussel, I. *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media 1863-1920*, Buenos Aires: Oficina de Publicaciones, UBA/ Ciclo Básico Común, 1997.

«...pasan a tener preceptores, pasan a tener diez profesores diferentes, pasan a tener horas a contraturno –como Educación Física por ejemplo–, y el pibe está ante una incertidumbre tremenda donde le cuesta mucho adaptarse». (Docente, EEM de zona sur).

Para abordar estos desafíos, en la EEM de zona norte han puesto en marcha un dispositivo que busca mejorar los vínculos entre los docentes y los estudiantes que recién ingresan mediante la incorporación de un exalumno que acompaña a los profesores de los cursos de los primeros años para el tratamiento de conflictos que pudieran suscitarse en el ámbito del aula, asumiendo el papel de mediador. Estas problemáticas son visualizadas por la institución como obstáculos para el despliegue de las situaciones de enseñanza que impedirían en muchas ocasiones el abordaje de los contenidos escolares.

Por su parte, la EEM de zona sur ha introducido la modalidad de funcionamiento didáctico en pareja pedagógica para las asignaturas de Lengua y Matemática en 1.^{er} año (iniciativa reciente, de carácter jurisdiccional). Esta (junto con las tutorías) es una de las principales estrategias para afrontar los desafíos que presenta el enseñar y aprender en los primeros años, aunque en este caso no es un exalumno, sino otro docente el que acompaña al profesor a cargo del curso. La colaboración entre ambos profesores hace foco en el tratamiento del contenido curricular, permitiendo así poner en escena algunos de los elementos que hacen posible el despliegue de la misma situación didáctica:

Docente: «... yo soy la pareja pedagógica de la profesora de Inglés. En ese caso, yo hago de alumna también, porque me interesa el Inglés. Y de pronto yo les hago preguntas a los chicos, y ellos me responden, a ver si lo entendieron. Así que es como ida y vuelta.

Entrevistadora: ¿Y qué te parece que aporta a tu clase... por ahí, la dupla?

Docente: Aporta orden, aporta orden. Que los chicos puedan estar, por lo menos, contenidos en su silla, enfrente a la carpeta y puedan trabajar. Te digo que esto es de trabajarlo todos los días... todos los días». (Docente, EEM de zona sur).

Otra iniciativa destinada a apoyar la escolaridad de los alumnos de 1.^{er} año es la que se encontró en la escuela técnica de zona central. Las autoridades decidieron conformar dos secciones íntegramente compuestas por los siguientes alumnos: a) ingresantes con experiencias de repetición en otras escuelas; y b) estudiantes de 1.^{er} año que presentan sobreedad. Si bien la

experiencia es reciente y aún no se cuenta con información suficiente sobre los resultados obtenidos, el proyecto supone fortalecer el apoyo institucional y pedagógico en estos grupos a fin de favorecer su permanencia y continuidad en la escuela.

Finalmente, los testimonios de los directivos, profesores, tutores y preceptores de las cuatro escuelas que participaron del estudio coinciden en señalar la importancia que presentan las tutorías para construir condiciones que favorecen el aprendizaje, tema que abordaremos en el siguiente apartado debido a que las tutorías incluyen, pero a la vez exceden el abordaje de los aspectos estrictamente académicos de la trayectoria escolar.

*c. Proyectos dirigidos al **apoyo** y al **seguimiento** de la escolaridad de los alumnos.*

Conforme la información relevada, las tutorías se constituyen –en los cuatro casos analizados– en uno de los dispositivos de acompañamiento a la escolaridad más importantes. La función del profesor tutor alcanza no solo aspectos académicos y vinculados con el régimen de asistencia y puntualidad de cada estudiante, sino también aquellos relativos a la convivencia y a las necesidades de orientación que manifiesta cada grupo-clase a lo largo de su paso por la escuela. Como señala uno de los tutores entrevistados:

«... los tutores nos posicionamos como “el que se va a interesar en vos” desde estos tres lugares que te decía: la asistencia, la asistencia implica una vez por semana agarrar el registro y ver qué pibe está viniendo y qué pibe no y llamar por teléfono a la casa; las notas, el rendimiento académico de los chicos, y para esto es abrir una carpeta y ver si la está completando y meterse adentro del aula y ver si está trabajando adentro del aula y mirar el boletín y citar a los adultos para ver qué pasa que no está yendo bien y convocar al pibe para que vaya a clases de apoyo que las clases de apoyo son a contraturno (...) y por otro lado las cuestiones de convivencia, para que estén bien, o sea para que se porten bien, para que respeten y para que sean respetados y por otro lado para que entiendan su deber adentro de la escuela, pero también sus derechos». (Docente, EEM zona sur).

Tal como se mencionó en el primer apartado, la política educativa jurisdiccional prevé este cargo docente solo para 1.º y 2.º año. La posibilidad de extender el dispositivo constituye una decisión institucional que –como se

adelantó- está presente en los cuatro casos de estudio. Todas las escuelas han presentado proyectos que –bajo una u otra forma– contemplan la continuidad de este dispositivo hasta la culminación del nivel. En algunos casos, el financiamiento obtenido a través del Programa de Fortalecimiento o de los Proyectos Pedagógicos Complementarios (vigente en una sola de las escuelas) no alcanza para destinar un profesor por curso en el ciclo superior, existiendo un profesor consejero para más de un año (por ejemplo, la escuela técnica de zona sur cuenta con un «profesor referente» para cursos de 3.º y 4.º año y otro para secciones de 5.º y 6.º año). Cabe señalar al respecto que en las entrevistas los actores de las distintas instituciones han coincidido en señalar la importancia que representa el extender las tutorías (previstas solo para los primeros años) al resto del trayecto escolar a fin de promover la retención y el avance de los estudiantes, dato que no resulta menor al pensar en nuevas y posibles líneas de política educativa para la jurisdicción.

Constituyen otra iniciativa de acompañamiento a los estudiantes las clases de apoyo que las escuelas ofrecen a contraturno¹⁵ para algunos jóvenes, con el objeto de favorecer el aprendizaje de aquellas asignaturas que ocupan un lugar central tanto en el currículum del ciclo básico (Lengua y Matemática, entre otras) como en el tramo orientado (por ejemplo, Contabilidad en la EEM de zona norte que ofrece un título Comercial y en la técnica de zona central que tiene orientación en la familia de Administración y Gestión). Se trata de una estrategia centrada en mejorar el desempeño académico de algunos alumnos que presentan bajo rendimiento en estas asignaturas durante el primero o segundo trimestre del año, para evitar la repetición y eventualmente el abandono.

De nuevo se halló una mayor oferta de clases de apoyo en la escuela técnica de zona sur, que cuenta con horas extraclase para los docentes, destinadas al despliegue de este tipo de propuestas. Asimismo, en esta misma institución, se ofrece (en relación con un proyecto denominado «Nivelación») apoyo pedagógico en asignaturas presentes exclusivamente en

¹⁵ En la EEM de zona sur también se ofrece este tipo de apoyo en el horario de comedor.

el currículo de las escuelas técnicas para estudiantes que, proviniendo de otras modalidades, ingresan ya avanzado el curso o el trayecto escolar.

También hay una oferta extensa de clases de apoyo en la EEM de zona norte. En cambio, en la escuela técnica de zona central y en al EEM de zona sur estas clases se concentran en los primeros años de la escolaridad. Por otra parte, existe un conjunto de propuestas de apoyo y seguimiento destinadas a estudiantes que por diversas situaciones que caracterizan su vida extraescolar necesitan de una mayor flexibilidad y acompañamiento para sostener la escolaridad: alumnas embarazadas, madres y padres; estudiantes que tienen responsabilidades domésticas (como el cuidado de miembros menores de la familia) o que realizan trabajos remunerados que ocupan gran parte de su jornada. Nuevamente encontramos al respecto iniciativas jurisdiccionales, como el programa «Retención escolar de Alumnas madres, alumnos padres y alumnas embarazadas en Escuelas Medias y Técnicas». Desde 2001, el programa está vigente para todas las escuelas estatales de la jurisdicción, aunque no tuvo origen en las autoridades centrales, sino en una de las instituciones de las EEM de zona sur, donde comenzaron a funcionar, en el año 1995, grupos de reflexión para alumnas embarazadas y para alumnas madres. Desde el ciclo lectivo 2001, el programa fue asumido como una política general de la Dirección de Área de Educación Media y Técnica y a partir del ciclo lectivo 2008, depende de la Coordinación de Inclusión Escolar¹⁶.

Los testimonios recabados en las cuatro instituciones indagadas dan cuenta de otras acciones que buscan acompañar y sostener la escolaridad de estudiantes que tienen obligaciones familiares o laborales que atraviesan de manera significativa su vida extraescolar. Estas iniciativas son producto de consensos más o menos extendidos entre los actores escolares (como la flexibilización de los horarios de entrada y salida para los jóvenes que son padres, o la posibilidad de entregar un trabajo práctico como instancia válida de evaluación para los alumnos trabajadores). Otras, en cambio, se apoyan en la iniciativa de algunos directivos, docentes y preceptores que

¹⁶ Fuente: blog oficial del programa
<http://programadealumnasmadresypadres.blogspot.com/>

están dispuestos, por ejemplo a ayudar a cuidar un niño si una alumna que es madre debe rendir un examen y no tiene con quién dejarlo. Se trata, en síntesis, de acciones que van más allá de lo establecido, que producen una flexibilización de las normas que regulan la condición de «alumno», reglas que –desprendidas del formato escolar clásico– se hicieron para «otros estudiantes», esos a los que se dirigió la educación media en sus orígenes (Romero, 2004).

Otra iniciativa puntual para sostener la escolaridad de los estudiantes que se desarrolla en la EEM de zona norte es la que la escuela mantiene con una institución de salud destinada a la recuperación de estudiantes en situación de abuso de drogas. Los alumnos de la EEM que están internados allí pueden recibir los materiales de trabajo de las asignaturas (apuntes y trabajos prácticos) que les acercan los profesores y preceptores. De este modo, se espera promover su reinserción en la escuela sin que pierdan la continuidad en los estudios durante el lapso de internación.

Finalmente, otro conjunto de iniciativas de apoyo a la escolaridad se vinculan con las acciones que con intervención orientadas a la satisfacción de necesidades básicas de los jóvenes, tales como la atención sanitaria (esta suele garantizarse por medio de proyectos de salud que la escuela impulsa en forma coordinada con hospitales o centros de salud de la zona), la alimentación (a través del comedor y de las viandas, insuficientes según los testimonios recabados), y el acceso a bienes y servicios básicos para concurrir a la escuela –desde el transporte hasta los útiles–, a través de los programas de becas¹⁷. Con respecto a las becas otorgadas por la

¹⁷ El régimen vigente de becas estudiantiles otorgadas por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires está regulado por la Ley N.º 2917/08. Conforme con esta ley «el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a través de las áreas correspondientes, es el responsable en forma indelegable del otorgamiento, control y evaluación del régimen de Becas Estudiantiles de nivel medio de gestión estatal en todas sus modalidades y orientaciones» (GCBA, Resolución N.º 1293-MEGC/09, Considerandos). El Programa de Becas tiene por finalidad «garantizar el acceso, permanencia, reingreso y promoción de alumnos de escuelas de nivel medio / secundario de gestión estatal del Gobierno de la Ciudad que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeconómica, y se enmarca en las acciones que deben implementarse para el efectivo cumplimiento de la obligatoriedad del nivel medio. Las becas se otorgan por cada ciclo lectivo y constituyen un beneficio personal e intransferible del alumno beneficiario. El beneficio es renovable anualmente cuando el beneficiario acredite fehacientemente que se mantienen las condiciones que determinaron

jurisdicción, cabe señalar, considerando los cuatro casos de estudio, que en las dos EEM, es sensiblemente mayor el porcentaje de estudiantes que recibe el beneficio en comparación con los alumnos becados en las escuelas técnicas. Así, mientras en la EEM de zona sur el Plan de Becas Educativas de la Ciudad de Buenos Aires era percibido en 2009 por 513 alumnos (96% de la matrícula de la escuela) y en la EEM de zona norte, por 188 estudiantes (78% de la matrícula total); en la escuela técnica de zona central, el plan cubría ese mismo año a 570 alumnos (58% de la matrícula), y en la escuela técnica de zona sur, a 585 alumnos (35% de la matrícula de la escuela).

c. *Proyectos orientados a **fortalecer las condiciones de promoción y de egreso.***

En relación con el régimen de evaluación vigente en las escuelas secundarias comunes de la Ciudad de Buenos Aires¹⁸, la promoción de los/as estudiantes...

«...se define por año completo de cursada, mientras que la evaluación se realiza por asignatura. Es decir, la promoción depende de la sumatoria de asignaturas aprobadas, que se evalúan de manera aislada. Si el / la estudiante adeuda más de dos asignaturas, debe repetir el año completo, debiendo cursar la totalidad de las asignaturas, incluso las ya aprobadas. De este modo, se presenta una combinación entre la forma de promoción por año completo –que requeriría pensar en una evaluación global del / de la estudiante, incluyendo instancias de coordinación e

su otorgamiento» (GCBA, Programa de Becas <<http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/media/becas/index.php>>).

Asimismo, los estudiantes de nivel medio de escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires pueden ser beneficiarios de planes o programas de becas otorgados por el Estado nacional, a saber, los siguientes: línea «Todos a Estudiar» (TAE) destinada a jóvenes entre 11 y 18 años de edad que se encuentran fuera del sistema escolar, Plan Nacional de Becas Estudiantiles para alumnos de 1.º año y Programa de Becas INET para alumnos de los tres últimos años de estudios en orientaciones de Agropecuaria, Construcción, Industria e Informática.

– Programa de Becas INET: beca a alumnos de los tres últimos años de estudios con orientación Agropecuaria, Construcción, Industria e Informática. Tiene como requisitos cumplir como máximo 21 años de edad en el año que se solicita beca, poseer DNI, ingresos familiares no superiores a \$1000.

¹⁸ En las Escuelas de Reingreso, se ha implementado un régimen de promoción por trayectos de materias afines que innova con respecto al dispositivo que históricamente ha regulado el avance del estudiante en los niveles básico y medio de enseñanza. Al respecto puede verse Krichesky, M, Migliavacca, A, Saguier, M; Medela, P. (2007) y Feldman (2009).

interacción entre los distintos profesores-, y la evaluación por asignatura que es la que termina rigiendo la promoción de los estudiantes» (GCBA, 2004:19).¹⁹

Desde algunos equipos técnicos de la jurisdicción, existe una mirada crítica sobre el modo en que se regula el avance de los estudiantes a través de los distintos años escolares que integran el trayecto de educación media. Las características del dispositivo que ordena este avance no son ajenas, sino inherentes a muchas de las dificultades que los estudiantes presentan para completar sus estudios secundarios.

En este marco, se vienen implementando iniciativas de carácter jurisdiccional e institucional que buscan ofrecer a los estudiantes, nuevas oportunidades para alcanzar la titulación. Entre las primeras, cabe mencionar fundamentalmente el proyecto «Terminalidad del Nivel Medio»²⁰. Aunque hoy es una política que busca extenderse a todas las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, una de las autoridades entrevistadas relata cómo surgió esta iniciativa en su institución aún antes de que se institucionalizara como proyecto jurisdiccional:

«...Proyecto Terminalidad sin llamarse «terminalidad» se empezó en esta escuela porque un día me agarró un ataque a mí con la regente del turno noche, lo comenté en una reunión de rectores y surgió Terminalidad. (...) Yo hice un rastreo personal de promociones anteriores (...), fuimos llamando a los chicos y los incorporamos a horas; que vinieran a cursar a la hora del docente de la materia que había provocado que no se llevaran el título para empezar a trabajarla antes del olvido y poder rendirla en fecha agosto y diciembre. Y así se fueron recibiendo chicos» (Directivo; Escuela Técnica de zona central).

¹⁹ GCBA, Ministerio de Educación, Proyecto Recopilación y Reformulación de Normativa Educativa (2004) Régimen de Evaluación, Calificación y Promoción para el alumnado del nivel medio en establecimientos dependientes de las Direcciones de Área de Educación Media y Técnica y de Educación Artística y de la Dirección General de Educación Superior. Buenos Aires.

²⁰ Las propuestas orientadas a favorecer la terminalidad de los estudios procuran «promover la organización de actividades de apoyo y orientación, dirigidas a los alumnos que hayan concluido de cursar las materias del plan de su escuela, pero no se hayan graduado aún, para que preparen y rindan los exámenes que adeudan». Esto supone «un trabajo de preparación de exámenes y acompañamiento pedagógico que incluye, pero excede ampliamente, la convocatoria y la comunicación de los horarios de las correspondientes clases de apoyo; implica un trabajo de seguimiento y orientación de los alumnos» (GCBA, ME, DGPLED, Programa Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media en la Ciudad de Buenos Aires, 2009: 37-38).

En las escuelas que participaron de este estudio, el modo en que se concreta en la actualidad este proyecto jurisdiccional muestra un rasgo en común: el fuerte compromiso que en su implementación han puesto los directivos, docentes y preceptores para intentar que el programa alcance a todos los beneficiarios, a partir de estrategias de seguimiento «uno a uno» que comienzan con un primer llamado telefónico a los estudiantes que, habiendo completado todos los años de estudio, adeudan asignaturas para alcanzar la titulación.

En los casos estudiados, este tipo de seguimiento altamente personalizado no solo se realiza con los estudiantes que ya cursaron el último año, sino con todos los alumnos, a fin de favorecer su promoción año a año. Así lo expone uno de los tutores entrevistados:

«... inclusive el trabajo mayor es en diciembre, febrero y marzo donde al pibe tenés que agarrarlo, llamarlo, si es necesario despertarlo porque se quedó en la casa durmiendo para que vaya a la escuela que se terminó el período de cursada regular y vaya a los períodos de orientación y examen, y ahí recuperando de la forma en que se recuperan en la escuela, que es de a poco». (Docente, EEM zona sur).

Es destacable que se haya observado la presencia de este tipo de seguimiento «uno a uno» en los cuatro casos, es decir, no solo en las escuelas pequeñas (como la EEM de zona norte), sino también en instituciones de gran tamaño (como la escuela técnica de zona sur).

Entre otras de las iniciativas que estas mismas escuelas han generado para promover el avance y eventual egreso del nivel medio de sus estudiantes, cabe citar la de «parcialización» de materias previas: los alumnos que tienen pendiente la aprobación de asignaturas reprobadas pueden optar por rendir exámenes trimestrales en lugar de presentarse a una instancia de examen única en la que se evalúa la asignatura completa de una vez. Esta propuesta supone una alternativa al que hasta hoy, en otras instituciones, constituye el único mecanismo contemplado para aprobar asignaturas pendientes, flexibilizándose de este modo el régimen académico propio del formato escolar clásico. El proyecto está vigente desde hace algunos años en la escuela técnica de zona sur y desde el corriente año en la escuela técnica de zona central. La iniciativa permite a los alumnos

estudiar de manera paulatina y con apoyo docente incluso más de una asignatura adeudada a la vez, lo que redundaría en mayores oportunidades para avanzar sin repetir el año, y para graduarse. Cabe señalar que este régimen de evaluación alternativo funciona también en las dos EEM que participaron de la investigación.

Además de promover el avance y la culminación de los estudios, las escuelas buscan orientar a los estudiantes para que el *egreso* del nivel medio signifique la articulación con un proyecto futuro inmediato en el ámbito laboral o educativo. Con respecto al futuro laboral, ya se mencionó que la escuela técnica de zona sur realiza una fuerte apuesta a la promoción de la inserción laboral de los estudiantes (en algunos casos, cuando aún se encuentran cursando el ciclo superior), aprovechando la red y contactos que disponen profesores con los potenciales empleadores de sus alumnos y egresados en áreas vinculadas con las orientaciones dictadas en la escuela (al igual que se observó en otra investigación anterior del equipo, ver Austral et al., 2008). Algunos de estos contactos se entablan en el marco de las pasantías; otros son propiciados por docentes que tienen contacto directo o indirecto con el mundo laboral (siempre priorizando ocupaciones vinculadas a las especializaciones).

En la escuela técnica de zona central, la instancia de articulación más destacada con el mundo del trabajo está centrada en las pasantías, las que históricamente han tenido un fuerte impulso en la institución.

En la EEM de zona norte, en cambio, las prácticas laborales en organizaciones y empresas no ocupan un lugar preeminente. En este caso, algunas de las actividades que la misma escuela organiza aparecen como espacios posibles para la inserción laboral de algunos de sus egresados. En este marco, algunos estudiantes son alentados por las autoridades para integrarse como ayudantes o preceptores en la misma escuela o para participar como jóvenes líderes de las actividades extracurriculares (los campamentos, por ejemplo) o comunitarias (en el centro del barrio) que se promueven desde la institución. También en la EEM de zona sur, hay varios exalumnos que trabajan actualmente en la escuela (en Talleres o como Auxiliares).

Asimismo, en la EEM de zona sur las orientaciones ofrecidas buscan promover la participación productiva de los jóvenes fundamentalmente en el contexto más próximo de los barrios cercanos a la escuela. Este objetivo forma parte del mandato fundacional de la institución: formar egresados capaces de participar productivamente en la transformación de las condiciones de vida de la comunidad en la que se inserta la escuela.

Con respecto a la orientación vinculada con el futuro educativo, podríamos decir que, en las escuelas técnicas indagadas, existen iniciativas institucionales al final del ciclo básico destinadas a difundir entre los estudiantes las características de cada una de las especialidades que ofrece el ciclo superior de la escuela, con el objetivo de acompañar la elección de la orientación, o ayudar a encontrar alternativas a quienes desean estudiar orientaciones que en la institución no se dictan. Esta línea de trabajo está vigente en la escuela técnica de zona sur para todos los estudiantes del 3.º año y también está presente en la otra escuela técnica, donde los alumnos del ciclo superior toman a su cargo la tarea de brindar información a los que aún no han ingresado al tramo especializado.

e. Proyectos de la articulación con instituciones educativas y comunitarias

En las instituciones que surgieron como consecuencia de las demandas de una comunidad (las dos EMM de este estudio), la escuela forma parte de una red de instituciones (de salud, culturales, productivas, entre otras). En estos casos, el sostenimiento del lugar que cada EEM ocupa en esta red es un objetivo inherente a la misma dinámica institucional. Para la escuela, la articulación con otras instituciones es más que un proyecto: es la fuerza instituyente (Fernández, 1996) que nutre muchas de las iniciativas y acciones que se llevan a cabo para atender –de manera conjunta– a las necesidades de la misma población:

«...el objetivo de la red es atender desde la singularidad de cada una de las instituciones a la misma población. Entonces una población que según las instituciones está: en algunos casos son los bebés, el jardín maternal; en otros casos son los pacientes, el centro de salud; en otros casos son los adolescentes, nosotros; y en otros casos –como el centro de salud (lo nombra)–, es la

promoción de la prevención de la salud, ¿no? La verdad [la red] ha sido para nosotros una herramienta extraordinaria porque nos ha posibilitado fortalecer aquellas cuestiones que uno por ahí estaba más débil para la gestión, ¿no? Entonces se dio en toda su dimensión aquello de que “la unión hace la fuerza” (Docente, EEM de zona norte).

En cambio, en las dos escuelas técnicas –cuyos orígenes no se vinculan con la población que hoy asiste a ellas–, la relación con la comunidad geográficamente más próxima a la institución no adquiere las características de una red. Sin embargo, es posible recortar iniciativas más o menos formalizadas de articulaciones puntuales con otras instituciones, grupos u organizaciones –tanto próximas como alejadas del establecimiento–. Estas relaciones están destinadas principalmente a compartir o a intercambiar recursos (humanos y materiales) que resultan indispensables para dar sustentabilidad a proyectos institucionales (los de salud y prácticas laborales, entre otros) así como a las muchas de las actividades que se realizan en los espacios curriculares propios de la orientación (el taller de fundición en la EEM de zona sur, que requiere contar con insumos, infraestructura y mantenimiento que hoy proveen desde pequeños talleres de la zona hasta los contactos que la escuela ha podido forjar por momentos con grandes empresas).

También se han observado otras iniciativas de carácter puntual, como los lazos que la escuela técnica de zona sur mantiene con una escuela rural o el padrino que la escuela técnica de zona central ha desarrollado con una escuela primaria del sur de la ciudad. En esta última institución, las autoridades han promovido también la participación de los alumnos en el proyecto jurisdiccional Escuela de vecinos²¹, forjando además vínculos con el CGP del barrio a partir de la necesidad de contar con un nuevo edificio.

²¹ «Escuela de vecinos» es un proyecto incorporado a la Ley «Buenos Aires, Ciudad Educativa» vigente desde 2008, destinado a los alumnos de cuarto año del nivel medio interesados en las problemáticas sociales. Consta de tres etapas: a) trabajo de campo, donde los estudiantes investigan sobre temas de su interés, b) formación de comisiones y formulación de propuestas, y c) asamblea general, donde se consensúa una única propuesta que se presenta posteriormente en la Legislatura porteña. (GCBA, Ministerio de Educación, Noticias, Educación/ 26 de mayo de 2008; disponible en http://www.buenosaires.gov.ar/noticias/?modulo=ver&item_id=9758&contenido_id=23433&idioma=es)

Finalmente, cabe destacar que todas las escuelas que participaron de la investigación han forjado articulaciones con establecimientos de nivel primario de la zona a fin de difundir su propuesta educativa. Las entrevistas realizadas a directivos, docentes y estudiantes dan cuenta de que gran parte de los alumnos ingresantes en 1.^{er} año provienen de las escuelas primarias con las que se mantienen estos lazos.

5. Los estudiantes desde la perspectiva de directivos y profesores

En las entrevistas a directivos y docentes de las cuatro escuelas, emergen señalamientos referidos a distintos tipos de condicionamientos que atraviesan y condicionan la vida de los estudiantes, y por ende, su escolaridad. En primer lugar, tratándose –ya se mencionó– de alumnos que provienen en su mayoría de barrios con precarias condiciones de vida, los directivos aluden de manera recurrente a las condiciones habitacionales en que viven los estudiantes: la precariedad de las viviendas y el hacinamiento se traducen en la falta de espacios y de condiciones apropiadas para la realización de tareas escolares:

«...ellos tienen que llegar a su casa y estudiar, y en su casa a lo mejor no tienen lugar para estudiar, están todos hacinados ahí, hacen todo en el mismo, en la misma pieza. Entonces, ¿dónde va a estudiar? A veces nos dicen “yo no tengo, no hice el dibujo porque no tenía dónde apoyar la carpeta”, ponele, ¿viste?, cosas así...» (Directivo; Escuela Técnica de zona central).

En segundo término, las carencias alimentarias que sufren los adolescentes se recortan como problemática específica, aún por saldar de modo completo a través de las políticas educativas orientadas al nivel medio –en las dos EEM, hay comedores escolares, pero en las técnicas solo se reparten viandas que resultarían insuficientes para las necesidades alimenticias de sus estudiantes–. Precisamente, varios entrevistados mencionan el impacto que para muchas familias representa el pasaje del nivel primario –con cobertura plena de comedores en las escuelas de jornada completa– en cuanto a cantidad y calidad nutricional. De acuerdo con los directivos de las escuelas técnicas, las viandas no cubren el aporte alimenticio que brindaría un almuerzo ni alcanzan para distribuirse entre todos los alumnos:

«...si vos mirás los legajos, hay muchos chicos que vienen de jornada completa; por lo tanto, los papás están totalmente despreocupados que los chicos almuerzan en la escuela, meriendan en la escuela. Acá vienen sin nada. Y muchos papás no están en la casa. ¿Sabés la cantidad de pibes que nosotros tuvimos a la tarde que se levantan tarde y entonces no almuerzan y vienen acá y te piden desesperadamente la vianda? Yo en la primera reunión de padres lo dije: “esto no es un almuerzo. No lo reemplaza jamás y además no hay para todos. Ojalá tuviéramos para todos...”» (Directivo; Escuela Técnica de zona central).

Directivo: ...hay muchos chicos que no sé si tienen 50 centavos en el bolsillo todos los días. Que yo digo a veces, no sé como hacen para estar ocho horas en la escuela, nueve horas en la escuela, diez horas en la escuela, con 50 centavos.

Entrevistadora: ¿No comen?

Directivo: Mirá, acá está otra, la política del “sanguchito”. Nosotros tenemos los sanguchitos, entonces todos los que faltan, nos sobran los sanguchitos, entonces pasamos por las divisiones si alguien tiene, quiere un sanguchito. Pero a veces les da vergüenza pedirlos delante de los compañeros, viste, toda una historia, es toda una historia...» (Directivo; Escuela Técnica de zona sur).

En tercer lugar, las estrategias familiares de vida (Torrado, 2006) aparecen en los testimonios de directivos y docentes como un eje que organiza la vida de los jóvenes y condiciona su escolaridad. Se trata de estrategias que comprenden a los adolescentes como parte del engranaje de subsistencia familiar y que se traducen en la temprana asunción de responsabilidades adultas. Muchos adolescentes, en su condición de estudiantes con roles adultos, asumen una doble jornada de responsabilidades y tareas. En los casos en que los adultos del hogar tienen trabajo, las prolongadas jornadas laborales obligan a adoptar formas de organización de la vida familiar en la que los jóvenes ocupan un papel clave en la reproducción social: en muchos casos, los adolescentes asumen responsabilidades que incluyen la realización de tareas domésticas y el cuidado de hermanos menores. En otras organizaciones familiares, en cambio, los jóvenes contribuyen con la reproducción económica, trabajando a la par de sus padres y familiares en pequeños emprendimientos (puestos en ferias, talleres, almacenes y verdulerías, etc.), o teniendo algún tipo de inserción laboral que, en algunos casos, los convierte en principal sostén económico del hogar. Todo este abanico de situaciones condicionan –de uno u otro modo– las trayectorias escolares, empezando por hacer mella en las posibilidades de cumplir horarios y regímenes de asistencia escolar. Como dijimos, en las entrevistas está muy presente la idea de que los jóvenes que asisten a estas escuelas no son «solo estudiantes»:

«...a lo mejor cuidan a los hermanitos, ¿viste?, encima eso. Todos tienen tarea, no es que están dedicados a estudiar y nada más, ¿viste? Uno sabe que yo a los míos les digo “vos lo único que tenés que hacer es estudiar y punto”. Los padres estos no: el que no ayuda, a lo mejor ayuda a los padres en la verdulería, o venden ropa, es así, aparte de la tarea escolar ayudan o en la casa, o ayudan en el trabajo a los padres...». (Directivo, Escuela Técnica de zona central).

«...los chicos eran los que sostenían la familia y por ahí había chicos que estaban poquitito [tiempo] por un puesto de trabajo con sus padres; la oportunidad de trabajo era una oportunidad de sustento familiar...». (Docente, EEM de zona norte).

«...chicos que ya a lo 16 años, a los 15, tienen que salir a trabajar para bancar la casa, para bancar la familia y les cuesta mucho sostenerlo; hay chicos que igual lo sostienen. El cuidar familia, hay muchos chicos que se tienen que quedar cuidando a sus hermanitos porque los padres tienen que salir a trabajar tiempo completo para poder bancar familias enormes numerosísimas y entonces se tienen que quedar cuidando a sus hermanitos...». (Docente, EEM de zona sur).

Otra de las responsabilidades «adultas» que asumen algunos jóvenes se relacionan con la propia maternidad o paternidad. Muchos adolescentes se convierten en madres y padres a temprana edad, y enfrentan el desafío de criar a sus hijos sin dejar la escuela, atravesados a su vez por las dificultades que se derivan de la falta de acceso a una cobertura social para la atención de la salud de sus hijos. Las posibilidades de compatibilizar maternidad/paternidad y estudio resultan mayores en las dos escuelas medias, donde hay jardines maternales para el cuidado de sus bebés durante la jornada escolar. En la escuela técnica de zona sur, la problemática aparece desdibujada en los testimonios de los directivos, presumiblemente por el perfil de la población escolar, sobre todo masculino (cabe señalar que los discursos denotan una atribución de responsabilidades a las madres que excede mucho a las de los padres, cuestión que conduce a reflexionar sobre los estereotipos de sexo (género) que rigen en esta materia). En cambio, en la otra escuela técnica de zona céntrica, donde hay una presencia más notoria de estudiantes mujeres y donde no hay jardín maternal, se dificulta la escolaridad de las alumnas madres (aun cuando sean los propios directivos quienes prestan ayuda a las alumnas en el cuidado de sus niños durante la jornada escolar):

«...nosotros acá tenemos más o menos el 10% de nuestra matrícula son madres o padres (...) nos está mostrando a adolescentes todavía con actitudes y responsabilidades de adulto, no solamente el trabajo, sino el hecho de ser padres, tenés que atender la circunstancia del padre, del médico, “se enfermó el nene”, que

“tiene catarro”. Hay que llevarlo al hospital, en un contexto donde todos no tienen una obra social (...) entonces una población que según (...) en algunos casos son los bebés, el jardín maternal; en otros casos son los pacientes, el centro de salud» (Docente, EEM zona norte).

En suma, si la juventud es el período que media entre dejar la infancia y formar parte del mundo adulto (Urresti, 2000), es evidente que el temprano desempeño de roles adultos por parte de estos jóvenes de sectores populares cuestiona la idea de moratoria social²². En los testimonios del personal directivo y de otros docentes, esto aparece claramente delineado, sin desmedro de la moratoria vital que trascendería las clases sociales y que caracterizaría a los jóvenes por el hecho de ser jóvenes, por poseer un capital temporal que los diferenciaría de los adultos (Urresti, 2000; Balardini, 2002). En tal sentido, la asistencia a la escuela refuerza la condición juvenil, ya que es en muchos casos el ámbito exclusivo donde son adolescentes o jóvenes y donde actúan como tales.

Al mismo tiempo, la imagen «realista» que tienen los entrevistados de sus alumnos no incurre en la nostalgia por «aquellos estudiantes de antes» que solían ser mayoría en las aulas del nivel medio (Romero, 2009). En las EEM estudiadas, esta perspectiva es, en parte, esperable debido a las características del mandato fundacional de estas instituciones (Nicastro 1997), que se crean a partir de la demanda de sectores tradicionalmente excluidos de la educación secundaria (Acosta 2009).

En el discurso de los directivos y profesores de las dos escuelas técnicas, también existe un reconocimiento de las características de la población escolar que reciben, aunque se observan algunos indicios de cierto contrapunto entre presente y pasado institucional. Esto se evidencia en los relatos que reflejan el esfuerzo de alumnos por adecuarse y de sus docentes en actualizar algunos aspectos propios del formato escolar tradicional de las escuelas técnicas (Acosta, 2009). Entre las iniciativas de docentes y directivos, se pueden destacar: la parcialización de las materias previas que

²² Se habla de moratoria como sinónimo de un tiempo de espera en que una generación que ha llegado a su madurez sexual, a su plena capacidad de reproducción biológica, se encuentra en un estado en el que no termina de consumarse como una adulta por la falta de autonomía económica y de constitución de una familia propia (Urresti, 2000).

adeudan los estudiantes (brindando la posibilidad de rendir los contenidos de la materia por unidades hasta su aprobación total); los proyectos institucionales de recreación vinculados a la mejora de la convivencia; o las estrategias de seguimiento instauradas a partir de un denso sistema de tutorías.

El contraste entre tradición y actualidad en estas dos escuelas técnicas se manifiesta también en la preocupación del personal directivo y los demás docentes –muchas veces expresada en términos de reclamo– por la falta de acompañamiento de las familias. Se menciona que muchos referentes adultos tienen dificultades para leer o que han vivido historias de temprana desescolarización, lo cual dificulta la interlocución con la escuela y supone una falta de hábitos y herramientas para el acompañamiento a los jóvenes en el estudio. No obstante, estos mismos actores escolares no dejan de ponderar positivamente las expectativas que estas «nuevas familias» – algunas de ellas, extranjeras– depositan en el sistema educativo como posible vía de ascenso social y de acceso al conocimiento.

«...con situaciones muy precarias, papás que son analfabetos y que no los pueden sostener. Yo me doy cuenta que no... que ahí hay como una desconexión de los padres con los chicos. Me doy cuenta porque vienen acá y no pueden leer la libreta, no saben cual es el régimen de asistencia, no saben qué tienen que hacer con los chicos. Tienen vergüenza de decir que son analfabetos y... O sea yo registro después, quizás, cuando les hago firmar, o después de un rato de estar charlando y que me dicen “Bueno, lo que yo no sé leer”». (Directivo; Escuela Técnica de zona sur).

«...Tienen mucho esta cultura también instaurada, ¿no?, que por perseverar uno llega (...). Perseverando y la constancia. Y bueno, no sé, repite, pero sigue viniendo, sigue quedándose, está acá. Hay mucho de eso que viene de parte de las familias (...) Alientan, porque yo creo que es, yo siempre lo comparo con lo que pasaba antes, ¿viste?, el extranjero que tenía mi hijo el “dotor”, repetido en estas nuevas familias de extranjeros, pero no ahora del otro lado del océano, sino de los que tenemos lindantes. Y se repite mucho eso, porque lo que creo que se repite es que el chico no quiere repetir el pasado de los padres, quiere salir de eso de ver al padre en un taller de costura todo el día, de la verdulería, no quiere eso...». (Directivo; Escuela Técnica de zona céntrica).

«...el valor tan importante que tiene que papás que tienen –digamos– poco nivel educativo, hagan el esfuerzo por mandar a sus hijos a la escuela técnica, o sea que esto es muy importante, o sea, no, al contrario de discriminar, hay que apoyarlos como para que los sigan mandando». (Docente, Escuela Técnica de zona sur).

En las EEM, los directivos y docentes también esperarían contar con más «apoyo» de las familias de los estudiantes, aunque no para que ayuden a sus

hijos a resolver las tareas escolares cotidianas (que se desarrollan íntegramente en los tiempos y espacios que ofrece la escuela, a sabiendas de las restricciones y múltiples demandas que atraviesan la vida extraescolar de los estudiantes), sino para que compartan con las autoridades educativas y con sus hijos, esta «apuesta a la escuela» como «salida» o vehículo para la mejora de sus actuales condiciones de vida:

«...No hay adulto atrás con quien pueda contar. El pibe, en realidad, el pibe no tiene adulto con quien pueda contar para el sostén de su vida, cuanto menos para el sostén de su escolaridad». (Docente, EEM de zona norte).

«...hay familias que mandan a los pibes a la escuela porque tienen una beca, porque tienen un comedor y no tenés una apuesta de la familia y están muy solos, y hay que acompañarlos dentro de todo lo que se pueda (...) no tienen una familia que le dé real valor a la escolaridad; ellos, nosotros trabajamos siempre sobre el hecho de que la realidad es durísima, es durísima, los pibes cuentan historias terribles y que nosotros no se las vamos a solucionar, no se las vamos a poder solucionar, solamente los vamos a acompañar a hacer un camino que los lleve a que en algún momento se les vayan abriendo puertas, y esto implica el cargarse de las herramientas que les va dando la escuela y la apertura de su propia cabeza con respecto a esto, y bueno, y hay veces que esto los pibes lo pueden entender y sostener, pero hay veces que ciertos mandatos familiares van contra esto». (Docente, EEM de zona sur).

Otro aspecto central del modo en que el personal directivo y los profesores conciben a estos nuevos estudiantes es la construcción discursiva de la diferencia de clase social entre profesores y estudiantes, así como el modo en que los conciben como «otros». En las dos escuelas EEM, la mirada sobre los estudiantes es una mirada construida sobre rasgos «positivos» y comunes que sus estudiantes (inclusive otros jóvenes excluidos del sistema educativo, «los que están sentados en la esquina») comparten con otros jóvenes de clase media: precisamente la condición juvenil y la potencialidad en clave de futuro inherente a ella. Se trata de un enfoque basado en el reconocimiento, en un «principio de igualdad esencial» (Vasilachis de Gialdino 2003) entre estos jóvenes y los propios:

«El alumno es un alumno de este tiempo, bien de este tiempo, de cualquier escuela de la ciudad y de la Argentina, en todo caso la diferencia está en nosotros; lo que diferencia a esta escuela es cómo abordamos el problema de los alumnos, la diferencia está en nosotros...». (Directivo, EEM de zona norte).

«...y hay muchos chicos que están en la villa porque tienen que estar ahí y quieren salir, pero no les queda otra, y son chicos como pueden ser los de nuestra familia, o sea si bien hay muchos que, seguramente como en todos lados, hacen cosas que no

deben, también hay mucha cantidad, y es la mayoría, los que quieren salir». (Directivo, EEM de zona sur).

En estas perspectivas, subyace la idea de que «todos tenemos derecho a ser sujetos y a que se nos permita desarrollar nuestra subjetividad, nuestra capacidad de elegir, nuestra capacidad de optar, nuestra capacidad de construir nuestra identidad» (Tedesco, 2008: 59), lo cual supone una responsabilidad de los adultos en brindarles oportunidades de educarse, para lo cual deben tener confianza en las posibilidades de sus estudiantes:

«Yo vengo de una familia pobrísima, de casa con piso de tierra, y después me vine a Buenos Aires. Imaginate si un profesor me hubiese condenado, bueno, yo lo digo, pero no con vanidad, con orgullo sí, pero además yo lo tengo como ideología como respeto de nuestros alumnos, como perspectiva pedagógica. Todos nuestros pibes merecen lo mejor, lo mejor que puedas dar vos, lo mejor que puedas dar vos como profesor...». (Directivo, EEM de zona norte).

En las escuelas técnicas, en cambio, la distancia «social» aparece demarcada en los testimonios de los directivos y docentes por oposición o por contraste, lo cual supone una visión que tiende a acentuar la diferencia de clase entre los jóvenes que asisten a la escuela y los del propio entorno social. Estos actores construyen una mirada donde emergen restricciones a las oportunidades presentes y futuras de los jóvenes que asisten a estas escuelas:

«...yo creo a mi hija le conté cómo era la escuela y qué iba a ver. Y le compré un libro antes de que vaya a la escuela. Pero si vos tenés un padre que haga eso... a ver... ¿qué hace el padre? Lo lleva a la feria La Salada a trabajar. Entonces el chico... vos le decís un libro... y sí un libro, sí un libro, yo qué sé, viste... y... y no tienen... no tienen apoyo, eh... yo qué sé... a mi hija... sabe que si no termina la universidad muere. En casa todo el mundo termina la universidad. Los chicos acá terminan y... van a ver qué pasa. Ellos, no tienen... no se sienten con esa obligación de terminar la universidad...». (Directivo, Escuela Técnica de zona sur).

«...cuando llegan al ciclo superior son chicos realmente –yo te diría– muy sacrificados, porque todo les cuesta muchísimo más que quizás a mis hijas, a nuestros hijos; todo les cuesta más porque están mucho más solos, porque sus padres tienen dificultades económicas, porque ellos a veces tienen que trabajar entonces...». (Docente, Escuela Técnica de zona sur).

Además de las privaciones materiales antes señaladas, los entrevistados describen numerosas situaciones de violencia cotidiana (familiar, barrial, policial, etc.) que atraviesan la vida de sus estudiantes. Los episodios de violencia –tanto en el seno familiar como los que se registran entre grupos

que viven en el mismo barrio de procedencia o en el trayecto que separa la vivienda de la escuela– están muy presentes en el relato de los docentes con cargos directivos y de los otros docentes entrevistados:

«...en muchas casas las mamás ponen el volumen alto para no escuchar un tiro, que saben que en tal horario pueden empezar los tiros. O sea son situaciones que a uno le parecen raras, o sea, raro desde lo que uno vive cotidianamente. Y bueno, todas esas cosas, el tema de venir desde –nombra uno de los barrios precarios del que proviene gran parte del alumnado– o de la villa esta que está acá (...) Y el trayecto este de venir hasta acá también es complicado porque hay autos que persiguen a los chicos...». (Directivo; EEM de zona sur).

«...bueno y también hay muchas familias donde hay mucha violencia, abusos, y son muchas. A veces uno escucha alguna situación de una alumna y dice: “¿cómo hace para venir igual a la escuela?”. Uno así lo piensa desde uno y no lo piensa desde el chico, que por ahí lo mejor que tiene es la escuela entonces viene a la escuela y es el único lugar en el que se sienten escuchados». (Directivo, EEM de zona sur).

Las situaciones de violencia cotidiana confluyen en la desprotección de los jóvenes y abona –en algunos casos– la imagen de una existencia juvenil signada por la soledad:

«...los pibes de hoy en día están muy solos, muy abandonados; no es un tema de la familia solamente, “la familia está ausente”. La realidad es que estos pibes que nosotros recibimos así solos y abandonados tuvieron padres que tuvieron la misma situación. Nosotros hoy por hoy cuando citamos a un adulto nos damos cuenta que el adulto no sabe qué hacer con el pibe, pero porque el adulto estuvo también desescolarizado porque venimos de tres, cuatro generaciones de gente que fue expulsada sistemáticamente de la escuela por no respetar algunos lineamientos que ya no van más, no deberían ir más en realidad». (Docente; EEM de zona sur).

Un ejemplo extremo de la imagen de «desamparo» se encarna en historias de familias migrantes que retornan a sus países o provincias de origen, y terminan quedando los jóvenes como únicos responsables de sí mismos:

«...no está el padre. El padre se fue. Muchos chicos extranjeros que los padres se vuelven al país porque tienen un familiar enfermo, porque se les complicó. Muchas veces los chicos no quieren volver; se quedan. Padres que se mudan a las provincias. En general tiene que ver con esto, con el lugar de origen de los padres, que no es este, entonces se vuelven; o no les va bien entonces quieren volver a lo anterior y los chicos a veces no quieren, o a veces los dejan...». (Directivo; Escuela Técnica de zona sur).

Los jóvenes en soledad parecen constituirse entonces, en muchos casos, en sujetos deseantes de un mejor presente y de un futuro más promisorio a través del acceso a la escuela secundaria, deseo del que también participarían aquellos adolescentes que, hoy excluidos del sistema educativo,

se apostan en las cercanías de estas escuelas «para ver cómo entran los demás»:

«...siempre tenés todos los años cuatro o cinco que vienen a para ver cómo el resto entra. A robar, chuparse, vienen a afanar, a todo eso vienen. Pero cuando vos te acercás, están con ganas de estar adentro...». (Docente, EEM de zona norte).

Lejos de presentar un discurso estigmatizante asociado a las diversas problemáticas que atraviesan cotidianamente la vida de los alumnos, la mayoría de los directivos y docentes entrevistados pone de relieve el deseo y el esfuerzo de los jóvenes (y en algunos casos, también, el de sus familias) de acceder a la escuela como espacio donde encontrar oportunidades que no reproduzcan sus actuales condiciones de vida:

«...hubo momentos y hubo situaciones de mucho conflicto (...) pibes que venían sin ningún tipo de límites. Es así. Vienen así. Pero vienen. (...) son pibes que vienen en vez de estar en la calle, después se pasan la noche.. pero no importa, los pibes deciden venir a la escuela en vez de quedarse acostados durmiendo, ¿está? ¿Qué hacemos con este pibe? Bueno, ahí es donde empieza el trabajo de contención...» (Docente; EEM de zona norte).

«...Para ellos [la gente del barrio] es esta: la escuela, es de ellos... es de la villa...». «Los padres se plantan y dicen “tienen que venir acá”...». (Directivo; EEM de zona sur).

En cuanto a cómo directivos y docentes conciben a los jóvenes en tanto «alumnos», podemos destacar el contraste que ellos plantean entre quienes recién ingresan y los que llegan al ciclo superior. Las descripciones coinciden en las dificultades en los primeros años de estudio para cumplir con los requerimientos que demanda la escuela media, que van desde aspectos vinculados con la capacidad de sostener la atención, de comportarse de acuerdo con pautas que garanticen la buena convivencia en la escuela, hasta la exigencia académica y la capacidad de desarrollar estrategias de estudio acordes a la organización curricular propia del nivel medio (Feldman, 2009), dificultades aún más acentuadas en las escuelas técnicas con planes de estudio más extensos y doble jornada escolar.

6. El papel de la escuela en el acompañamiento cotidiano de la escolaridad

“...Nosotros los docentes que trabajamos (...) en la escuela estamos absolutamente convencidos de que la escuela es el mejor lugar donde pueden estar los chicos, es el lugar donde más cuidados están. Hay muchas veces que los chicos vienen y sostienen, bueno, por esto mismo que te decía, están cuidados pero no solamente porque no tienen un adulto que los cuide en la casa, sino porque la calle, o sea, el destino de los chicos, de muchos chicos que dejan la escuela es la calle, y la calle es rejudida, nosotros estamos –te decía– convencidísimos que es el mejor lugar donde pueden estar los pibes y el lugar donde tienen la posibilidad de crecer». (Docente, EEM de zona norte).

La cita anterior expresa la visión, el compromiso y las acciones que los integrantes del plantel directivo, los docentes, los tutores y los preceptores de estas escuelas despliegan día a día para hacer posible que los jóvenes permanezcan en la escuela media y puedan terminar sus estudios. Saben de sus dificultades, pero creen a la vez que aquellas circunstancias vitales no son determinantes ni anticipatorias de experiencias de fracaso y abandono escolar. Por tanto, una primera condición para asumir este tipo de compromiso y para emprender un trabajo institucional consecuente es asumir y aceptar –sin dejar ninguno de nostalgia– que estos son sus alumnos, sin estigmatizarlos a partir de sus carencias, sino describiéndolos a partir de sus posibilidades y desafíos específicos para aprender y para terminar la escuela y de la responsabilidad de ellos como adultos de garantizarles el derecho a ser educados. En suma, se trata de un proceso de reconocimiento de sujetos de derecho, tal cual expresan al decir «Todos nuestros pibes merecen lo mejor» (Directivo de EEM de zona sur), «...son chicos como pueden ser los de nuestra familia» (Directivo, EEM de zona sur).

Cada vez que durante las entrevistas solicitábamos una descripción de los estudiantes, los integrantes del plantel directivo y los otros profesores definían en un movimiento simultáneo cómo eran esos alumnos y cómo la escuela trabajaba en consecuencia, dándole contenido empírico –esto es, operando en prácticas concretas– a la noción de inclusión educativa, como parte ineludible de su tarea pedagógica. En cuanto a los modos en que se concretan en las escuelas diversos proyectos que, a nivel jurisdiccional, apuestan a la permanencia de los jóvenes en la escuela y a su egreso de ella (tutorías, alumnas madres y alumnos padres, terminalidad, pasantías, entre otros), varios entrevistados relataban acciones que muchas veces exceden «la

letra escrita». Esto pone de manifiesto un conjunto diverso de estrategias que directivos y profesores despliegan en el cotidiano escolar para crear condiciones que faciliten la permanencia y el egreso de los estudiantes.

Un primer conjunto de estrategias se relacionan con la flexibilización del formato escolar «tradicional» y de las normativas que lo acompañan (como las referidas a la asistencia, puntualidad o evaluación). Los siguientes fragmentos ilustran las respuestas institucionales que los integrantes del plantel directivo y los otros docentes han sabido construir atendiendo a las responsabilidades domésticas de muchos de los estudiantes de hoy, quienes son, a la vez, madres, padres o trabajadores (en tareas remuneradas o no remuneradas, como es el cuidado de los hermanos menores):

«...la oportunidad de trabajo era una oportunidad de sustento familiar. ¿Qué posición tomaba la escuela? (...) el régimen tradicional de puntualidad y asistencia debía ser modificado sin que por ello se resintiera la calidad de la formación, razón por la cual fuimos generando espacios a través de tutores, a partir de clases de apoyo en el centro comunitario (...) flexibilidad que después aparece en la normativa cuando esta realidad se generaliza en todo el sistema, por lo menos en el sistema de Capital [Federal] y la normativa faculta al rector ante solicitud, ante causa fundada, a reincorporar al alumno que incurriera en más de 25 inasistencias...». (Docente, EEM de zona norte).

«...nosotros decimos, ¿viste?, que traten de no aplazar a los chicos en el primer trimestre como para... hay algunos [docentes] que están de acuerdo, otros que no están de acuerdo. Pero bueno, ¿viste?, yo siempre les digo “para que les vaya mal, tenés tiempo, si vos le ponés un 1 en un trimestre, ya perdiste todo el año porque el chico ya sabe que con un 1 es difícilísimo levantarlo, ponele un 4 y que tenga la esperanza de decir: bueno, si yo me porto bien, si estudio un poco y qué sé yo, a lo mejor lo logro”». (Directivo; Escuela Técnica de zona central).

«...Si vamos a la escuela tradicional –yo tengo 40, dejé el secundario hace 20– y te tengo que poner un 1, si no me hiciste nada. ¿Y qué hacés? Tenemos la mitad con 1, ¿y qué? Y, al segundo trimestre tenemos a la mitad con 1 y 2. Y así perdemos. Entonces, con esto, lo que se ha llegado a que, bueno, el 4 está cerca del 6, lo vas trabajando. Y hay pibes también, entendamos, que todos tienen su ritmo y que el cambio de primaria a secundaria es un abismo. Si es una locura someter a un chico a 12 o 13 materias; para mí es una locura. (...) Pasar de un primario a tener 13 caras diferentes. Vos tenés que entender a 13 personas que te vienen a contar cada uno de su librito. Es un cambio terrible para el pibe». (Docente, EEM de zona sur).

Cabe señalar que esta flexibilización no es concebida como sinónimo de facilitación. Las demandas académicas están presentes, buscando preservar la función formadora de la escuela:

“...es una estafa si uno contiene solamente a los alumnos, si uno sostiene y nada más. Es una gran estafa porque ellos vienen por algo más. En realidad, vienen por otra cosa a la escuela, no solamente por la contención. (...) Piden algo más. Y cuando

lo obtienen, que es una exigencia del profesor; eso, no dejan de ser pibes, se quejan todos, pero están aprendiendo. Entonces, no podemos pensar, estigmatizar, puedo decirte “estos pibes”. No. A ver, ¿tenés un problema? Vamos a tratar de que esos problemas que tenés vos interfieran lo menos posible –problemas personales– en tu estudio. Porque el estudio lo tenés que seguir (...). Hay tiempo, pero estudiá. Acá no negociamos tu conocimiento. Te tomo mañana, te tomo pasado... Pero tu conocimiento no se negocia». (Docente, EEM zona norte).

Otro gran conjunto de iniciativas institucionales busca dar respuesta a necesidades de los estudiantes que exceden la vida escolar: por ejemplo, poniendo en marcha una bolsa de trabajo para ofrecer oportunidades de inserción laboral a aquellos alumnos que manifiestan necesidad de trabajar, o creando un proyecto de salud para facilitar el acceso a estos servicios a los alumnos y alumnas (incluyendo entre estas últimas a quienes atraviesan embarazos durante su escolaridad), como a sus familias:

Directivo: Tenemos un referente de salud que se ocupa de los pibes y de la familia de los pibes.

Entrevistadora: ¡Qué bueno!

Directivo: Hemos conseguido turnos para mamás que me pidieron (NTI).

Entrevistadora: Tiene nexos con...

Directivo: Con el Piñero. (Escuela Técnica de zona central).

«[Con la bolsa de trabajo] ayudamos a que consiga su primer trabajo o conseguimos un pequeño trabajo como para que el chico tenga su dinero como para poder viajar, comer algo o comprarse un libro». (Jefe de Taller, Escuela Técnica de zona sur).

En el caso de la EEM, el desarrollo de este tipo de iniciativas exige usualmente el establecimiento de vínculos con otras instituciones barriales (de salud, culturales, productivas), que potencian el accionar de las escuelas en pos de la retención del alumnado y que han llegado a institucionalizarse en redes comunitarias:

«...el objetivo de la red es atender desde la singularidad de cada una de las instituciones a la misma población (...); en algunos casos, son los bebés, el jardín maternal; en otros casos, son los pacientes, el centro de salud; en otros casos, son los adolescentes, nosotros; y en otros casos, como fundación hospitalaria es la promoción de la prevención de la salud, ¿no?». (Docente; EEM de zona norte).

«...la red además tiene una raíz eminentemente social, o sea, la escuela se crea en [nombra el año] por un recurso de amparo que presenta la red barrial [la nombra] que es una red impresionante porque nuclea un montón de instituciones que trabajan por la mejora de la calidad de vida de la gente del barrio; inclusive yo, ahora, en este momento, como coordinador de la [nombre de la orientación de ciclo superior], estoy muy interesado trabajando con la gente de esta red. En cuanto a la retención [nombra a un ex director], tuvo una gestión de 3 o 4 años agotadores, que gestionó muchísimo, la verdad que puso el cuerpo muchísimo y gestionó para afuera también, o sea, haciendo que la escuela tuviera un trabajo en red con otras instituciones que hicieron crecer muchísimo a la escuela». (Docente, EEM de zona sur).

En el contexto de este entramado, las responsabilidades domésticas y laborales de los jóvenes no son visualizadas por directivos y por docentes de estas cuatro escuelas como obstáculos a la escolaridad, sino como puntos de partida para la intervención institucional. Esto es: si las alumnas tienen que cuidar a sus hijos (responsabilidad que aparece signada por el género), la escuela busca abrir un jardín maternal o permite que los niños ingresen con las alumnas a la escuela (ideando soluciones para obtener la cobertura del seguro para los pequeños):

«...hay varios en el turno noche que son padres, también. Tanto el varón como la mujer se tiene consideración si los hijos están enfermos, certificados; incluso los pueden traer a los chicos al colegio si no tienen con quien dejarlos. (...) Están en el aula (...), los ponemos así en el listado como un alumno más por el seguro y todo eso, y se le pasa lista como a otro chico (...) si son bebés los cuida uno, otro, lo vamos pasando, pero todas las veces que lo necesiten traer se les permite». (Directivo; Escuela Técnica de zona central).

«...un programa dentro de la escuela es el Alumnas Madres, Alumnos Padres y de Salud, que funcionan en conjunto. Es un proyecto tremendo de retención que pertenece a un programa del Gobierno, pero que también depende de cómo se trabaje en cada lado. Pero se trabaja con profesores que hacen un acompañamiento y un seguimiento muy fuerte con estos chicos que tienen esta cuestión que, por ser padres o por estar embarazadas o por lo que fuera, se les dificulta la escolaridad (...) se les presta más atención todavía (...) se articula con centros de salud, con hospitales, se les consiguen turnos a los chicos para que puedan hacerse ciertos tratamientos o para que vayan a hacerse estudios y, bueno, la verdad [es] que lo trabajan también profesores que son impecables en la escuela y así funciona, inclusive la (nombra la escuela) ya desde hace unos años tiene (...) un anexo de un jardín maternal que funciona en el barrio y, bueno, esto también da posibilidad de que los chicos puedan seguir estudiando porque dejan a los hijos ahí. Y eso la rompe». (Docente; EEM de zona sur).

Más aun, algunas de las experiencias de trabajo o de maternidad-paternidad son visualizadas por los entrevistados como puntos de inflexión capaces de promover en los jóvenes mayores motivaciones para seguir estudiando. Tal es el caso del aporte de la experiencia laboral en la resignificación de la escuela:

«...Porque puede pasar que el chico que trabaja... por ahí... de no llevarse ninguna, se lleve tres. Pero es consciente [de] que le está sirviendo lo que hace. Que le es útil. Y se va a poner las pilas, como dicen ellos, para aprobar. Porque él sabe que le sirve para el trabajo... que va a mejorar un montón de cosas. Yo creo que es peor el que no ve ningún horizonte». (Directivo; Escuela Técnica de zona central).

Desde esta misma perspectiva, ante la ausencia de referentes familiares (padres que no están o se encuentran alejados de la escuela), los preceptores

y tutores buscan establecer contacto con otros adultos cercanos a los jóvenes (algún pariente cercano o un amigo de la familia que pueda officiar de tutor o de encargado). En la EEM de zona sur, cuando no se encuentra tal figura, tratan directamente con los jóvenes asuntos usualmente delegados a los adultos. La cita siguiente es contundente al respecto:

«...uno a veces tiene que hacer algunas cosas que no sabe hasta qué punto hacerlas o no. A ver, si un chico no tiene ningún adulto y quiere venir a estudiar y es el único lugar que tiene para tratar de estar bien y para no hacer cosas que no tiene que hacer, otras escuelas dicen “no, si no viene tu adulto responsable y viene y firma...”. Entonces nosotros tratamos de llamar y de ponernos en norma cuanto antes, pero tratamos de aprovechar el momento en el que el chico quiere estudiar; cuando el pibe viene y dice “quiero inscribirme” uno tiene que aprovechar ese momento». (Directivo, EEM de zona sur).

Estas iniciativas se inscriben en dispositivos institucionales de seguimiento integral de cada estudiante, frecuentemente organizados a partir del trabajo de preceptores, profesores tutores, donde el trabajo «uno a uno» y «cuerpo a cuerpo» –es decir, fuertemente personalizado, aún en las instituciones de mayor tamaño– parece ofrecer la posibilidad de establecer un vínculo con los jóvenes a partir del cual se construyen las condiciones que permiten acompañarlos y sostenerlos en su recorrido por la escuela secundaria:

«...entramos a trabajar en la lógica de ir al encuentro del alumno, pero no un encuentro intrainstitucional, sino también afuera. ¿Cómo se puede traducir esto?: cuando un alumno –como está caracterizado por el perfil de la matrícula nuestra, proviene de sectores populares de gran riesgo social, son chicos que están en profundo riesgo, cuando decimos riesgo, decimos riesgo concreto de vida– no viene, llamamos por teléfono, vamos a la casa a buscarlo». (Docente, EEM de zona norte).

En el testimonio siguiente, una profesora tutora que coordina un taller de orientación vocacional para la elección de la especialidad del ciclo superior del plan de estudio, reconoce la importancia de ese espacio para acompañar las decisiones de sus alumnos:

«¿Por qué esta escuela no pierde matrícula al pasar al ciclo superior? Porque los llevamos de la mano hasta el ciclo superior». (Docente; Escuela Técnica de zona sur).

Este acompañamiento personalizado incluso se logra en las escuelas técnicas de mayor tamaño, como es el caso de una de las técnicas, gracias a un aceitado y cuidado sistema de tutorías, tal cual expresa su coordinadora:

«...tenemos que hacer el seguimiento integral. Por ejemplo, en el año arrancamos acompañando el proceso del año anterior. En febrero, vamos siguiendo cómo están rindiendo, qué les está pasando, si no vienen, los estamos llamando (¿por qué no vienen?), llamamos a las casas, tratamos de que vengan a rendir, porque acá hay una problemática importante de que la mayoría de los chicos estudian con nosotros, la mayoría de los chicos da por terminado el (proceso), solos no se ponen a estudiar. Entonces nosotras le damos desde las materias actividades para el verano como para que ellos tengan la obligación de hacer algo y se pongan a estudiar y después en febrero cuando no aparecen, los profesores nos van avisando, entonces vamos haciendo cadenas, vamos llamando; a veces lo logramos, a veces no, pero arrancamos en febrero cerrando el ciclo anterior». (Docente, Escuela Técnica de zona sur).

Mencionamos que este seguimiento es integral, pues supone no solo atender a aspectos de la vida extraescolar de los jóvenes, sino que incluye una dimensión pedagógica. Los testimonios recabados dan cuenta de prácticas estrictamente vinculadas con la función formativa de la escuela, como el seguimiento del rendimiento académico de los alumnos, a través de la revisión de carpetas y boletines, y la observación directa del trabajo en el aula.

«...los tutores nos posicionamos como el que se va a interesar en vos desde estos tres lugares que te decía: la asistencia, la asistencia implica una vez por semana agarrar el registro y ver qué pibe está viniendo y qué pibe no y llamar por teléfono a la casa; las notas, el rendimiento académico de los chicos, y para esto es abrir una carpeta y ver si la está completando, y meterse adentro del aula y ver si está trabajando adentro del aula, y mirar el boletín y citar a los adultos para ver qué pasa que no está yendo bien, y convocar al pibe para que vaya a clases de apoyo (...) y las cuestiones de convivencia, para que estén bien, o sea para que se porten bien, para que respeten y para que sean respetados, y por otro lado para que entiendan su deber adentro de la escuela, pero también sus derechos, y se trabaja sobre los derechos de los chicos adentro de la escuela con un reglamento de convivencia que tenemos». (Docente, EEM de zona sur).

Aún en situaciones extremas donde el sostenimiento de la escolaridad se interrumpe por problemáticas vinculadas con adicciones y problemas judiciales, la escuela busca extender su acción para lograr la reinserción educativa y el eventual egreso de la escuela secundaria de estos estudiantes:

«...La escuela siempre presentó una cierta fuerza contrarrestante con respecto al tema de las adicciones (...) Desde este año, empezamos a ir a visitarlos, empezamos a trabajar de la misma forma que tenemos otros proyectos acá que ahora te lo voy a contar que es una especie de terminalidad. Vamos, “¿qué tal cómo estás?”, conversamos con ellos, “dejo el trabajo de Inglés”; a las dos semana: “Che, ¿me das el de Inglés?, tengo el de Matemática”, es decir, es una forma, nos encontramos con otra realidad.(...) Hablamos al principio con las autoridades de la granja, o sea, la verdad [es] que la directora [es] una tipa fantástica, una exadicta recuperada, la verdad que “¿vos sos de la escuela?”, o sea se sorprendía que ni siquiera los familiares los van a visitar a los chicos, que la escuela se preocupe por uno, dos, tres, por [nombra a tres

estudiantes], por quien sea, que la escuela se preocupe, o sea, lo veía, ¿viste?, como paradigmático». (Preceptor, EEM de zona norte).

«Y fuimos a verla, a visitarla a la cárcel... ella quería volver, y quería volver, y quería volver. (...) Todos los meses, hablábamos con su asistente social. (...) Con su bebé estaba en la cárcel. Y bueno, después completó un mes en el (nombra a una institución) porque tenía una pena que había quedado pendiente (...) volvió a la escuela, rindió todas las materias, se fue de viaje de egresados, terminó el quinto año y está haciendo el CBC de Historia». (Docente, EEM de zona sur).

Finalmente, otro conjunto de iniciativas institucionales buscan crear y fortalecer el compromiso escolar y la pertenencia institucional de los estudiantes promoviendo su participación en espacios formativos (tanto dentro como fuera del horario escolar).

El taller de radio en la EEM de zona sur y los talleres de cerámica y música en la EEM de zona norte son ejemplos de este tipo de espacios, muy valorados por los jóvenes.

El preceptor que creó el taller de radio señala que se buscó trocar la palabra por la violencia que a veces atraviesa el barrio y los propios hogares de los estudiantes:

«...Yo sentía que [la radio] era un espacio necesario porque, además, lo que pasa a estos pibes es que la palabra no, o sea, el uso de la palabra no está validado en su vida realmente, o sea, no vale lo que el pibe tiene para decir, la resolución de conflictos por lo general es a través de situaciones violentas y entonces dijimos, bueno, vamos a buscar un lugar donde los pibes se expresen y le encuentren un valor a la palabra, y el taller de radio explotó, explotó: los chicos vienen a contraturno para producir el programa de radio...». (Docente; EEM de zona sur).

Los campamentos y las salidas recreativas son otras de las iniciativas presentes en las cuatro escuelas en estudio que las instituciones buscan sostener por su poder para crear vínculos con los estudiantes por fuera del ámbito del aula y para mejorar su convivencia. En ocasiones, estos espacios se vinculan con los contenidos que los profesores están abordando en las materias curriculares. Tal es el caso de la salida a la Isla Martín García que todos los años lleva adelante la Escuela Técnica de la zona central:

«...Nos vamos todo un día a la isla Martín García (...) todos los 4.º de todos los turnos (...) porque en 4.º tienen una materia que se llama “Estudio de Productos I”, donde ven un poco de minerales; es una química aplicada a la industria, entonces tiene que ver con el tema de las rocas, de la cantera. Van ahí y visitan la parte histórica, que es

importante. (...) ¿Sabés lo que es en el barco que van y suben y bajan, se quedan afuera, se quedan adentro? Siempre estamos 2 o 3 (docentes) arriba; si hace frío te la aguantás, los mirás. Se creen que deben estar navegando por el Caribe (...) no te puedo explicar las caras. Vos les mirás las caras en esa lancha en la inmensidad del Río de la Plata (...) vino el papá a la semana de una nena: “Mire profesora, ¿me puede decir bien dónde ir?, mi hija llegó tan fascinada que estamos ahorrando para ir toda la familia”. (Directivo, Escuela Técnica de zona central).

En la otra Escuela Técnica, los talleres cumplen una función privilegiada de integrar conocimientos teóricos y prácticos, en tanto resultan espacios donde los estudiantes pueden vincular conceptos aprendidos en las asignaturas teóricas con situaciones prácticas (reales o simuladas). Los docentes entienden que la fabricación de un producto tangible logra despertar en los jóvenes el interés, el entusiasmo y la concentración en la tarea:

«Maestro de Taller 1: ... la parte práctica te lleva a estar más... No sé por qué, pero se da tener que estar en contacto con el chico: ‘mirá, tenelo así, agarralo, vení que te ayudo’. (...)

Maestro de Taller 2: No solo estás transmitiendo conocimientos, sino habilidades, o sea, el hecho del trabajo manual, de la persona, ¿no? Entonces les gusta mucho a los chicos, yo creo que en todas las áreas, trabajar la madera...

Maestro de Taller 1: Aparte siempre se llevan algo, ¿viste?

Maestro de Taller 2: Claro.

Maestro de Taller 1: Ellos por ejemplo se llevan un martillo porque lo hacen ellos, un velador, en fundición pueden hacer alguna piecita y se la llevan de adorno. En eso se enganchan mucho ellos». (Escuela Técnica de zona sur).

En todos estos proyectos y experiencias institucionales, subyacen los esfuerzos que diariamente realizan los integrantes de equipos directivos, los profesores, los tutores y los preceptores para forjar valores y expectativas positivas en los estudiantes, sin desconocer, no obstante, algunas limitaciones que encuentran en su tarea:

«...nosotros trabajamos siempre sobre el hecho de que la realidad es durísima, es durísima. Los pibes cuentan historias terribles y que nosotros no se las vamos a solucionar, no se las vamos a poder solucionar. Solamente los vamos a acompañar a hacer un camino que los lleve a que en algún momento se les vayan abriendo puertas y esto implica el cargarse de las herramientas que les va dando la escuela y la apertura de su propia cabeza con respecto a esto...». (Docente, EEM de zona sur).

7. Concepciones de directivos y profesores referentes acerca del abandono escolar

Tal como se expuso en la sección de presentación de los casos, las cuatro escuelas donde se desarrolla esta investigación tienen bajos niveles de abandono a la vez que presentan niveles de repitencia y sobreedad medios o altos. La primera selección de escuelas estuvo orientada por estos indicadores educativos, a los que luego se sumó el conocimiento previo del equipo de investigación sobre las escuelas del sistema y la perspectiva de los supervisores de las áreas involucradas para la selección final de las instituciones. Como observamos en el capítulo anterior de este informe, los resultados que expresan aquellos indicadores son evidencia de un trabajo persistente, comprometido, en equipo, dotado de sentidos compartidos por gran parte de los directivos y al menos un núcleo duro de profesores de cada escuela en pos de incluir y de darles oportunidades equitativas de formación a jóvenes de grupos sociales antes excluidos del sistema educativo.

Este recorte institucional tiene sus efectos cuando se trata de indagar la manera en que directivos y profesores conciben el abandono escolar. Al recuperar las voces sobre el abandono en escuelas que han logrado incluir y sostener la escolaridad de sus estudiantes, es razonable esperar que aparezcan otro tipo de argumentaciones.

El capítulo anterior de este informe ha mostrado que el origen social de los estudiantes de estas cuatro escuelas exhibe rasgos que, en algunos casos, dificultan una trayectoria escolar ideal, en términos de la disponibilidad de tiempos y espacios de estudio y de recursos familiares para apoyar la educación secundaria de los jóvenes. Sin embargo, también se señaló cómo la escuela trabaja para impedir que estos atributos sociales obturen la escolaridad dando contenido sustantivo y concreto a la noción de inclusión educativa.

Por eso, el primer hallazgo es que las características con las que los directivos y docentes describen a la población escolar efectivamente son las que otros discursos y estudios marcan como factores vinculados – generalmente de modo inexorable– al abandono escolar. Si revisáramos investigaciones locales y regionales precedentes, veríamos que los

estudiantes que tienen hijos, con familias que están en situación de pobreza o que trabajan mientras estudian, seguramente tendrán mayor propensión a dejar la escuela (Con, 2010; Pantelides y Binstock, 2007; Dabenigno y Tissera, 2003; Espíndola y León, 2002). En cambio, los actores entrevistados en este estudio no asocian de modo lineal estas condiciones de vida con el abandono escolar, sino que las conciben como puntos de partida que forjan y fundamentan intervenciones institucionales variadas. En este punto, expresan la capacidad de acción transformadora de la escuela: si la escuela no actuara con todo este repertorio de apoyo a la escolaridad, sería difícil pensar que estudiantes con estos orígenes sociales no atravesaran más recurrentemente situaciones de abandono²³.

Esta diferencia entre lo que muestran otras investigaciones y los primeros resultados del presente estudio es comprensible al considerar dos cuestiones teórico-metodológicas: en primer lugar, la mirada de los propios actores, cualitativa y basada en lo que Geertz alguna vez definió como «conceptos cercanos a la experiencia» (Geertz, 1994) genera evidencias muy diferentes de las provenientes de estudios cuantitativos de nivel macrosocial (que en su mayoría, concluyen que las variables antes mencionadas son los condicionantes centrales del abandono escolar); en segundo término, el tipo de instituciones elegidas en esta investigación, al haber logrado niveles de permanencia escolar considerables entre su alumnado, facilitaría este tipo de discursos novedosos.

No obstante, la densidad de la red institucional a veces no basta para evitar experiencias de abandono de los estudiantes. Los actores escolares no son omnipotentes y tienen presente el sentido de sus propios límites. Aún cuando desde sus escuelas se trabaje fuertemente para la permanencia y egreso de los estudiantes del nivel medio, no siempre se puede lograr ese objetivo. Al preguntarles a qué atribuyen el abandono de los casos de estudiantes que dejan de asistir a sus escuelas, ellos identifican elementos

²³ Para reforzar esta afirmación, vale recordar que los datos estadísticos muestran que los niveles de abandono de estas escuelas son menores a los de los distritos escolares y al tipo de establecimiento educativo correspondiente. En escuelas donde no existe tal repertorio de acciones orientadas a la permanencia escolar de sus alumnos, se observan mayores niveles de abandono escolar.

sociofamiliares, educativos e individuales, que se irán desgranando en los siguientes apartados.

a) Aspectos de la configuración y dinámica del sistema educativo relacionados con el abandono escolar

Los elementos o dinámicas constitutivas del sistema educativo relativos a docentes, planes de estudio, articulación entre niveles de enseñanza, diversidad de los públicos escolares dentro de la educación media, y una cierta idea de trayectorias proclives al abandono por fracasos escolares reiterados han sido señalados por los directivos y docentes de estas escuelas por favorecer de una u otra forma el abandono escolar.

En primer lugar, los testimonios coinciden en el déficit formativo de la escuela primaria como una de las limitaciones centrales para que los estudiantes puedan sostener y avanzar en su carrera escolar. Mientras algunos enfatizan la falta de hábitos que supone el funcionar como estudiante (Jackson, 1969) dentro del formato escolar clásico (tales como permanecer sentado o hacer silencio durante la realización de tareas escolares), otros directivos y docentes alertan sobre los escasos contenidos con los que los jóvenes arribarían al nivel medio.

Al respecto, un directivo de la escuela técnica de zona sur recuerda una reunión que había tenido con los directores de las escuelas primarias de la zona con las que sostiene actividades de articulación:

«Nos reconocieron que ellos estaban seguros de que un 50% de los chicos que salían de primaria no estaban en condiciones de entrar al secundario (...) Por qué? Porque muchos van a comer, por contención, etc., pero no llegaban a adquirir el nivel necesario para entrar al secundario, cosa que nosotros ya nos habíamos dado cuenta porque por eso fuimos a hablar a ver que podíamos hacer» (Directivo, Escuela Técnica de zona sur).

Frente a esta situación, esta escuela comenzó a dictar talleres de orientación para los chicos que estaban a punto de egresar de las escuelas primarias de la zona, mostrando los aprendizajes y espacios curriculares de las dos especialidades de la escuela (una, de la rama mecánica, y otra, de química) y de la formación general (lengua, ciencias sociales, etc.), simplemente «para

que los chicos vieran lo que era una escuela secundaria», intentando así minimizar el impacto del pasaje entre ambos niveles y alentando una socialización escolar básica que les permitiera a los ingresantes enfrentar con mayor éxito las exigencias de la educación media.

Un segundo elemento asociado a la configuración del sistema educativo que destacan los entrevistados es el efecto no deseado del recambio constante del plantel docente, tanto por el sistema de nombramientos por listado como por la cantidad de jubilaciones acaecidas durante los últimos años. Según la opinión de estos docentes, la rotación debilita el compromiso docente, el trabajo en equipo, las relaciones perdurables y de confianza entre profesores y estudiantes y las prácticas de seguimiento de alumnos (esto fue expuesto en el capítulo anterior). De este modo, la rotación docente jaquea la sustentabilidad de los proyectos institucionales que bregan por la inclusión sin desmedro de la calidad educativa. Muchos de los docentes de larga trayectoria aseveran que los más nuevos no tienen el mismo grado de compromiso que ellos:

«Yo tengo algunos profes que tienen... cuesta que entiendan las dificultades que tienen estos chicos. Y lo entienden como “no bueno, no viene, no... lo llamé, no viene, pero ¿qué querés?, ¿que vaya a la casa?”. O sea, no entienden la limitación que... que... En realidad, para los pibes también es una dificultad muy grande.(...) hasta que el que está haciendo el seguimiento entienda lo importante que es, lleva su tiempo». (Directivo, Escuela Técnica de zona sur).

«Cuesta mucho lograr el compromiso de los docentes nuevos, son los docentes que se formaron en el 2001 por tener una inserción laboral, obra social... pero ahí se ven los problemas de la formación docente, la falta la vocación... somos dos grupos: los viejos, cerca de jubilarnos y los nuevos; y cuesta mucho que sigan adelante el proyecto de la escuela». (Docente, Escuela Técnica de zona sur).

La directiva de esta escuela técnica expresa una tensión entre las funciones docentes tradicionales (acotadas principalmente a enseñar contenidos) y los nuevos requerimientos que plantea el trabajo docente con estas poblaciones, matices que nos retrotraen a la distinción y coexistencia entre identidades profesionales tradicionales y otras orgánicas y extendidas (Meo, 2010)²⁴.

²⁴ Los docentes que portan estas identidades extendidas, según Meo, «incorporan aspectos antes ignorados por el ideal del docente de escuela media, tales como el cuidado, la centralidad de los vínculos personales con los alumnos, y una perspectiva pedagógica centrada en los estudiantes y no en el saber experto de los docentes» (6). Meo (2010)

Por su parte, la profesora alude además al menor compromiso de las generaciones más jóvenes de docentes, hecho que si bien se asocia con la formación docente, el sistema de acceso a los cargos también se intensificaría.

Estos argumentos se escuchan más recurrentemente en la escuela técnica de zona sur que cuenta desde hace décadas con docentes con alta dedicación horaria y con horas extraclase (Ferrata et al., 2005). Es coincidente la preocupación que genera en todo el equipo directivo (que es más numeroso y complejo en las escuelas técnicas²⁵).

Preocupación fundamentada si tenemos presente que el principio rector del tipo de intervención institucional es el seguimiento infatigable de los estudiantes por parte de los tutores («consejeros»), seguimiento que tiene como condiciones de posibilidad la existencia de un conocimiento preciso de quiénes son los alumnos y una permanencia de los docentes en la escuela durante gran parte de la jornada escolar.

El recambio de docentes genera fatiga y preocupa también a los equipos directivos de las demás escuelas que participaron de esta investigación. Estas autoridades entienden que este proceso de cambio permanente en el cuerpo de profesores tensiona los logros que han alcanzado para incluir sin marginar (Romero, 2009) a los estudiantes. En estos cuatro establecimientos, la manera de enfrentar esta situación adquiere diversos matices, aunque presenta una característica común: el apoyo en un grupo consolidado de docentes históricos de cada institución y la búsqueda simultánea por incorporar a los nuevos docentes en el proyecto pedagógico institucional, fuertemente marcado por la inclusión educativa.

La inclusión educativa se logra, según relatan los directivos, porque hay un núcleo duro de docentes comprometidos, atentos, en comunicación

advierte que el riesgo de estas identidades ampliadas consiste en quedar acotadas a la ampliación del rol derivada de su asistencialismo; lo cual, podría contribuir a una distribución inequitativa del conocimiento y de las competencias socialmente necesarios.

²⁵ Las escuelas técnicas tienen una estructura de cargos de conducción más compleja que distingue dos escalafones: uno, para los profesores que trabajan en la formación teórica, en las aulas; y otro, para los maestros que están cargo de la formación práctica, en los talleres. En el primer caso, se identifican los cargos de director, vicedirector, regente y subregente. En el segundo, los cargos de director, vicedirector, jefe general de enseñanza práctica y jefe de sección (Ferrata et al., 2005: 14).

con preceptores y referentes; si esto tambalea –advierten–, se pone en cuestión la posibilidad de garantizar que todos permanezcan en la escuela. Este grupo de docentes altamente involucrados logró sobrevivir a los recambios antes mencionados, o bien se fue incluyendo oportunamente en el proyecto de la escuela. Los docentes que se han sentido de algún modo interpelados por cada proyecto institucional fueron acumulando horas allí a lo largo de los años: la Escuela Técnica de la zona central (con orientación en Administración) cuenta con docentes de mucha antigüedad, que se preocupan en transferir su modalidad de trabajo a los nuevos; en la técnica del sur, cuentan con la ventaja comparativa de un proyecto que se sostiene en un grupo de profesores históricos de tiempo completo y con horas extraclase para llevar adelante talleres y proyectos orientados a la convivencia, la retención y la calidad educativa. Por su parte, en las EEM, persistieron figuras claves en la conducción, y quienes reemplazaron a los directivos ya jubilados o se fueron de las escuelas han sido personas compenetradas con el proyecto institucional.

No obstante, los testimonios expresan también el desafío y el esfuerzo del trabajo cotidiano con estos alumnos que «no son los de antes». Para muchos profesores, pareciera no ser una situación deseable: en la EEM de zona sur recuerdan el proceso de fuga de muchos docentes que habían llegado a dar clase apenas fundada la escuela, hacia instituciones menos conflictivas o con poblaciones escolares menos alejadas del alumno típico de una escuela media tradicional.

Así también una profesora habla en tiempo presente del desgaste que supone el trabajo cotidiano con estudiantes de estos grupos sociales, que llegan día a día con muchos problemas (familiares y económicos, pero también judiciales y ligados a adicciones):

Docente: Creo que... Ministerio de Educación y todo no lo tienen en cuenta. El desgaste que tiene el docente en un EMEM... Es demo... es demoledor.

Entrevistadora: Y sí. ¿Y este involucramiento que vos marcás, vos lo pensás como condición para enseñar?

Docente: En estas escuelas, sí. En estas escuelas, sí. Si no, no aguantás. De hecho se van yendo. Los profesores que... Siempre, de acuerdo con el temperamento de cada uno, uno se involucra más o menos. Porque somos distintos. (Docente, EEM zona sur).

La cita siguiente expresa cómo el diálogo con otros pares y el trabajo en equipo con preceptores y con directivos resultan un modo de elaborar y afrontar el cansancio y la impotencia que generan en los docentes las situaciones que atraviesan sus alumnos:

«Yo hay veces que me junto con alguien y le cuento algunas historias de las que vivimos, son muy densas, muy densas, o sea, nosotros conocemos pibes que te dicen “me tengo que ir de mi casa porque me echaron y no sé a dónde voy a pasar la noche, dónde voy a ir mañana”, o que, bueno, situaciones de todo tipo y te dicen cómo hacés? porque obviamente te queman la cabeza, y yo lo empecé a vivir desde que era preceptor. Cuando uno se carga mucho de estas cosas, termina explotando y después no le da la salud, y entonces lo que hacemos todo el tiempo es trabajar en conjunto, trabajar en grupo (...) Yo mil veces me pasó de estar recargado con cosas, entrar a la dirección y llorar si es necesario, llorar en la dirección, pero siempre largar el tema para otro lado, o sea aunque el otro quizás al igual que el pibe te larga una cosa muy densa y uno no se la puede solucionar y el otro adulto de la escuela, el otro docente que trabaja con vos y trabaja a la par tampoco quizás te la pueda solucionar ni nada, pero la largaste y es la forma para mí, o sea, si yo estoy, yo viví una situación muy densa yo necesito cazar a un adulto en el que confie porque obviamente no voy a buscar a cualquiera y contarle lo que pasó, necesito... no me libero de esto, necesito compartirlo, y hay veces en que cuando uno se involucra mucho, no ve algunas cosas que quizás ve otro desde afuera; y así se buscan soluciones. Nosotros... yo trabajo codo a codo “mal” con los preceptores, yo no concibo un trabajo de tutoría si no es con el preceptor al lado».

La asesora pedagógica de esta escuela analiza críticamente cómo el abandono de los adultos refuerza la sensación de los jóvenes de sentirse abandonados ya antes por la sociedad:

«Fue así como en el término de aproximadamente seis meses tuvimos 15 renunciaciones de profesores, lo cual agravaba más la situación y les confirmaba a los alumnos algo tan temido por ellos... “¿quién querrá trabajar con nosotros?”, “seguro que también acá nos van a abandonar”. Así pasaron los meses en ese 2002 inaugural». (Informe de Asesora Pedagógica, Escuela EEM de zona sur).

Un tercer elemento educativo que el personal directivo y los demás docentes conciben como condicionante de experiencias de abandono son las complicaciones que generaría la convivencia de estudiantes muy diferentes dentro del aula. Dos escuelas nos muestran aristas diferentes de esta cuestión. En la escuela técnica ubicada cerca del centro geográfico de la ciudad, organizaron un primer año conformado exclusivamente por estudiantes repetidores provenientes de otras escuelas secundarias y una segunda división exclusiva para quienes llegan por primera vez al nivel medio con sobreedad (por ejemplo, desde escuelas primarias de adultos, con

las cuales articulan el pasaje de nivel en algunos casos). Ellos evalúan de un modo positivo el trabajo más individualizado con estos subgrupos homogéneos respecto de estos hitos de su trayectoria escolar, que luego son integrados con el resto del alumnado desde el segundo año de estudio. Esta intervención contribuiría a retener al alumnado, aunque la experiencia es aún reciente y sus resultados están siendo evaluados²⁶.

El segundo caso que nos conduce a reflexionar acerca de los desafíos que plantea el trabajo con estudiantes heterogéneos es el de la escuela EEM de zona sur. Allí los profesores que están desde el inicio retratan de forma nítida la morfología social sumamente diversa del alumnado de los primeros años:

«Los chicos primeros que venían eran chicos que hoy tendríamos en reingreso, o sea, chicos con mucha sobreedad, muy desescolarizados, con unas problemáticas tremendas y que tuvieron lugar en la escuela secundaria. La creación de escuelas siempre es difícil, la misma escuela no se puede posicionar bien hasta que no pasa el tiempo y, bueno, fue un ámbito bastante dificultoso porque los chicos entraban y salían por la ventana del aula, faltaban el respeto...» (Docente, EEM del sur).

«[Había] jóvenes de 12, 13 años hasta algunos de 17 casi 18, todos para cursar primer año, con obvias diferencias en sus hábitos de escolaridad, ya que quienes provenían de la escuela (nombra una escuela primaria del barrio) habían terminado su séptimo grado recientemente, y entre los demás, algunos llevaban más de dos años de intentos frustrados en escuelas secundarias y otros provenían de un programa entonces llamado “Vuelta a la escuela” que inscribía chicos que habían abandonado la escolaridad y que en su mayoría, al igual que los niños de la escuela XX, eran habitantes de la villa XX, pero que, además, por diferentes razones, habían estado en situación de calle». (Asesora Pedagógica, EEM de zona sur).

En estas citas, los integrantes del equipo directivo y los demás profesores expresan que la coexistencia entre diferentes generaciones de jóvenes en un mismo año de estudio dificulta la convivencia y los aprendizajes en una población de estudiantes que ya es heterogénea y compleja en aspectos que van más allá de la edad (puesto que se mencionan, entre otros, casos de problemas familiares, con adicciones, con la ley, maltratos, excesivas responsabilidades domésticas y laborales de muchos estudiantes).

²⁶ Es interesante anticipar el contraste entre esta percepción positiva de la experiencia por parte de los directivos y la mirada crítica que emerge del discurso de los estudiantes al respecto, como se analiza en el siguiente capítulo.

Actualmente la escuela ha descendido los niveles de sobreedad que tenía al momento de su fundación (a principios de 2000) y esta igualación de su población estudiantil parece haber facilitado en cierta medida la tarea de docentes y preceptores, y es asociada por ellos a un mejoramiento de la retención y la matriculación actual. En opinión de los docentes y directivos, este rejuvenecimiento del alumnado parece responder a dos factores: por un lado, la mejor reputación de la escuela en el barrio habría incrementado la matriculación y así, generado la cobertura temprana de todas las vacantes en el primer momento de inscripción, de modo tal que antes del fin del ciclo lectivo están cubiertas las divisiones de primer año con niños que provienen de escuelas primarias de la zona y que llegan a la secundaria en edades teóricas o con rezagos leves. Por otro lado, otra estrategia institucional es articular con una Escuela de Reingreso de la zona, a la cual derivan a quienes llegan a inscribirse tarde o con mucha sobreedad²⁷.

En este punto los docentes expresan en las entrevistas una visión expandida de la inclusión y de los confines del sistema educativo: ellos no trabajan solo puertas adentro de su escuela, sino en red con otras instituciones del sistema. La pregunta que se hacen es la siguiente: ¿cuál es la mejor escuela para garantizar que un cierto tipo de estudiantes termine la secundaria? Queda claro que en muchas situaciones el seguimiento y la flexibilidad de la propuesta pedagógica de las Escuelas de Reingreso les resuena más apropiada:

«Hoy por hoy con las escuelas de reingreso, se da la posibilidad de que chicos con sobreedad estudien en escuelas que contemplan esta cuestión de la sobreedad. Las escuelas de reingreso son para chicos de 16 años y obviamente un chico de 16 con uno de 13 al de 16 no le va muy bien, hay muchos que sí, pero hay otros que no y, además, porque tuvo mucha problemática, reingreso tiene otro plan y que es un plan –para mi gusto– perfecto para este nivel. (...) las escuelas de reingreso con su proyecto de primero tener menos pibes adentro de la escuela, menos pibes adentro de los cursos, tener menos materias, tener más un seguimiento más exhaustivo de preceptores y de profesores y de tutores porque hay menos chicos y principalmente tener un reconocimiento del saber por los niveles que tienen como pasa en reingreso y donde no hay una repitencia, donde se reconocen los saberes adquiridos y se reconocen los logros de los chicos». (Docente, EEM de zona sur).

²⁷ Resulta sumamente interesante que no los deriven a la escuela más próxima geográficamente, sino a otra ER de la zona en la que trabajan varios de los profesores de esta EEM, para denotar la importancia de compartir horizontes de trabajo, ideologías, posicionamientos políticos y modos de intervención en pos de la inclusión.

Estos últimos párrafos hacen pensar que la articulación con otras instituciones educativas es vista como un antídoto contra el abandono de la educación media. Lo que importa aquí es evitar el abandono del nivel, más allá del abandono de «su» escuela.

Un cuarto aspecto relacionado con la oferta educativa que se vincula al problema del fracaso escolar y del abandono lo hallamos circunscripto a la educación técnica. En ambas escuelas, muy distintas en su especialización, se menciona en forma reiterada la mayor exigencia académica que presenta esta modalidad tanto en términos extensivos como intensivos: los planes de estudio son de 6 años (y no de 5, como en los bachilleratos y comerciales), el trayecto implica una doble jornada escolar (en un turno, predominan las materias teóricas, y en el otro, las horas de taller), a lo cual se suman contenidos curriculares complejos en varias asignaturas, propios de la formación especializada en articulación con el mundo productivo. A estos requerimientos se les agrega el costo de los materiales de los que, por lo general, deben proveerse los propios estudiantes (argumento esgrimido fundamentalmente en la escuela con especialidad en la rama de mecánica y química). Estas especificidades de las escuelas técnicas podrían desalentar la continuidad educativa de ciertos jóvenes.

«Entrevistadora: Y el ciclo superior?, ya que digamos vos tenés como más experiencia ahí, cómo ves el pasaje del ciclo básico al ciclo superior?

Directivo: Y, a mí lo que me da mucha tristeza es la cantidad de alumnos que quedan que son muchos menos. Eso a mí me da terrible porque si vos pensás la cantidad que comenzó..., pero es así en general todo lo que es ciclo superior y muchos dejan porque, viste?, ya empiezan a ser más grandes, se dan cuenta que en otra escuela la pueden hacer en 5 años, en 3°, viste?, hay un quiebre con todo eso porque ya ahí pueden un poco decidir más ellos, no es que «mi papá dice o mi mamá dice». (Directivo, Escuela Técnica de zona céntrica).

«Entrevistadora: Vos ¿a qué lo atribuí?

Directivo: Yo lo atribuyo en la escuela técnica a los contenidos, ¿no?, de 2.º porque vos fijate que en Matemática que es mi materia, ¿no es cierto?, lo mismo que ven en 3.º en una escuela un bachiller o un comercial ellos lo ven en 2.º que es la parte de álgebra y a veces pienso que no están maduros para comprender el pasaje de lo cotidiano digamos a lo abstracto, ¿no?, eso les cuesta muchísimo.

Entrevistadora: Y ahí [...]

Directivo: Entonces ahí hay como, ¿viste?, hasta que hacen un clic y, bueno, después arrancan, pero les cuesta, les cuesta entender.

(...) Acá lo que pasa que hay mucha matemática y computación, si el chico no entiende así aunque vos lo apoyes es inútil.

(...)

muchos también repiten por las dos previas más toda la cantidad de materias que se llevan». (Directivo, Escuela Técnica de zona céntrica).

Así, en ocasiones, las dificultades que se les presentan a algunos estudiantes en una escuela técnica se tornan un punto de inflexión que define el abandono de esa escuela cuando estos repiten un año de estudio: cuando esto sucede –más aun en el ciclo superior–, muchas veces cambian de escuela para poder terminar antes su educación secundaria.

«Voy a seguir enfermería», que hay mucho de eso, viste?, “voy a seguir esa rama”, o “policía” o, “¿para qué?”, entonces, ¿viste?, si pueden, los padres se lo permiten muchos se van, no es que sean muchos, pero también está ya a 3.º también hay una decantación del que fracasó porque le cuesta esta escuela como otra, pero a lo mejor esta escuela tiene mayores exigencias por lo pronto en la escuela técnica matemática desde 1.º ya es más pesada». (Directivo, Escuela Técnica de zona céntrica).

«Directivo: Muchos chicos repiten. Muchos chicos. Y eso produce... ahí es donde hay más, eh... deserción escolar, digo, hay chicos que... Más por el bajo rendimiento que por otra cosa. Digamos, entre un año y otro, ahí es donde se produce la diferencia. Durante el año, no.

Entrevistadora: ¿En el receso, ahí?

Directivo: En el receso de verano, claro, y sí. Que vienen... o dan algunas... Aparte bueno, la escuela técnica es un año más, más dificultad... Entonces muchos... Vuelan para otros lados». (Directivo, Escuela Técnica de zona sur).

«Directivo: Porque algunos dicen “bueno por ahí repetimos”, ponele, repiten 4.º, repiten 3.º, “uy, son 6 años, me voy a un comercial”.

Entrevistadora: Y ¿qué pasa con los chicos del ciclo básico que, bueno, que quedan en el camino si es que no les gusta la modalidad, a dónde se van?

Directivo: La mayor parte porque repiten.

Entrevistadora: Repiten y no...

Directivo: porque fracasan y no vuelven a apostar a 6 años (...).

No es fácil, acá son muchas horas, es una escuela técnica que tiene muchas horas (...)Y por ahí a algunos no les interesaba mucho estudiar, fue más la intención del padre de ubicarlo en algún lado, en algún lugar y esta escuela dio esa opción.

(...)

Entrevistadora: Esto que pasa en 3.º, ¿vos dirías que está asociado a fracasos en 1.º, 2.º y 3.º que se acumulan, previas, o sea que es el resultado de lo que pasa en 1.º y 2.º?

Directivo: Sí, o darse cuenta cuando llega a 3.º de que en realidad no es la especialidad que le gusta. Nosotros tuvimos pases de chicos» (Escuela Técnica de zona céntrica).

Varias de las citas anteriores nos conducen a un último elemento que se forja en el trayecto escolar y que aquí se agrega como obstáculo para la culminación de los estudios: el abandono derivado de fracasos que se van acumulando y que tensan el recorrido hasta interrumpir la carrera escolar. Cabe señalar que este aspecto resulta extensivo a todas las escuelas que participaron de la investigación.

«Entrevistadora: Y ¿a qué asociás este fenómeno de repetir 5.º?»

Directivo: Mirá, yo creo que en algún punto es lo mismo de lo que a veces se hablaba mucho en viejas épocas cuando se empezó a ver cambiar, a encontrar digamos un tipo de alumnado que no era el que habitualmente teníamos que es que como yo siempre digo en otras épocas estos alumnos no estaban en la secundaria.

Entrevistadora: Totalmente, claro.

Directivo: Esa es la base de todo y creo que ocurre un poquito con este tipo de cosas, es decir, llegan chicos a 5.º que en otro momento ni loco hubieran llegado a 5.º; no hubieran pasado el 2.º, entonces a veces por arrastre de condiciones y situaciones, arrastre de materias previas, se confían, se confían, se confían y resulta que hasta repiten en 5.º.».

La reprobación de un año lleva a muchos jóvenes a cuestionarse respecto de si «vale la pena» seguir o no estudiando. En la escuela técnica de zona sur, los tutores destacan el receso escolar de verano como un momento clave en el que muchos estudiantes, al no contar con la rutina de estudio que conlleva la asistencia a clase, desisten de seguir estudiando:

«En febrero vamos siguiendo cómo están rindiendo, qué les está pasando, si no vienen, los estamos llamando, por qué no vienen, llamamos a las casas, tratamos de que vengan a rendir, porque acá hay un problemática importante de que la mayoría de los chicos estudian con nosotros, la mayoría de los chicos da por terminado el (proceso); solos (no) se ponen () a estudiar. Entonces nosotras le damos desde las materias actividades para el verano como para que ellos tengan la obligación de hacer algo y se pongan a estudiar y después en febrero cuando no aparecen, los profesores nos van avisando, entonces vamos haciendo cadenas, vamos llamando, a veces lo logramos, a veces no». (Docente, Escuela Técnica de zona sur).

En la técnica con una orientación administrativa, la mayor complejidad de los conocimientos impartidos en el ciclo superior posicionaría a algunos de los estudiantes frente a un abismo que no podrían cruzar. En estos casos, donde la escuela no podría lograr que ciertos alumnos consiguieran «estar a la altura» de las exigencias académicas, la solución vendría de la mano de la articulación con otras instituciones del sistema (con demandas académicas que estos estudiantes estarían en mejores condiciones de cumplir) posibilitándoles, así, la culminación de los estudios (de un modo similar a lo observado en la EEM del sur):

«Directivo: Claro, y... no, acá lo que pasa [es] que hay mucha matemática y computación, si el chico no entiende así aunque vos lo apoyes, es inútil.

Entrevistadora: ¿Y dónde suelen ir los alumnos que quizás no pueden avanzar acá?, ¿dónde?, ¿para dónde piden pase en general?

Directivo: Sí, muchos se empecinan ya te digo que quieren acá.

Entrevistadora: Y... van cambiando de turno.

Directivo: Sí, y otros, ¿viste?, se les dice a un liceo, a un comercial, si le gusta la contabilidad, un comercial es un poco más fácil.

Entrevistadora: Claro.

Directivo: Si tienen ya sobreedad, se les habla de un CENS, hay CENS en administración de empresas, uno los va orientando, ¿viste?, bueno, eso ya queda, incluso se les puede hablar desde gabinete, a veces el pedagógico, viste?, hablan con los padres, bueno, tratando de hacerle ver porque también llevar al chico permanentemente al fracaso no conduce a nada, al final va a abandonar todo, va a decir “soy un inútil”. (Directivo, Escuela Técnica de zona céntrica).

b) Configuraciones sociofamiliares de los estudiantes asociadas al abandono escolar

Si bien –y como ya señalamos– desde el punto de vista de los actores escolares entrevistados el origen social de la población estudiantil de las cuatro escuelas estudiadas no generaría per se situaciones de abandono, en algunos casos la aparición de alguna necesidad imperiosa e impostergable que no puede resolverse ni abordarse desde la escuela así como la combinación de varios de los factores asociados a la vulnerabilidad social que atraviesa la vida de estos estudiantes (la necesidad de hallar un trabajo, experiencias de embarazo, maternidad, migración o drogadicción, la participación en delitos, la ausencia parcial o total de los padres en el hogar, los conflictos con sus familias, entre los principales) genera la interrupción de la trayectoria escolar.

La cita siguiente ejemplifica el tipo de situaciones que desencadenan la deserción:

«(...) Igual deserción hay porque desgranamiento hay, producto [...] deserción y desgranamiento producto de situaciones sociales que se viven... que uno no puede evitar. Que vos tenés... eh... pibes que se mudan permanentemente (...). Yo tengo alumnos, ahora tengo (...) dos familias en situación de calle, he tenido otra situación de calle... Entonces, tengo pibes bajo libertad asistida, pibes que entran en tratamiento... en este momento 12 chicos hay en la escuela, tengo yo de la escuela, 12 chicos con libertad asistida». (Docente, EEM de zona norte).

Estas complejas condiciones de vida de los estudiantes llevan a preguntarse: ¿Qué constelaciones de elementos o qué situaciones límite conducen al abandono?; ¿cuándo tambalea el derecho a la educación frente a presiones «extraescolares» de las que son objeto los alumnos en situación de vulnerabilidad social?

Tal como se ha destacado ya, cuando aparece alguna situación vital que puede complicar la escolaridad de los estudiantes (conflictos con la ley, con sus familias, con los pares, necesidad de trabajo, responsabilidades domésticas o maternas / paternas), estas instituciones despliegan diferentes tipos de estrategias en favor de la retención escolar. Sin embargo, en ocasiones, la crudeza, la irreversibilidad y la necesidad de respuestas rápidas que expresan estas situaciones límite supera la capacidad de acción de la escuela y pone en duda la eficacia de cualquier iniciativa que intente resolverlas. A modo de ejemplo: si el joven está bajo condiciones judiciales o si debe migrar a su país de origen, se dificultan y se ven obturadas (respectivamente) las estrategias de acompañamiento.

A continuación, se describen las problemáticas y necesidades que atraviesan la vida cotidiana de los estudiantes y que derivan en casos de abandono escolar. En cada caso, también se identificarán las acciones que las escuelas despliegan frente a ellas.

a) Estudiantes que tienen urgencia de trabajo

Los testimonios de directivos y docentes dan cuenta del conocimiento cercano de las acuciantes necesidades de subsistencia de sus estudiantes. Frente a la demanda de trabajo algunas de estas escuelas generan estrategias para facilitar su inserción laboral (como se ha visto en capítulos previos de este informe y como se detallará más adelante). Así y todo, no siempre se logra preservar la permanencia escolar de los estudiantes-trabajadores, debido a las exigencias sociofamiliares que los jóvenes atraviesan o a la incompatibilidad entre demandas y horarios laborales y educativos.

«[Conversando acerca de las pocas secciones en el turno noche en comparación con los turnos diurnos]. Es que el tema es pesado a la noche, hay gente que trabaja todo el día, no es fácil conseguir una continuidad versus cansancio». (Directivo; Escuela Técnica de zona sur).

«[Conversando sobre el abandono de algunos estudiantes]. A veces por más onda que le pongamos como escuela, digo, si la familia prioriza que vaya a laburar en vez de que venga... eso va a suceder [refiriéndose a la deserción]». (Docente, EEM de zona sur).

Como punto de partida, los directivos entrevistados en las cuatro instituciones no conciben que el trabajo constituya un obstáculo infranqueable para la asistencia escolar. Así, visualizan que el trabajo no siempre resulta incompatible con la escolaridad y que, para lograr que así sea, la escuela puede hacer frente a esta necesidad de trabajo, incluso replanteando el trabajo como un estímulo más para la asistencia escolar.

Así, por ejemplo, en la escuela técnica de zona sur cuando los estudiantes expresan la necesidad de trabajar, se sabe y se teme que podrían dejar sus estudios por esta emergencia económica familiar; en este sentido, el personal directivo y los otros docentes recurren a conectarse con el mundo empresarial (articulación que la escuela ha generado desde hace tiempo con el mercado laboral de sectores informales). Esta es una línea de trabajo institucional (descrita en el capítulo 4), pues la escuela cuenta con una bolsa de trabajo que tiene una aceptada conexión con empresas de la rama de actividad para la que la escuela forma a sus técnicos; en varias ocasiones, se trata de pequeñas o medianas empresas de exalumnos o cuyos dueños son conocidos por los profesores; en los últimos años, a consecuencia de la dinamización de la demanda de trabajo en la industria metalmeccánica nacional, ha crecido la demanda del perfil de egresados de esta escuela, y son los empresarios quienes se acercan a la escuela en busca de estudiantes próximos a graduarse o de jóvenes graduados. La bolsa de trabajo se orienta, salvo casos de urgencia laboral en el ciclo básico, a la inserción laboral de los estudiantes del ciclo superior, permitiéndoles pasarse al turno noche para seguir en la escuela.

«(...) Pero el tema real es que esto es cíclico. Entonces, nosotros, por ejemplo, hasta el 2001... nunca pedían un técnico ni de casualidad... Cuando el dólar se fue a tres no sé cuanto, ahí se acordaron que había que hacer algo acá en el país porque no se podía importar (...) Y empezó a sonar el teléfono... vos no tenés idea... colocamos// (...) todo sexto metalurgia... porque... de metalurgia... a ver, no hay trabajo para 2000 personas. Pero esta es la única escuela del país (...). Entonces... nosotros tenemos 20 (...). Entonces... los chicos empezaron a conseguir trabajo, pasantías, y se fueron todos a la noche. Obviamente». (Directivo, Escuela Técnica zona sur).

Al hablar de estas experiencias laborales paralelas a la escolaridad, los directivos señalan la mutua retroalimentación entre ambas inserciones.

Ellos señalan que los alumnos-trabajadores visualizan la necesidad de asistir a clases para adquirir los conocimientos que luego aplican en la fábrica y destacan la conexión lograda entre los aprendizajes escolares y aquellos en el lugar de trabajo. De este modo, se evade la deserción de los jóvenes que necesitan trabajar antes de culminar la escuela secundaria.

En las dos EEM, en cambio, la mayor preocupación de los docentes o del personal directivo frente a los casos de estudiantes-trabajadores está puesta en compatibilizar las exigencias pedagógicas-escolares con las laborales. Tienen puesta la mirada más hacia los trabajos que los mismos estudiantes buscan y realizan para sostener –en algunos casos– a sus familias. La ausencia de búsquedas laborales facilitadas o realizadas por la escuela –en contraste con la escuela técnica recién descrita– podría comprenderse, en parte, por la formación general de este tipo de establecimientos frente a la especificidad de la formación técnica. Si bien una de las orientaciones del bachillerato de la EEM del sur tiene un potencial de salida laboral, la inserción laboral de los estudiantes no es una línea de trabajo institucional, sino una situación de hecho que la escuela enfrenta flexibilizando sus formatos (condiciones de asistencia y evaluación) en pos de compatibilizar el trabajo y el estudio de sus jóvenes.

«El trabajo, chicos que ya a lo 16 años, a los 15 tienen que salir a trabajar para bancar la casa, para bancar la familia y les cuesta mucho sostenerlo, hay chicos que igual lo sostienen (...). (Docente, EEM de zona sur).

«(...) El trabajo. Que si la escuela se pone medio... una manera de ponerle flexibilidad, es posible. Este... es posible una cursada más intermitente, pero posible. Así que no es impedimento. Pero es un factor que si no se ve o no se trabaja o no se... este... no se tiene en cuenta, es factor de abandono (...). (Docente, EEM de zona norte).

Esta última cita deja en claro, nuevamente, que si la escuela no afronta el trabajo de los estudiantes difícilmente podrá evitar su abandono educativo (por problemas en compatibilizar la inserción laboral con la educativa).

La inclinación de las EEM hacia lograr garantizar el derecho a la educación de estos jóvenes trabajadores contrasta con el modo de abordaje en la escuela técnica, que asume la responsabilidad de colocar a los alumnos con urgencia laboral dentro del sistema productivo.

b) Estudiantes que deben mudarse o migrar por decisiones indeclinables de sus familias

Frente a la decisión de una familia de migrar, la escuela se ve imposibilitada para desplegar cualquier estrategia de retención, pues la movilidad geográfica-familiar le excede. Esta situación aparece con recurrencia en las cuatro escuelas relevadas, más aún entre los estudiantes nacidos en otros países o de familias extranjeras que vuelven a sus países de origen y es puesta como una de las causas del abandono escolar.

«(...) Claro y también anticipa cuando dice “yo no voy a poder venir más porque tal trabajo” o por lo que fuera “porque yo estaba viviendo con mi papá y ahora me tengo que ir con mi mamá, y ahora me voy con mi abuela”, y se mudan de acá a González Catán, y al mes vuelven, porque es así también o sea no es que... primero que son pocas las familias que tienen mamá y papá y después que hay mucho esto de quién es el que está a cargo». (Directivo; EMM de zona zur).

c) Estudiantes que tienen responsabilidades domésticas que se superponen con las escolares

Las responsabilidades domésticas de muchos jóvenes complican su asistencia escolar, y hasta llegan, en algunos casos, a interrumpirla. En el capítulo 6, se han expuesto los quehaceres desempeñados por los jóvenes cuidando a hermanos menores o realizando tareas de manera sistemática en sus hogares.

Estas actividades centrales para la reproducción social del grupo familiar ocupan una porción considerable de su jornada diaria. Por ende, no pueden cumplir en tiempo y forma con sus tareas escolares y con normas respecto a la asistencia y puntualidad, sino que deben repartir su tiempo entre estudio y trabajo. Los profesores, tutores y los docentes con cargos directivos saben que en estas condiciones se eleva la probabilidad de abandono escolar. Por tanto, se implementan algunas estrategias de contención y acompañamiento para estos casos: una mayor flexibilidad en los horarios de entrada y salida a la escuela (como dijimos anteriormente

frente al caso del trabajo) y oportunidades adicionales o diferentes para su evaluación.

«(...) Aunque le digas venite a contraturno, trabajá en la biblioteca (...)sí, sí, nosotros le damos espacio, pero se tiene que pasar todo el día en la escuela (...) a lo mejor cuidan a los hermanitos, viste?, encima eso, todos tienen tarea, no es que, viste? (...)dedicados a estudiar y nada más, viste?, uno sabe que yo a los míos les digo: vos lo único que tenés que hacer es estudiar y punto, ¿viste? Estos no, el que no ayuda, a lo mejor ayuda a los padres en la verdulería, viste?,o venden ropa, es así, aparte de la tarea escolar ayudan o en la casa o ayudan en el trabajo a los padres(...)». (Directivo, Escuela Técnica zona céntrica).

«(...) Muchos trabajan, muchos alumnos, ciclo superior bastantes, bastantes trabajan generalmente en forma informal, a veces con los propios padres o familiares, pero sí, muchos trabajan. A veces no es que trabajen, pero ponele cuidan hermanos. Se hacen cargo todo el día de los hermanos, bueno, es casi como un trabajo porque en definitiva eso les insume su tiempo (...)». (Directivo, Escuela Técnica zona céntrica).

«(...) El cuidar familia..., hay muchos chicos que se tienen que quedar cuidando a sus hermanitos porque los padres tienen que salir a trabajar tiempo completo para poder bancar familias enormes numerosísimas y entonces se tienen que quedar cuidando a sus hermanitos y hay muchas veces que, dado esto hay chicas que, y esto no está probado en realidad, pero las chicas, chicos también, pasan a ser como padres de sus hermanos chiquitos y terminan no teniendo nada en realidad porque también pierden la escolaridad y, bueno, terminan a veces quedando embarazadas por esto en realidad, por [querer] tener algo propio (...)». (Docente, EEM de zona sur).

d) Estudiantes con graves problemas de adicción

La drogadicción sin duda es una problemática que aleja a los jóvenes de su compromiso escolar. Ante estas situaciones, una de las escuelas en estudio se destaca por la diversidad de estrategias de contención que ofrece a los estudiantes con problemas de adicción, a sabiendas de sus propios límites. Allí no se expulsa a los jóvenes que atraviesan problemas de adicción, sino que se busca sostener su permanencia escolar: para ello, los referentes conversan con ellos, los profesores les dan actividades especiales cuando no pueden cursar; los psicólogos que integran puestos directivos se entrevistan con ellos y con sus familias para evaluar alternativas; algunos de los referentes escolares se contactan con instituciones para su rehabilitación o tratamiento, etcétera.

Cuando la adicción no es ocasional, sino que se instala en la vida de los jóvenes, es habitual que sus familiares cercanos o amigos –en caso de tener redes que los sostengan– no pueden hacer mucho frente a una

situación que los excede, pero entonces la escuela pone a disposición su equipo de psicólogos y de pedagogos, quienes junto a los integrantes del plantel directivo intervienen para estimar qué resulta lo más aconsejable para cada caso. A veces, se les permite, como primera instancia, asistir a la escuela en condiciones excepcionales para que no pierdan este vínculo; otras, se les sugiere a los jóvenes y a sus referentes familiares la posibilidad de realizar un tratamiento; en adicciones más severas, la escuela conoce sus límites, así que les plantea la internación.

«(...) Hay cuestiones que no las podemos resolver nosotros. O sea uno puede hacer mil millones de cosas. Como por ejemplo un chico adicto. Yo vengo el año pasado y me encuentro con un chico totalmente desquiciado, entraba y salía de las aulas, cuando me dije: “dejo que las cosas fluyan, qué sé yo”. La asesora pedagógica me dice no, lo que pasa es que este chico... qué se yo. Yo en esa época le hice un cuestionamiento muy serio “basta de describir la realidad”, porque yo también puedo y te escribo un libro, un apunte, una ficha. Hagamos algo. Todos sabemos de este pibe. Bueno. El chico repetía por segunda vez primer año. Abandonó. En un momento, vino la abuela, me dice; “...mire yo... vive en mi casa, quiero ayudar...”. Le dije: “...bueno señora, hagamos algo. Que él entre a las diez de la mañana”, mirá lo que te estoy diciendo! Que él entre a las diez, almuerza acá que tenemos comedor, y seguimos apoyando con los tutores, preceptores, profesores, ¿cierto? No hubo caso. Obviamente el chico no podía sostener esto que te estoy diciendo. Vuelve la abuela y quería anotarlo por tercera vez en primer año. Dice: “Claro, usted no lo quiere tener, ¿no?”. Le dije: “... no, yo imagínese ojalá lo pudiera tener pero usted sabe, porque me lo acaba de decir usted, que se le escapa a usted. Imagínese que si se le escapa a usted acá en la escuela ¿cómo va a poder sostener una clase». (Directivo, EMM zona norte).

En varios de los ejemplos que recuerdan las autoridades, los jóvenes logran mantener el vínculo con la escuela a través de un trabajo de acompañamiento de sus profesores y del apoyo de sus familias.

«...como ámbito pedagógico, es difícil la cuestión de las adicciones (...); desde que llegó el paco, como toda droga, (...) está este reto. La escuela siempre presentó una cierta fuerza contrarrestante con respecto al tema de las adicciones (...). Desde este año, empezamos a ir a visitarlos, empezamos a trabajar de la misma forma que tenemos otros proyectos acá que ahora te lo voy a contar que es una especie de terminalidad. Vamos, “¿qué tal, cómo estás?”, conversamos con ellos, “dejo el trabajo de inglés”; a las dos semanas, “¿Che me das el de inglés?, tengo el de matemática”, es decir, es una forma, nos encontramos con otra realidad.(...) Hablamos al principio con las autoridades de la granja, o sea, la verdad que la directora, una tipa fantástica, una exadicta recuperada, la verdad que “¿vos sos de la escuela?”, o sea se sorprendía que ni siquiera los familiares los van a visitar a los chicos, que la escuela se preocupe por uno, dos, tres, por [nombra a tres estudiantes], por quien sea, que la escuela se preocupe, o sea, lo veía, ¿viste?, como paradigmático. Empezamos a trabajar de esa manera». (Preceptor, EEM de zona norte).

En la cita, se evidencian las prácticas de acompañamiento a los alumnos cuando estos deben ser internados para su rehabilitación. Los profesores se

encargan de visitarlos, de acercarlos trabajos prácticos y de estimularlos en su lugar de rehabilitación, con el propósito de evitar que abandonen su lazo con la escuela, frente a la soledad que provoca tal situación extrema, más aún cuando sus parientes no suelen ir a visitarlos. Así, se observan estrategias de seguimiento fuera de la escuela inspiradas en las prácticas institucionalizadas por otros programas, como el de terminalidad (que también funciona en la escuela y que fue mencionado en el capítulo 4).

Pero hay otros casos en que los alumnos ni siquiera logran ingresar en una recuperación porque no hay ningún familiar o referente que los acompañe en este proceso. Aquí se observa nuevamente el límite de la escuela: el hilo delgado entre la escuela, la familia y el alumno en situación de adicción. En estos casos, es más evidente el camino de la drogadicción hacia el abandono escolar:

«[Veníamos conversando sobre condicionantes del abandono, la profesora no veía el trabajo o la maternidad como causas centrales]. ¿Y cuánto tiene que ver el desenganche de los chicos con la escuela en la decisión de dejar? ¿O todo pasa por la familia?»

Profesora: Por la familia, creo que no los acompaña, porque si... también está la droga... Hay chicos que, bueno, se empiezan a drogar, no pueden salir de eso y ahí la familia no los acompaña y los entrega... los deja, los deja caer; creo que los padres no tienen tanta fortaleza...». [Docente, EEM de zona sur].

Esta última referencia proviene de una profesora de la otra escuela EEM. Allí las adicciones también son un problema de los jóvenes del barrio, aun cuando no hayan sido tan mencionadas en las entrevistas como promotoras del abandono. En esta institución y en las dos técnicas, la escuela se piensa más bien como un antídoto contra la drogadicción, tal como expresa su asesora pedagógica: «...en general si sostienen la escolaridad, en general salen de la droga y de toda esa cosa oscura». (Asesora Pedagógica, EEM de zona sur).

Los docentes y miembros del personal directivo de las escuelas técnicas no mencionan tantas situaciones de adicciones entre sus estudiantes, sin que aparezcan estrategias institucionales de abordaje de esta cuestión. Uno de los preceptores de la Escuela Técnica del sur, sugiere que las drogas traen «malas compañías» y cuando a eso se suma la falta de apoyo familiar, acontece la deserción escolar:

«Entrevistadora: ¿Cuáles son los problemas que hacen... que ellos dejen?

Preceptor: Ajá... Eh... las compañías. El caso de un alumno que yo conocí, que es un chico muy bueno... eh... de la comunidad boliviana... muy bueno el chico... Eh... hablé con la mamá. La mamá hasta se puso a llorar con... con (...) la (preceptora) que está ahora. Y... era por las compañías; las malas compañías lo llevaban por otro lado... Que no les obedecen a los padres. Es como si se cortara el lazo familiar y, por eso, terminan con la escuela ... (...) ese tipo de... de vicios, ¿no?, a los que los llevan las malas compañías». (Preceptor, Escuela Técnica de zona sur).

En la otra escuela técnica, solo una de las profesoras recuerda a un estudiante del 1.º año que abandonó por su alcoholismo, pero no se alude de manera tan evidente a las drogas como parte de las problemáticas que debe enfrentar día a día la institución.

e) Estudiantes con déficits alimentarios

El riesgo nutricional es muy preocupante para los docentes, ya que consideran que afecta el desarrollo general y cognitivo de quienes lo padecen, limitando sus potencialidades como estudiantes. De este modo, una alimentación deficitaria es obviamente visualizada como causa potencial de abandono:

«(...) aparte otra de las cosas acá es una carrera difícil, no es tan fácil, para ciertos chicos que tienen... a lo mejor no comen bien y tienen todo este tipo de problemática; por eso no llegan a igualar a los demás». (Directivo, Escuela Técnica de zona sur).

Como ya se dijo en capítulos previos, las alusiones a carencias nutricionales de los estudiantes aparecen principalmente entre directivos y profesores de las dos escuelas técnicas, donde no existe un comedor escolar. Las otras escuelas en cambio, cuentan con comedor y, en ellas, los relatos no hacen referencia a este problema como promotor del abandono.

f) Conflictos domésticos y escasas expectativas familiares en la educación media

La familia constituye uno de los núcleos centrales de la vida social, cultural y educativa de los jóvenes. En los testimonios de los docentes con cargos directivos y los demás docentes de las cuatro escuelas, algunas dinámicas y

valores familiares cuestionarían la permanencia escolar de los jóvenes: por ejemplo, las situaciones de conflictos y maltratos hacia los jóvenes, como la falta de inculcación y valoración de sus padres del aporte presente y futuro de la educación media para sus hijos.

Los entrevistados se refieren a algunas situaciones familiares en que los jóvenes se ven expuestos a experiencias de maltrato o de abandono, frente a las cuales son pocos los márgenes de acción de la escuela. Estos graves conflictos familiares son vistos por algunos actores escolares como un obstáculo para la permanencia de los jóvenes, y su modo de abordaje plantea dudas y tensiones entre los docentes y el personal directivo:

«Nosotros tenemos chicos que se portaban mal y ¿por qué se portaban mal? Y porque estaba abandonado, porque el padre se fue con una, la madre se fue con otro... y el chico. Usted tiene un problema más para que venga el padre nomás, a preocuparse por él (...). Los chicos arrastran problemas, ¿entendés? (...) Que no los podemos arreglar nosotros de ninguna forma, pero generalmente, los chicos que... Yo cuando... Ahora no estoy tanto en contacto, cuando era subregente, los atendía a todos, ¿no?, y a la larga cuando empezás a escarbar, escarbar, escarbar... te das cuenta de que ese que era el peor de todos es un pobre pibe. Los profesores: "...hay que echarlo... eh... eh... es un salvaje". Sí, sí... cuando empezás a escarbar, escarbar, escarbar, decís cómo está en la escuela este tipo... cómo hace para venir a la escuela, ¿viste? Entonces, es un tema, lo que pasa es que si vos tenés 50 alumnos que se portan así, no podés dar clase. Es otro tema (...). (Directivo; Escuela Técnica de zona sur).

Respecto de las bajas expectativas educativas familiares, los testimonios aluden a dificultades relativas a la falta de apoyo de algunas familias para afianzar el compromiso de los estudiantes con su escolaridad:

«(...) me parece que tiene que ver con que no tienen una familia que le dé real valor a la escolaridad; ellos, nosotros trabajamos siempre sobre el hecho de que la realidad es durísima, es durísima, los pibes cuentan historias terribles, esto implica el cargarse de las herramientas que les va dando la escuela y la apertura de su propia cabeza con respecto a esto, y bueno, y hay veces que esto los pibes lo pueden entender y sostener, pero hay veces que ciertos mandatos familiares van contra esto». (Docente, EEM de zona sur).

Una de las razones de este tipo de dificultades radica en las largas jornadas laborales de los adultos del hogar:

«(...) Todo el mundo trabaja... 16 horas por día. Y es una de las causas del abandono de los chicos, ¿no?, porque, vos llamás un padre acá... "y su hijo hizo esto, esto, esto"... "Ah, yo, no, trabajo hasta las 10 de la noche, no me puedo ocupar"... Viste...

Y otro te dice: "...no puedo con él, hagan lo que quieran". Yo no puedo con él, te dicen... "Bueno, no puede usted que es el padre, ¿qué quiere que hagamos nosotros?"(...). (Directivo, Escuela Técnica de zona sur).

La soledad a la que se aludió en el capítulo anterior no refiere solo a la cantidad de tiempo que los jóvenes pasan en sus hogares sin sus padres (principalmente por las extensas jornadas laborales), sino a la imposibilidad de acompañamiento a la escolaridad. El bajo nivel educativo de las familias reforzaría en algunos casos cierta distancia con la escolaridad de los hijos.

«(...) yo pienso que muchas veces no tienen el apoyo de la casa, porque vos podés hacer todo acá, todo en la escuela, pero si después no tenés a alguien que te [apoye], yo lo veo con mis hijos, ¿viste?, que ven que como yo estudié esto, lo otro, pero si vos no le estás encima, no le mirás el cuaderno, qué hiciste, qué no hiciste, estudiaste, lo retás, que esto, ¿viste?, si dejás hacer y no te preocupás solo no hacen (...).» (Directivo; Escuela Técnica de zona céntrica).

No obstante, tal como se analizó en el apartado referido a la visión de los docentes y miembros de equipos directivos acerca de los alumnos, varios testimonios dejan entrever la perseverancia, el apoyo y las expectativas familiares con respecto a la escolaridad de sus hijos en la escuela media como vía de ascenso social y de conocimiento a futuro.

Para cerrar este apartado, cabe destacar cómo docentes y directivos, tanto en aquellos casos donde la familia está presente como ausente, emprenden el desafío de inculcar y reforzar el valor de la educación, en hacer el seguimiento de los estudiantes para que asistan a la escuela y en forjar expectativas positivas promoviendo la confianza en las posibilidades de despliegue futuro de las trayectorias de vida de los jóvenes. Como parte del seguimiento cuerpo a cuerpo, se reiteran una y otra vez situaciones en las que se llama a los alumnos a la casa para que concurren a clases (hasta inclusive para despertarlos). Desde la perspectiva de varios docentes y directivos, algunos jóvenes no cuentan con referentes adultos, en ocasiones, inclusive desde la niñez. La cita siguiente expresa cómo cuando la familia no acompaña la escolaridad de los jóvenes, los adultos de la escuela se preocupan en ocupar ese lugar vacante de referentes en pos de lograr instalar la convicción de las potencialidades que les ofrece la escuela para construir su futuro laboral, educativo y vital.

«(...) tienen una problemática tan dura en su casa no siempre pueden sostener una escolaridad secundaria, terminan dejando y terminan en algunos casos mal, (...) pero hay otros que no, hay otros que consideran esto y no, yo creo que pasa por el convencimiento (...). El hecho de que los chicos estén adentro de la escuela es porque están convencidos de esto, porque creen en lo que se les dice y porque tienen algún referente que les machaca sobre esto (...) que puede ser alguien de la familia o no, pero puede ser también alguien de la escuela (...).» (Docente, EEM de zona sur).

«(...) lo que ellos mismos vivieron, hacia estos adultos que estuvieron desescolarizados y que hacen lo que pueden con ellos y que en muchos casos los dejan solos; y este nivel de soledad, de desamparo y de riesgo a que están sometidos es lo más grosso en cuanto a qué es lo que le pasa al pibe que no puede estar sentado adentro de un aula o que no puede sostener la escolaridad porque abandona por lo que fuera...». (Docente, EEM de zona sur).

Los referentes contribuyen así a que los jóvenes logren avizorar que su trayectoria educativa debe continuar y que no acaba allí, alentando así un involucramiento más estrecho del joven con su escolaridad.

c) Explicaciones del abandono a nivel individual: el voluntarismo como condición de escolaridad

Las explicaciones que conectan la interrupción de la escolaridad con elementos sociales, educativos y familiares son mucho más potentes en las entrevistas que las que la ligan a elementos individuales. No obstante, aunque más escuetas y menos reiteradas, también aparecieron algunas argumentaciones que conectan el abandono con la falta de voluntad de estudiar de los jóvenes.

Si no hay motivación individual, no hay escolaridad que pueda sostenerse en el tiempo nos dicen algunos docentes y tutores. Este argumento se presenta en versiones, que podrían denominarse tentativamente, positivas y negativas.

Entre las primeras se alude a la convicción, al convencimiento y motivación en permanecer, avanzar y terminar la escuela secundaria, lo cual se relaciona estrechamente con el plano de expectativas educativas positivas señalado en la sección anterior y con la noción de involucramiento escolar (que será trabajada desde la mirada de los estudiantes recién en el capítulo siguiente).

«Entrevistadora: ¿En qué dirías que se basa la posibilidad de estos alumnos que sí pueden sostenerse aún con quizá condiciones? [

Tutor: ¿Con todas estas problemáticas?

Entrevistadora: Sí.

Tutor: Al convencimiento de que, y esto también tiene que ver con las familias que están convencidas de lo mismo, a que la escuelas le va a dar la posibilidad de una mejor vida en realidad, ellos ven y viven una vida de los padres difícil, muy difícil, donde tienen condiciones laborales muy inestables y muy precarias y, entonces, el padre viene y le dice al pibe y le dice «nosotros»; o el mismo pibe se convence de esto de que la escuela le va a dar la posibilidad, o sea, hoy por hoy con un secundario no es muy buena tampoco la posibilidad laboral que uno tiene, pero siempre es mejor, siempre es mejor, siempre le da la posibilidad de ellos estar más despiertos hacia algunas cuestiones y se convencen de esto y contra esto luchan». (Docente, EEM de zona sur).

Las versiones negativas dan cuenta de la desmotivación que promueve el abandono. En este punto, los discursos deslindan al abandono de sus condicionantes sociales y lo conectan preminentemente con un plano valorativo individual, próximo a un ideal de libres elecciones en el que los jóvenes definirían cómo transitar y hasta dónde comprometerse con su escolaridad:

«El abandono yo creo que es común en todas las escuelas medias; hay un quiebre profundo por el facilismo, por las no ganas de estudiar; no hay un sostén desde la familia para nada, acá yo creo que trabajamos en media, trabajamos los docentes con el pibe». (Directivo, Escuela Técnica de zona céntrica).

Este último testimonio de un integrante del equipo directivo de la escuela técnica del sur muestra el contraste entre motivaciones positivas (estas se registran dentro de la escuela como condición para el avance en la carrera escolar) y falta de motivaciones educativas (reinantes entre aquellos que priorizan valores desligados de la gratificación diferida de la educación, como el acceso al dinero o posesiones materiales fuera del alcance de la mayoría de estos estudiantes).

«Directivo: Está bien... tenés que tirar ese hilito... es decir, motivar a alguien para el conocimiento... tiene que tener el primer escalón de saber qué es el conocimiento. Si no, no lo vas a motivar por el conocimiento. ¿Entendés? Si él tomó ese primer escaloncito...

Entrevistadora: Sí...

Directivo: De decir, “mirá, me pidieron 5 hojas, hice una... pero la hice”... y... y... si entra un poquito, puede avanzar, pero si no entra... no puede avanzar. Y obviamente que un chico que... que... viene a primer año y tiene diez materias, y a los tres meses, sacó ocho unos... ... ¿Y qué pensás? “Que soy tonto, que esto no es para mí, que me equivoqué... entonces me voy, me quedo en los videojuegos de la esquina”. Este... uno “¿Me da un cigarrillo...?”. Y, la otra, uno que dejó el colegio a los dos meses viene en una moto impresionante y se para acá en la puerta a mostrarle a los

compañeros lo tontos que son que estudian porque él ya tiene un montón de plata...». (Directivo, Escuela Técnica de zona sur).

8. El involucramiento escolar en la mirada de los estudiantes

Hasta aquí se han analizado las percepciones de los integrantes del plantel directivos y de los demás docentes acerca de sus estudiantes, del abandono escolar y de las iniciativas institucionales y proyectos impulsados en las escuelas en pos de la retención. En este apartado, se analizan por primera vez y con carácter preliminar los testimonios de los estudiantes acerca de su propia experiencia escolar, explorando cómo se produce el involucramiento de los jóvenes con la escuela, aportando a las explicaciones acerca de cómo se logra y se sostiene la permanencia escolar en las cuatro instituciones estudiadas.

El análisis se nutre de entrevistas grupales realizadas a alumnos de 2.º (en la EEM del sur y en la Escuela Técnica de zona central) y de 3.º año (en la EEM de zona norte y en la Escuela Técnica del sur)²⁸. Estos años de estudio fueron seleccionados considerando que se trata de un punto clave en la carrera escolar, en el que se registran los mayores niveles de abandono. Además, con ayuda de docentes y de los equipos directivos de las instituciones, se consideró una variedad de perfiles (alumnas madres, alumnos trabajadores o con responsabilidades domésticas) y de trayectorias educativas (tanto «ideales» por ajustarse a la correspondencia teórica entre edades y años de estudio, como «no ideales» por repitencia, abandono, cambio de escuela o ingreso tardío). En los encuentros, se indagaron tanto las perspectivas de los jóvenes acerca de su escuela y su posicionamiento frente a los conocimientos abordados en los distintos espacios curriculares y

²⁸ Se realizaron encuentros con grupos de entre 6 y 8 alumnos. Las preguntas fueron acompañadas de fotografías proporcionadas por las instituciones o bien disponibles en sitios públicos de la web, las cuales representaban situaciones cotidianas de las escuelas. El material fotográfico fue un disparador de mucha utilidad para lograr un fluido intercambio de opiniones entre los jóvenes.

extracurriculares, como su participación en diversas actividades escolares²⁹ y sus emociones frente a la escuela y a los actores de la institución. Todo ello estuvo orientado a lograr una aproximación a cuestiones que autores como Fredricks, Blumenfeld, y Paris (2004) han aunado en el concepto de «involucramiento escolar» (IE), el cual consta de tres dimensiones: a) **IE conductual**, referido a la participación en actividades académicas y sociales, tanto curriculares como extracurriculares, b) **IE emocional**, en términos de reacciones positivas y negativas hacia profesores, compañeros de curso y la misma escuela e c) **IE cognitivo**, entendido como disposición y atención para esforzarse en la comprensión de ideas complejas y la adquisición de destrezas de cierta dificultad (Fredricks, Blumenfeld, y Paris, 2004). En cuanto al IE emocional, en esta investigación se adopta una perspectiva más abarcativa que comprende no solo el estudio de las reacciones (positivas y negativas) de estudiantes frente a la escuela y sus actores, sino que profundiza en las percepciones en un sentido amplio, atendiendo a las opiniones, sentimientos y apreciaciones de los estudiantes con respecto a su experiencia escolar.

Las dimensiones esbozadas pueden diferenciarse desde el punto de vista analítico; sin embargo, como veremos, ellas se encuentran fuertemente imbricadas. Por ejemplo, la participación en ciertas actividades (IE conductual) promueve una mejor convivencia, lo cual lleva a que, desde el punto de vista personal, la escuela sea percibida como «un buen lugar» (IE emocional), así que se abona el terreno para propiciar mejores condiciones para el aprendizaje (IE cognitivo).

La principal hipótesis en juego es que el involucramiento escolar contribuye a fortalecer el vínculo con la escuela y a prevenir así el abandono escolar (Fredricks, Blumenfeld, y Paris, 2004). En tal sentido, en los testimonios de los jóvenes que aquí se analizan se recortan distintos temas y problemas que van dando contenido sustantivo al involucramiento escolar en las cuatro escuelas estudiadas y que llevan a reflexionar acerca de los

²⁹ Se indagó sobre las actividades escolares en sentido amplio, aunque también se solicitó a los jóvenes apreciaciones acerca de actividades específicas que habían sido mencionadas por directivos y por docentes en entrevistas previas.

modos de contribuir a una mayor retención de los jóvenes en la escuela secundaria actual.

a) Actividades que promueven el involucramiento escolar

Como se mencionó en la presentación del marco teórico de este estudio, el concepto de involucramiento escolar en su dimensión conductual se apoya en la idea de participación, de involucramiento de los estudiantes en actividades extracurriculares o académicas y sociales que serían claves en la prevención del abandono escolar. La participación en actividades escolares, particularmente de carácter extracurricular, parecería estar asociada a la disminución de las probabilidades de abandono de la escuela (Manlove, 1998; Pillow, 1997). En algunos trabajos, se ha mostrado la importancia del IE conductual entre estudiantes con menor rendimiento académico y entre niños provenientes de hogares con bajos ingresos (Ekstrom et al., 1986; Mahoney y Cairns, 1997; McNeal, 1995), así como su importancia como mediador en el proceso de abandono al inicio de la escolaridad (Rumberger, 1987).

Si bien la presente investigación no adoptó un abordaje metodológico cuantitativo que podría permitir establecer este tipo de asociaciones, el análisis cualitativo de los testimonios de los actores escolares entrevistados delinea hallazgos que coinciden en señalar la importancia de la participación de los estudiantes en actividades recreativas y pedagógicas –estas muchas veces exceden los espacios de clases convencionales– para la creación y recreación de los vínculos en la escuela, tanto entre estudiantes y profesores como entre diversos grupos de alumnos, y entre estos y la institución en general. En este sentido, se trata de identificar a partir de los testimonios cuáles son las actividades que –más aún al comienzo de la trayectoria educativa– aportan sentido a la experiencia escolar.

Los testimonios aportan indicios acerca de diversos espacios y actividades que parecen resultar de mayor atractivo para los jóvenes. Se trata de propuestas que en general parten de la propia escuela pero que, en ocasiones, se originan en iniciativas de los propios estudiantes, lo cual da

cuenta de una concepción abierta y flexible en la propuesta educativa, en un movimiento orientado al encuentro con los jóvenes.

Algunas de las actividades que resultan muy valoradas por los jóvenes son de carácter recreativo y deportivo. Los campamentos, por ejemplo, aparecen mencionados como experiencias enriquecedoras que contribuyen a una mejor convivencia en la escuela. Se trata de instancias que pueden llegar a marcar un antes y un después en la relación entre los estudiantes. Su carácter extraordinario –dado que se trata de una actividad excepcional y que transcurre en un ámbito alejado del escolar– parece propiciar en los alumnos y –en palabras de una alumna de la EEM de zona norte, hasta entre los mismos profesores– la revisión de algunos prejuicios acerca de la convivencia escolar. Otro alumno de la misma escuela³⁰ relata cómo cierto desconcierto frente a la idea de acampar con compañeros de otro turno resultó finalmente en una experiencia enriquecedora para todo el grupo de estudiantes:

«Alumno G: Más que nada, estuvo muy bueno, porque con los de 3.º de la mañana cuando se decía lo del campamento: “Nooo, con los de 3.º de la mañana no nos llevamos”. Conocíamos, tal vez, a dos o tres, pero no nos habíamos reunido nunca. Cuando fuimos al campamento nos llevamos todos bien, nos relacionamos todos bien.

Alumna M: Estuvo buena la convivencia con ellos.

Alumna D: Sí, la verdad que los profesores estaban contentos porque nunca pensaron que nosotros nos íbamos a llevar, o sea, parecía que íbamos un solo grupo.

Alumna M: Claro.

Alumno G: Nos llevamos bien con todos.

Entrevistadora: ¿Y cómo, a qué se debe eso? Digo, ¿cómo piensan que se dio?

Alumna M: Por la buena onda que nos hicimos.

Alumno G: No, porque ya digamos veníamos hablando, nos veníamos conociendo, y por ahí, por ejemplo, acá estaban tomando mate..., y primero estábamos divididos..., estaban tomando mate los de ellos, y capaz que venían y nos ofrecían a nosotros y así estábamos constantemente. Y después allá hicieron los grupos para cocinar, para todo y así nos fuimos conociendo más.

Entrevistadora: ¿Y ahí se sintieron bien, digamos?

Alumno G: Sí, sí más cómodos.

Alumna M: Sí, recómodos». (Entrevista grupal a estudiantes de 3.º año, EEM de zona norte).

³⁰ En las entrevistas individuales a alumnos de 4.º y 5.º año, surgieron también apreciaciones vinculadas con la posibilidad de viajar a lugares no conocidos y de tener contacto con la naturaleza.

Aquel campamento derivó en una iniciativa de los propios jóvenes para organizar un picnic a un parque cercano con los alumnos del turno mañana. Cuando se realizó la entrevista grupal, los alumnos se hallaban organizando dicha salida en el espacio de tutoría con el objetivo de «mantener la relación»:

«Alumna M: Ahora estamos organizando otra salida.

«Alumno G: Estamos organizando una salida todo un día para estar con ellos [refiriéndose a los estudiantes de tercer año del turno mañana].

Alumna M: Para ir a comer a [nombre de parque].

Alumna D: Sí.

Alumna M: Ahí.

Alumna D: Y eso ¿ya es por cuenta de ustedes?

Alumna M: Claro.

Alumna D: Sí, combinamos nosotros.

Alumno G: Sí, en la hora de tutoría, como para juntarnos a ellos y a nosotros, y todo un día.

Entrevistadora: ¿En la hora de tutoría pidieron esto –digamos- usar la hora de tutoría?

Alumno G: Sí, usar la hora para juntarnos con los de 3.º de la mañana; mantener la relación». (Entrevista grupal a estudiantes de 3.º año, EEM de zona norte).

En tal sentido, desde la escuela, existe una escucha atenta a los intereses de los jóvenes y apuesta a la continuidad de las experiencias emprendidas. De tal modo, una actividad extraordinaria con valor propio, se ve enriquecida al inscribirse en una línea de acciones que tienen como propósito apostar a una mejor convivencia escolar y a crear condiciones sustentables para el aprendizaje.

También los deportes resultan muy convocantes para los adolescentes. Los estudiantes de la EEM de zona norte afirman que las autoridades y los docentes de la escuela promueven y acompañan su participación en diversas actividades deportivas, a las que se refieren con entusiasmo. Las alumnas participan de campeonatos de vóley y los alumnos, de fútbol. Los testimonios recabados en la entrevista grupal denotan la existencia de una alta valoración de estas actividades por su valor intrínseco (más allá de los resultados obtenidos), así como del apoyo que el equipo directivo y docente les brinda para la concreción de su participación en estos eventos:

«Alumna D: [Nombra a un directivo]... cuando nosotros tuvimos un campeonato nos llevó con el auto y estaban todos pendientes.

Alumno G: Igual que los preceptores.

Entrevistadora: ¿De qué era el campeonato?

Alumna D: De vóley.

Entrevistadora: ¿Hay un equipo acá? ¿Y estuvo bueno?

Alumna D: Sí, estuvo bueno, jugamos con más colegios y nos fue bien pero perdimos. Y nada, estuvieron ellos siempre pendientes de nosotros, nos acompañaron». (Entrevista grupal a estudiantes de 3.º año, EEM de zona norte).

En el caso de la Escuela Técnica de zona sur, si bien la escuela interviene en campeonatos de fútbol, el básquet resulta ser el deporte distintivo de la institución. Al entrar a la escuela, es frecuente observar a los jóvenes jugando en el patio principal³¹. También en la EEM de zona sur la actividad deportiva cobra especial significado para los jóvenes. En este caso, varias alumnas recuerdan el campeonato de handball que formó parte de las actividades programadas para el festejo del Día del Estudiante que se desarrolló en la misma escuela.

Precisamente, también los festejos (más allá de los actos escolares tradicionales) resultan muy valorados por los estudiantes y constituyen instancias donde la escuela se hace eco de sus intereses. En la EEM de zona sur, la iniciativa de la institución de ofrecer el espacio para festejar el Día del Estudiante³² resulta altamente valorada por una estudiante que destaca esta propuesta como distintiva de esta escuela:

«Alumna E: Acá se hacen muchas actividades, por ejemplo, acá se festejó el Día de la Primavera y el Día del Estudiante, que en otros colegios no se hace, si querés festejarlo, afuera del colegio.

Entrevistadora 1: Ustedes lo festejaron acá, en el colegio.

(Se superponen varias voces).

Alumna E: Se hicieron muchas actividades.

Entrevistadora 2: ¿Y qué pusieron?, ¿música...?

(Varios hablan al mismo tiempo).

Alumna G: Había música, deporte, comida, murga... de todo». (Entrevista grupal a estudiantes de 2.º año, EEM de zona sur).

Cabe aclarar que, en otro tramo de la entrevista, los jóvenes explican que la programación de actividades para el festejo del Día del Estudiante había sido elaborada en el marco de un espacio curricular llamado «Recreación» por una comisión integrada por delegados de distintos cursos.

³¹ Cabe aclarar que llamativamente, en esta escuela las chicas no participan de competencias deportivas.

³² El festejo del Día del Niño también fue organizado desde la escuela y consistió en una jornada al aire libre en el barrio, con la participación de estudiantes de la orientación social y de alumnos de un taller de juegos que también se ofrece en la escuela.

Se observa entonces que la escuela se muestra permeable a un interés específico de los jóvenes: ofrece el espacio, promueve la constitución de espacios de decisión y obtiene una buena respuesta a su convocatoria. Nuevamente, esta propuesta específica adquiere un sentido que la trasciende al requerir de un compromiso de los propios jóvenes para llevarla a cabo.

Diversos talleres de carácter extracurricular también aparecen entre las actividades mencionadas por los alumnos³³. Los alumnos de 2.º año de la Escuela Técnica de zona central mencionan talleres sobre derechos humanos y educación sexual dictados por especialistas. También las excursiones aparecen mencionadas. Se trata de un conjunto de iniciativas que despiertan el interés en los jóvenes, quizás porque trascienden la cotidianidad escolar. En la Escuela Técnica de zona central, por ejemplo, este tipo de espacios formativos, que se caracterizan en general por ser complementarios a la oferta formal, figuran entre los más valorados por los alumnos: los talleres extracurriculares (su periodicidad y temática están sujetas a la propuesta que se realiza centralmente desde la jurisdicción) y las salidas pedagógicas y recreativas que las autoridades organizan para cada año escolar en fechas determinadas del ciclo lectivo. Con respecto a estas últimas –ya lo señalamos en el apartado 4 de este informe–, cabe mencionar que las autoridades de la institución visualizan estas instancias como espacios importantes para la construcción de vínculos positivos entre pares, y entre alumnos y profesores, lo que podría indicar que desde el proyecto institucional se reconoce la importancia que presenta la participación de los estudiantes en este tipo de actividades (IE conductual) para la construcción de sentimientos de pertenencia, cooperación y compromiso con la institución y la propia escolaridad (IE emocional y cognitivo). No obstante y paradójicamente, los testimonios de los alumnos señalan que su participación en estas salidas

³³ Cabe aclarar que aquí solo se presentan las actividades que fueron mencionadas en las entrevistas grupales y que, de ningún modo, agotan toda la oferta existente (descrita en el capítulo 4 de este informe).

pedagógicas y recreativas queda supeditada al «buen comportamiento» de cada grupo-clase³⁴.

En otro orden de cosas, las tutorías aparecen como espacios de suma importancia en términos de IE conductual (y también emocional, como veremos), por ser instancias privilegiadas de las instituciones para abordar diversas situaciones que atraviesan la experiencia escolar de cada grupo-clase. En todas las entrevistas, los alumnos dan cuenta de su importancia para la resolución de conflictos y el impulso a propuestas de los propios estudiantes. En la EEM de zona norte, por ejemplo, la tutoría aparece destacada desde la mirada de los jóvenes como un espacio donde es posible canalizar inquietudes acerca de temas vinculados con las materias (en general, cuestiones referidas a las evaluaciones), la relación con los profesores y la relación entre los alumnos, así como un espacio habilitado para la organización de actividades surgidas por iniciativa de los propios alumnos (ya mencionamos la salida a un parque cercano con alumnos de otros cursos).

«Entrevistadora: Y bueno, entonces, ¿con las tutorías están contentos? ¿Pueden plantear ahí las cosas?

Todos: Sí.

Alumno G: Sí, porque sería...

Entrevistadora: Y ¿qué cosas plantean, en general, ustedes en las tutorías?

Alumna M: Lo de las notas...

Alumno G: Lo de las notas...

Alumna M: Lo de los profesores...

Alumno G: También si nos llama algún profesor también lo comentamos.

(...)

Alumno G: Nada, capaz que surge algún problema con el grupo, también lo comentamos». (Entrevista grupal a estudiantes de 3.º año, EEM de zona norte).

En estos mismos espacios, los conflictos encontrarían modos de encauzarse, dando lugar a un clima de tranquilidad y diálogo entre adultos y pares, incluso desde el primer año de ingreso a la institución:

«Alumna D: Yo antes era requilombera en otro colegio; jodía con mis amigas. Ahora estoy más tranquila en este colegio, ya todo cambió. Yo tengo una profesora, R., que es tutora de nosotros y estaba conmigo en Tecnología en otro colegio, y yo

³⁴ Los estudiantes de 2.º año relatan, en este marco, que el año anterior perdieron la salida porque las autoridades de la escuela decidieron suspender la actividad debido a «problemas de indisciplina» en los cursos.

era..., salía..., me iba al baño... me iba a otro curso, me quedaba en otro curso..., y me quedé en este año, cuando me vine a este colegio..., y no lo podía creer ella. Me portaba de otra forma...

Entrevistadora: Y ¿por qué cambió esto?

Alumna D: Y, por las amistades.

Entrevistadora: ¿Acá en la escuela?

Alumna D: Claro, allá era pura joda y acá estamos como más tranquilos, primero, ¿no?

Entrevistadora: ¿Ya desde primero?

Alumna D: Sí, desde primero..., bueno me empecé a juntar con ellas y estábamos más tranquilas, y ya mi forma de ser cambió un montón, sííí, cambió un montón.

Entrevistadora: ¿En qué? ¿Te lo ven, digamos, tus papás, por ejemplo lo dicen?

Alumna D: Sí, sí, sí.

Entrevistadora: ¿Qué dijo?

Alumna D: Que, no, que estoy bien ahora. Antes me iba, yo le contaba lo que hacía en clases, todo, y a mi mamá, no, nunca la llamaron de nuevo para que vaya a hablar...

Entrevistadora: Pero igual vos reconocés que...

Alumna D: Siempre me reservaba ahí para que no me vean..., o jodía, pero ahora estoy más tranquila en el colegio.

Entrevistadora: Y vos decís, es la escuela, es algo de la escuela, que..., que tiene la escuela?

Alumna D: Sí, es así.

Entrevistadora: Las amistades, dijiste, o la gente...

Alumna M: Claro, sí, era fatal, porque antes había grupos separados que no nos llevábamos. Por ejemplo, este año cambió todo, nos llevamos todos..., entre todos..., compartimos todo». (Entrevista grupal a estudiantes de 3.º año, EEM de zona norte).

En la Escuela Técnica de zona central, el acento del espacio tutorial parece estar puesto específicamente en la resolución de conflictos entre los estudiantes. En esta escuela, los estudiantes consideraron que el espacio de tutoría con que cuentan actualmente resultaba insuficiente para abordar temas vinculados con su rendimiento académico o relativos a la relación con los profesores (lo que podría promover un mayor IE cognitivo), ya que la mayor parte del tiempo se emplearía en discutir aspectos relativos a su comportamiento en la escuela. Las situaciones marcadas por la «indisciplina» –sobre todo durante los primeros años– están por cierto presentes en sus relatos, lo que daría cuenta de la presencia de una suerte de círculo (no virtuoso) en el que las situaciones conflictivas se reproducirían ante la falta de respuestas institucionales más adecuadas a las necesidades de los alumnos³⁵.

³⁵ Este dato confirma la relación hallada en otras investigaciones (como la de Connell et al., 1994, y Connell et al., 1995) entre escasa participación de los alumnos en actividades propuestas por la escuela (en el caso analizado, porque la oferta resulta para ellos

En la EEM de zona sur, en cambio, la relación con los profesores sí aparece como objeto de reflexión y análisis en los espacios de tutoría, lo cual sería clave para entender –como se verá luego– el particular posicionamiento de los estudiantes en términos de reivindicación de derechos.

«Entrevistadora: Y ahí cuando hay algún conflicto con un profe, ¿ustedes tienen alguna figura, pueden hablar con un algún preceptor, un tutor...?»

Varios: Con la tutora.

Entrevistadora: ¿Y les resuelve un poco este tipo de situaciones?

Alumno E: La tutora, la profesora dijo que iba a hablar con la directora para ver qué podían hacer». (Entrevista grupal a estudiantes de 2.º año, EEM de zona sur).

En suma, las tutorías aparecen como instancias que permiten canalizar inquietudes y prevenir conflictos. La definición de lo que en estas instancias puede ser objeto de discusión parece ser clave al pensar en la creación de condiciones más adecuadas para el aprendizaje. Como denominador común, todas las escuelas trabajan sobre los conflictos entre alumnos, pero en algunas instituciones, también aparece como objeto de análisis el rol docente, lo cual parece crear condiciones que apaciguar conflictos con los adultos.

Otro eje que remite al involucramiento conductual de los estudiantes tiene que ver con la participación política en la escuela (que parecería difusa en la mayoría de estas escuelas, fundamentalmente en relación con los centros de estudiantes³⁶) y con un tipo de participación que remite a la formación ciudadana. El caso más llamativo en este sentido es el de la EEM de zona sur, donde los alumnos asumen un papel fuertemente reivindicativo de derechos (algo que se verá más en detalle en el apartado sobre IE cognitivo). En esta escuela, los estudiantes reconocen unánimemente que allí «se los espera», lo cual ofrece un marco propicio para la reivindicación del derecho a la educación y más aún, del derecho a aprender.

insuficiente –talleres– o no completamente adecuada a sus necesidades –tutorías–) y persistencia de comportamientos de tipo «disruptivo».

³⁶ En la EEM de zona sur, existen algunas iniciativas organizadas por estudiantes delegados, aunque el centro de estudiantes presenta un funcionamiento aún incipiente. En la Escuela Técnica de zona sur, hubo centros de estudiantes, y en la Escuela Técnica de zona central, existe un conflicto irresuelto para su conformación. En esta última institución, la posibilidad de generar acuerdos para la puesta en marcha del centro de estudiantes –lo que daría lugar al surgimiento de otro espacio para la participación estudiantil– está atravesada por el disenso entre delegados de los distintos turnos y las autoridades.

«Alumna G: Acá no te exigen mucho, en otras escuelas sí; acá te esperan más y te dan otras oportunidades.

(...)

Alumno E: Tiene que ser igual para todos, para todos tiene que ser igual». (Entrevista grupal a estudiantes de 2.º año, EEM de zona sur).

Sin embargo, al mismo tiempo, este planteo según el cual «todos tienen derecho a aprender» también presenta para algunos estudiantes, en la práctica, dos encrucijadas. En primer lugar, aparece cierta desconfianza con respecto a la justicia en la escuela. Algunos alumnos apelan a ciertos criterios meritocráticos que –según su parecer– deberían regir la distribución de oportunidades:

«Alumna N: Las oportunidades se las tienen que dar por ahí a los chicos que sí prestan atención...

Alumna G: Depende de la persona si se porta bien o mal, porque no quieren algunos». (Entrevista grupal a estudiantes de 2.º año, EEM de zona sur).

En segundo lugar, desde la perspectiva de los jóvenes, esta lógica igualitaria entraría en conflicto con las reglas de juego de la sociedad, en particular, del mundo laboral, lo cual parecería comprometer al sentido mismo de la escuela en clave futura:

«...En el día de mañana, no nos van a dar oportunidad, en el trabajo no nos van a dar una oportunidad, nos equivocamos y ya fue, nos despiden, acá sí, si no, no va, las cosas no son así, acá te dan un montón de oportunidades, en todos los sentidos, acá hay comedor, acá me dan la (leche) para la nena, todo, en otros lugares, en otros colegios no es así, en otros colegios vos no le entregaste el trabajo a tiempo, a hora, cómo tiene que estar, fue el “uno”. Yo porque estuve en otros dos colegios y son reexigentes, acá no, acá te dan un montón de oportunidades». (Alumna E, entrevista grupal a estudiantes de 2.º año, EEM de zona sur).

Se trata de una cuestión que surgió en la EEM de zona sur y que constituye un valioso aporte a las reflexiones y discusiones sobre los desafíos que –en términos de inclusión– se presentan a la política educativa actual en nuestro país.

b) Involucramiento emocional: percepciones y valoraciones en torno a la escuela y la experiencia escolar

Como se mencionó anteriormente, el IE emocional refiere a las reacciones positivas y negativas que los estudiantes manifiestan hacia profesores, compañeros de curso y hacia la misma escuela (Fredricks, Blumenfeld, y Paris, 2004). Desde la perspectiva que orienta la presente investigación, se entiende que este concepto incluye también las percepciones y valoraciones de los estudiantes con respecto a la escuela y a la experiencia escolar.

De acuerdo con algunos estudios, el IE emocional tendría un impacto en la decisión de abandonar la escuela. La alienación o los sentimientos de extrañamiento y de aislamiento social contribuirían al problema del abandono (Cairns y Cairns, 1994; Ekstrom et al., 1986; Wehlage y Rutter, 1986; Finn, 1989; Newmann, 1981), mientras que la construcción de una conexión emocional con la escuela y los docentes actuaría como factor de retención (Fine, 1991; Mehan, Villanueva, Hubbard, Lintz, Okamoto y Adams, 1996; Wehlage et al., 1989).

En el caso de las escuelas de este estudio, los testimonios de los estudiantes dan cuenta de que la escuela es considerada por la mayoría de ellos como un «buen lugar». Algunos jóvenes consideran a la escuela como su «segunda casa», expresión también utilizada por algunos docentes y directivos al opinar acerca del significado de la escuela para sus estudiantes. Los alumnos de las escuelas técnicas mencionan la gran cantidad de tiempo que transcurren en el ámbito escolar, algo que parece propiciar un clima de mayor familiaridad en las relaciones dentro de la escuela.

«...porque no deja de ser como decía él “nuestra segunda casa”, nosotros estamos más acá que en nuestras casas, entonces es como un lugar de contención».
(Alumna, entrevista grupal a alumnos de 3.º año, Escuela Técnica de zona sur).

Como expresa esta alumna, precisamente la contención aparece como uno de los aspectos que varios alumnos mencionan al referirse a su escuela. No solo se trata del tiempo que se está en la escuela (que resulta bastante significativo en las dos Escuela Técnica por la grilla curricular), sino que la escuela introduce un paréntesis en la vida extraescolar, abriendo un compás de espera a problemas personales y familiares. En palabras de una joven de la Escuela Técnica de zona sur:

«Alumna T: Al entrar nos olvidamos de todo lo de afuera, es entrar y olvidarse.

Entrevistadora: ¿En qué sentido?

Alumna T: Todo, es capaz teniendo problemas en la casa y venís acá al colegio y te distraés y te olvidás de los problemas». (Entrevista grupal a estudiantes de 3.º año, Escuela Técnica de zona sur).

En la EEM de zona sur, la escuela no solo marca un *impasse* a los problemas de afuera, sino que también se instituye como espacio donde es posible hablar y pensar sobre ellos. De ahí que resulte clave la figura del psicólogo en la escuela, un interlocutor que por su formación especializada parece ser sumamente apreciado por los adolescentes. De tal modo, los jóvenes se sienten contemplados en su realidad, escuchados y apoyados desde la escuela. Allí tienen la posibilidad de tomar distancia, trazar una mirada sobre su propia vida y encontrar nuevos marcos de referencia con que sobrellevar sus problemas.

«Alumno E: Para mí (...) con la psicóloga, porque algunas veces los problemas que vos tengas y que no podés hablar con tus padres o así (...) es mejor.

Alumna NI: Charlás, te desahogás, o sea, vos tenés un problema y lo podés...

Alumna N: Yo tuve una cuestión con mi mamá, y ahí hablo todo lo que me pasa, podés hablar». (Entrevista grupal a estudiantes de 2.º año, EEM de zona sur).

La valoración de la escuela se construye en parte sobre la base de la comparación con otras instituciones por las que transitaban estos estudiantes. De manera unánime, los alumnos consideran que estas escuelas son altamente receptivas. En la Escuela Técnica de zona central, por ejemplo, los sentimientos de pertenencia institucional que los estudiantes de los primeros años logran construir resultarían una consecuencia más bien directa de las características receptivas que presenta la política de reclutamiento de la escuela. En otras palabras, se trata de una institución donde los estudiantes son acogidos, independientemente de sus historias de repeticiones o fracasos. Más aún, como se mencionó en el apartado 4, la escuela cuenta con un proyecto que supone la creación de dos secciones de 1.º año específicamente destinadas a reunir alumnos repetidores provenientes de otras instituciones y a estudiantes con sobreedad que ingresan por primera vez a la escuela secundaria. También las dos EEM son muy valoradas por ser de puertas abiertas. En palabras de los estudiantes:

«Sí, acá tengo la posibilidad de estudiar, yo cuando entré acá tenía 16 años, 17, yo tendría que ir a la noche, acá me dieron la posibilidad de poder estudiar acá». (Alumna E, entrevista grupal a alumnos de 2.º año, EEM de zona sur).

«Alumna M: Es muy diferente a las demás, bah, yo la veo muy diferente, en este colegio hacemos cosas que, por ejemplo, en otro colegio no hacía.

Entrevistadora: Estuviste en otra escuela y entonces... bueno, podés comparar..., eso está bueno.

Alumna M: Claro, sí.

(...)

Entrevistadora: Y vos ¿querés decir algo? Porque también estuviste en otra escuela, ¿ves esta diferencia?

Alumno G: Sí, se nota bastante la diferencia, por ejemplo es más abierta, te podés expresar con los profesores, te ayudan en todo..., la mayoría de los profesores...».

(Entrevista grupal a estudiantes de 2.º año, EEM de zona norte).

El compromiso docente con los alumnos, el esfuerzo por comprenderlos y acompañarlos resulta en general muy valorado y reconocido por los jóvenes. Cabe recordar que al respecto, desde la perspectiva de los adultos, aparecían algunas voces que planteaban impotencia y desazón frente a algunas situaciones límite. Precisamente, cuando los jóvenes opinan acerca de su escuela, los docentes aparecen a la cabeza de los aspectos más ponderados. Y es justamente la relación con los docentes un elemento clave en la configuración de condiciones para el IE cognitivo, tal como se profundizará más adelante. Sin embargo, es importante reparar aquí en cómo los estudiantes otorgan preponderancia al trato, al respeto y a la confianza como encuadre de las relaciones con sus docentes, como parte de un esfuerzo de los adultos para generar condiciones para el interés y para el estudio:

«En el trato cómo son los profesores con nosotros, se encargan mucho (de) que no nos falte nada para que aprendamos». (Alumna A, entrevista grupal a alumnos de 3.º año, Escuela Técnica de zona sur).

«Entrevistadora 1: ¿Y por dónde pasa el llevarse bien?

Alumna A: El respeto.

Alumno: Básicamente...

Alumna A: El respeto y el trato que hay entre el alumno y el docente.

(...)

Alumna A: El apoyo de los docentes, ayudarnos a que estudiemos, que no seamos tan malos. El aliento». (Entrevista grupal a estudiantes de 3.º año, Escuela Técnica de zona sur).

En la EEM de zona sur, el respeto es una demanda básica de los alumnos, pero también es asumida como condición de posibilidad de cualquier

intercambio social en la escuela. Cabe destacar que los jóvenes se posicionan más «de igual a igual» en el trato con los adultos, lo cual conlleva que en el trato con profesores que de algún modo se apartan de esta postura, los jóvenes asuman actitudes ciertamente más desafiantes:

«Alumno E: Aparte cuando el profesor entró y dijo, me acuerdo que yo me llevaba bien, así, y a mí... “me dijo la de [materia] que los mate con las notas, y yo no voy a a hacer eso (...)”. Y yo le dije a la directora...

Entrevistadora 1: Y después se fue ese profesor y volvió la original.

Alumno E: Ya te digo, yo le dije lo de las notas y... “yo no dije nada, yo no dije nada...”. (Entrevista grupal a estudiantes de 2.º año, EEM de zona sur).

De algún modo, los jóvenes de la EEM del sur se conforman una imagen «menos idealizada» de sus profesores, donde la valoración del trabajo docente no parecería estar a la medida de los esfuerzos que realizan tutores y profesores³⁷. En cualquier caso, esto lleva a reflexionar sobre la convergencia o reciprocidad del involucramiento docente y estudiantil en las escuelas de nivel medio.

Los estudiantes de esta misma escuela reclaman que las decisiones de los docentes se hallen fundamentadas y que no sean arbitrarias. Al mismo tiempo, de los «buenos» profesores rescatan la paciencia y la confianza en el trato:

«Entrevistadora 1: ¿Qué es lo que tienen estos profesores con los que sí se llevan bien? Se superponen las voces. Se escucha que dicen “paciencia”.

Alguien dice: Tienen paciencia.

Alumna NI: Te dan muchas oportunidades.

Alumno E: Aparte, joden así con los alumnos, todo.

Alumna NI: Porque hay profesores que vos les hablás así y (...) y hay otros que no les podés hablar. Con algunos hay confianza, te podés poner como amigo». (Entrevista grupal a estudiantes de 2.º año, EEM de zona sur).

En la EEM de zona norte, los alumnos se refieren a la importancia del tiempo en la construcción de lazos dentro de la escuela:

³⁷ Cabe señalar que los alumnos entrevistados pertenecen a un curso señalado por docentes y directivos como «difícil». Si bien podría ser que la visión de estos jóvenes resulte sesgada de la del resto de los estudiantes de la escuela, también aporta una mirada que pone al desnudo ciertos nudos conflictivos que pueden estar planteándose en el seno de las instituciones.

«Alumno G: Y ya es otra cosa porque ya tenemos confianza con los profesores, con los preceptores... y eso...

Alumna M: Claro, ya hay más confianza.

Entrevistadora: Y esa confianza, digamos, ¿cómo piensan que se fue ganando? Los profes...

Alumno G: Sí, yo mirá, está [nombre de preceptor] como preceptor en tercero y yo a veces de costumbre no es que voy y le digo a [nombre de preceptor], sino que voy y se lo digo a [nombre de otro preceptor] que es el preceptor de segundo, como costumbre.

Entrevistadora: Claro, el preceptor de segundo porque te quedó ese...

Alumno G: Sí, porque lo tuve en primero y segundo..., hay más confianza con él, capaz que me dice “no tenés que...”

Entrevistadora: O “...hablalo con [nombre de su preceptor de este año]”...

Alumno G: Y a principio de año, en tercer año, es como que me costaba eso». (Entrevista grupal a estudiantes de 3.º año, EEM de zona norte).

En la Escuela Técnica de zona sur, los estudiantes valoran la combinación de confianza en el trato con la exigencia académica impuesta por el profesor. Una alumna de esta institución –una buena alumna– considera que esto es importante para que los alumnos aprendan a ser responsables:

«Alumno P: La profesora de Inglés, sabe mucho y también tenemos buena relación, pero también es exigente.

Alumna: Sí.

(...)

Alumna C: Estrictos, pero así con una confianza que se pueda charlar, por más que sea estricto. Está bueno porque si te dicen “entregalo en la semana”, vas a ir a entregar el viernes, el último día, y no tenés por qué dejar las cosas para el último día entonces que te diga “entregalo este día y ese día y solo ese día”, es más una responsabilidad, para ser más responsable, es una ayuda». (Entrevista grupal a estudiantes de 3.º año, Escuela Técnica de zona sur).

Asimismo, que exista coherencia entre aquello que los profesores demandan y lo que efectivamente proponen en el aula también parece ser algo muy esperado por los alumnos. Al respecto, una estudiante de la EEM de zona sur reclama:

«Alumna 3: Te pide el trabajo y después a la vez siguiente se olvida, y te pide el mapa y después no te llama nunca». (Entrevista grupal a estudiantes de 2.º año, EEM de zona sur).

En el caso de la Escuela Técnica de zona sur, los estudiantes resaltan la camaradería que caracteriza la relación con los docentes a cargo de talleres y de laboratorios. En general, se trata de profesores que son exalumnos de la escuela, lo cual da lugar a cierta complicidad con los jóvenes:

«Entrevistadora 1: Exacto. ¿Qué tiene de diferente la relación de ustedes con los profes, con los maestros de taller?
 Alumna A: Es más divertida, tienen otro trato.
 Alumna C: Porque ya estuvieron en el colegio y saben cómo es.
 Alumna T: Sí, casi todos los profesores de taller fueron alumnos de este colegio.
 Entrevistadora 2: ¿Qué saben?
 Alumna: Saben cómo son para nosotros.
 Otra alumna: Saben cómo es estar en nuestro lugar...
 Alumna A: Y lo que se puede hacer en este colegio y lo que no; y lo que hacemos fuera del colegio; ya nos conocen porque ellos seguramente hicieron lo mismo o algo parecido, entonces hay otro trato.
 Entrevistadora: ¿Qué, de más confianza y de más comprensión?
 Alumna: Sí.
 Otra alumna: Sí, nos entienden más.
 Entrevistadora: ¿Qué cosas saben, por ejemplo?
 Alumna: Cuando nos rateamos.
 Entrevistadora: ¿Saben?, ¿se dan cuenta?
 Alumna: Saben dónde vamos a poder estar o no.
 Otra alumna: Si llegamos un poquito tarde “¿dónde estaban?”, ya saben.
 Alumna: Se dan cuenta.
 Entrevistadora: ¿Hay como un vínculo más sincero en eso?
 Alumna A: Sí, y ellos te dicen “a mí no me mientas, yo mirá que tuve tu edad y también lo hice”, como que pasa». (Entrevista grupal a estudiantes de 3.º año, Escuela Técnica de zona sur).

En síntesis, el estar en la escuela resulta positivo desde la perspectiva de los jóvenes. Frente a la idea de estar o de ir a la escuela, se observa un contrapunto entre resistencia y deseo. El apego a lo escolar parece estar en gran medida sustentado en la posibilidad de compartir el tiempo con compañeros y con amigos, y por «mantener la mente ocupada en algo»:

«...Cuando tenés la obligación, no querés, y cuando no tenés la obligación, ya querés venir». (Alumna N1, entrevista grupal a alumnos de 2.º año, EEM de zona sur).

«Alumna A: Bueno, a mí me pasa que yo digo “no”, no quiero ir al colegio, estar muchas horas, es aburrido, pero cuando no vengo, extraño porque uno también se acostumbra...
 Entrevistadora 1: Ah, mirá.
 Alumna A: ...a estar con sus amigos, almorzar con sus amigos, merendar, de estar todo el día cuando no estoy, es raro». (Entrevista grupal a estudiantes de 3.º año, Escuela Técnica de zona sur).

«Entrevistadora: ¿Y qué es lo que más les gusta de la escuela –de lo que hacen acá adentro, de las actividades o de las materias–, qué es lo que más les gusta?
 Alumna J 1: Hacerse amiga de todos.
 Alumna M: A mí me gusta venir y tener amistades y esas cosas». (Entrevista grupal a estudiantes de 3.º año, EEM de zona norte).

La escuela aparece entonces como un lugar donde los estudiantes quieren estar, y en esto encarna precisamente parte de su involucramiento escolar

desde el punto de vista emocional. Sin embargo, existen factores que pueden reforzar o vulnerar ese involucramiento. Uno de ellos es el prestigio del que gozan las instituciones en la mirada de los estudiantes, esto es, cómo los jóvenes piensan que su escuela es vista desde afuera (por la gente del barrio, por los empleadores, etc.). Más allá de que es casi unánime la posición de los jóvenes respecto de que se sienten bien dentro de la escuela, la opinión acerca de la imagen que suponen que la institución proyecta hacia afuera parece ser decisiva en el IE. Los alumnos de la Escuela Técnica del sur, por ejemplo, se muestran orgullosos de pertenecer a una institución que goza de mucho prestigio en su zona. El prestigio no solo se halla ligado a las especializaciones ofrecidas en el Ciclo Superior, únicas en el país, sino también en la calidad de la enseñanza.

«Alumno: La educación, una muy buena educación.

Alumno S: Te deja con una muy buena educación, sí, por los profesores, por las distintas áreas que hay, se te deja como un buen nivel.

Entrevistadora 1: De buen nivel.

Alumno S: Con un buen nivel, aunque se vea así común y corriente, es muy buena, por afuera se ve así, pero por dentro...

(...)

Alumno S: Si no la conocés, dirías es una escuela normal, una pública, nunca hay clases». (Entrevista grupal a estudiantes de 3.º año, Escuela Técnica de zona sur).

En este sentido, los alumnos de la Escuela Técnica del sur tienen buenas razones para confiar en el aporte presente y futuro de la escuela, en cómo la escuela les abre y abrirá puertas laborales, en cómo les aporta una base de conocimientos que facilitará la carrera educativa superior. En la EEM de zona sur, en cambio, los jóvenes parecen sentir el peso de la estigmatización sobre su escuela. Por un lado, por tratarse de una escuela emplazada en las inmediaciones de una de las villas de emergencia más populosas de la Ciudad de Buenos Aires. Mientras que una alumna plantea la cuestión dando cuenta de la construcción social de dicha imagen; en las palabras de otra de las chicas, se trasluce que dicha imagen llega a encarnar de algún modo en las autopercepciones de los jóvenes.

«Alumna G: También se dice que al pedo entrás a este colegio, porque después porque está cerca de la villa, después nadie te acepta porque piensan que no sabés nada, porque sos de la villa.

Entrevistadora 1: Lo contrario de lo que vos planteabas hace un rato, vos planteabas que acá se aprende, te enseñan de una manera...

Alumna G: Sí, sí, pero como somos de la villa, piensan que somos todos brutos, que no vamos a entender nada.

Alumna NI: Cuando vas a buscar trabajo, ven que sos menos inteligente; no te aceptan porque sos de la villa». (Entrevista grupal a estudiantes de 2.º año, EEM de zona sur).

Por otra parte, también existe cierta desvalorización que trasciende el nivel institucional y que remite al perfil formativo de la modalidad bachiller del plan de estudios. En la mirada de estos alumnos, la formación técnica sería la privilegiada por la demanda laboral:

«Alumno E: Pero igual si te dan el título acá, vos vas y mostrás el título y te dicen “no, no existís”, la mayoría pide técnica o de otras escuelas.

Entrevistadora 1: ¿Cómo creen que el que te contrata, en el caso de conseguir un trabajo, se fija escuela por escuela...?

Alumna NI: Seguro, lo que les conviene a ellos es gente de una escuela técnica». (Entrevista grupal a estudiantes de 2.º año, EEM de zona sur).

A esto se suma que los estudiantes sienten que el nivel medio resulta insuficiente en el escenario laboral actual, lo cual reafirma resultados de investigaciones que arrojaron altas expectativas de estudiantes secundarios de sectores de nivel socioeconómico bajo con respecto a la continuidad educativa en el nivel superior (Filmus, 2001; Miranda, Otero y Corica, 2007; Dabenigno, Iñigo y Skoumal, 2004; Meo y Dabenigno, 2008; Dabenigno et al., 2009):

«Alumna E: Ahora no alcanza con tener el título; ahora salís y te piden que tengas (estudio) de computación, el título no es nada, vos viste –es como dijo él–: “técnico sí”, no es mucho...

Entrevistadora 1: Claro.

Alumna E: Vos necesitás un estudio más, necesitás tener una carrera para poder (conseguir un laburo)». (Entrevista grupal a estudiantes de 2.º año, EEM de zona sur).

Quizás ocurra que en esta escuela, el escaso prestigio sea uno de los principales puntos de fuga del reconocimiento que hacen de la escuela: los estudiantes valoran la institución por lo que ofrece en tiempo presente (el estar en la escuela, la escucha, la oportunidad), pero dudan de lo que se supone promete en tiempo futuro (una salida laboral, la posibilidad de sostener estudios superiores). Resulta llamativo cómo este descreimiento mella el apego a la escuela. De hecho, varios jóvenes señalaron su intención

de cambiarse de escuela en el caso de tener que repetir el año o por cuestiones laborales. Esto lleva a reflexionar acerca de si es posible el IE sin alta estimación de lo que la escuela aportaría en el futuro. En este sentido, la reputación de la escuela y de la valoración de sus aportes para el futuro constituiría un componente esencial del IE. Se trata de un factor que no aparece en la literatura sobre IE y que aflora en un contexto local de fuerte fragmentación, algo que llega a encarnar en la mirada de los propios actores (Kessler, 2002).

Por último, frente a la pregunta sobre si volverían a la escuela una vez egresados, se observó una especie de «nostalgia anticipada» en la mirada de los jóvenes, dando cuenta del apego a la propia institución. En general, los estudiantes afirman que volverían a la escuela para saludar a sus profesores, volverían de «visita».

«Alumna: Además vas a extrañar mucho a los profesores cuando te quedás seis años todavía conociéndolos también (...) y te dan ganas de visitarlos o de verlos». (Entrevista grupal a estudiantes de 3.º año, Escuela Técnica de zona sur).

En la EEM de zona norte, aflora el extrañar a los amigos:

«Entrevistadora: Y cuándo pregunté esto de volver a la escuela, todos dijeron que sí..., se ven volviendo a la escuela..., vos dijiste: “Voy a extrañar mucho”...

Alumna D: Y sí, los chicos, las amistades, todos; por más que hablamos, va a ser distinto.

Alumna M: Porque cada uno va a tener sus cosas...

Alumno G: Va a ser cada cual por su lado...». (Entrevista grupal a estudiantes de 3.º año, EEM de zona norte).

En la Escuela Técnica de zona sur, los estudiantes plantean que desearían poder «devolverle a la escuela lo que ella les brindó».

«Alumno: Yo para que termine la carrera y tenga el título y poder devolverle algo a la escuela.

Alumna: Sí, poderle brindar cosas.

Entrevistadora 1: Un poco lo que planteás vos también, ¿no?

Alumna A: Yo salí de ahí y ahora soy lo que soy y ¿por qué no darle algo, por qué no ayudar como ellos me ayudaron a mí para estar acá, por qué no ayudarlos a ellos?». (Entrevista grupal a estudiantes de 3.º año, Escuela Técnica de zona sur).

c) La dimensión cognitiva del involucramiento escolar

El concepto de IE cognitivo se basa en la idea de inversión y se relaciona con una buena disposición y atención por parte del estudiante para realizar el esfuerzo necesario que requiere la comprensión de ideas complejas y la adquisición de destrezas difíciles. Si bien el abordaje metodológico de este estudio no contempló observaciones de clases que permitirían aportar información sustantiva sobre esta dimensión del involucramiento, los testimonios de los alumnos constituyen una aproximación al tipo de vínculo que estos establecen con el conocimiento y con los docentes, a partir del análisis de sus percepciones sobre las demandas académicas que se les presentan en las distintas asignaturas, su valoración de los distintos espacios curriculares y actividades que ofrece la escuela, y sus expectativas en cuanto a las oportunidades que –en el futuro– les brindará el proceso de formación que hoy están transitando.

De las cuatro instituciones que participaron en el estudio, es posible destacar para esta dimensión la dinámica observada en la escuela técnica de zona sur. En efecto, el IE de los estudiantes de esta institución presenta un fuerte componente cognitivo. El conocimiento como competencia es el que resulta más fuertemente valorizado por los alumnos entrevistados. Por ello, los espacios de talleres y laboratorios, donde el aprendizaje tiene lugar a partir del hacer y usualmente supone la realización de un producto, son los más destacados por los jóvenes:

«..saber que vamos a hacer algo, que vamos a ver, que vamos a esforzarnos en algo, vamos a tener algo concreto haciendo con los distintos materiales concretos que usemos, que vamos a aplicar la teoría en el trabajo». (Estudiante, Escuela Técnica de zona sur).

Estas instancias son apreciadas por los estudiantes porque les permitirían comprender mejor los conceptos teóricos a partir de su articulación con las prácticas que caracterizan las propuestas de trabajo en estos espacios. Al mismo tiempo, la producción que tiene lugar en los talleres y laboratorios representaría para los alumnos una importante oportunidad de dar sentido a los contenidos conceptuales. La integración entre conceptos y habilidades opera entonces en dos direcciones: de la «teoría a práctica» y de la «práctica a teoría»:

«...hay muchas veces que capaz lo entendés más, lo entendés mejor en la práctica que con el teórico, en lo teórico es medio.. y cuando lo ves en la práctica, “¡ah!, esto es más fácil”». (Estudiante, Escuela Técnica de zona sur).

«...todo se conecta porque los conceptos que tenés en teoría después los aplicás en taller, como en dibujo técnico para después poder hacer un modelo, tenés que tener la base de dibujo técnico porque después en taller tenés que hacer las láminas para poder después de ahí sacar el modelo entonces, en cierta forma, se conecta». (Estudiante, Escuela Técnica de zona sur).

Entre las asignaturas, los estudiantes mencionaron que preferían Química (materia con gran carga horaria debido a que una de las orientaciones de la institución es en esta disciplina), Matemática y Dibujo técnico (también, con marcada presencia en las instituciones técnicas).

En cambio, los contenidos propios del currículum clásico de tradición humanista (Dussel, 1997) –y que aún perduran en algunas asignaturas, sobre todo en el ciclo de formación básica de la modalidad– son menos ponderados por los alumnos. No obstante, también con respecto a algunos de estos conocimientos aparecen valoraciones positivas, fundamentalmente cuando se trata de saberes más instrumentales, como los relacionados con las prácticas de escritura, que luego son requeridos en la formación especializada:

«Alumna A, escuela técnica de zona sur: ...Aparte mismo en el taller después te hacen hacer... ¿cómo es que se dice?... el informe. Y vos tenés que tener una..., tenés que saber hacer un informe, que eso se hace en Castellano.

Entrevistadora: En Castellano ¿les enseñan a hacer informes?

Alumno: Sí.

Otra alumna: Sí.

Alumna A: Castellano, Cívica. Sí, tenés que redactar algo si entendiste o no de algún tema.

Otra estudiante: Comprensión de textos.

Otra alumna: Comprensión de textos, todo eso. Por eso, sin darse cuenta uno lo aplica en taller». (Entrevista grupal a estudiantes de 3.º año, Escuela Técnica de zona sur).

En esta institución, la mirada que los estudiantes construyen acerca de los docentes resulta fuertemente signada por elementos propios del proceso de formación: el buen profesor aparece como aquel que –sin resignar el abordaje de contenidos complejos propios de cada espacio curricular– considera el ritmo de adquisición y las demandas de los estudiantes como

componentes de su propuesta de enseñanza, explicando más de una vez un tema cuando es necesario, brindando caminos o espacios de tiempo alternativos³⁸ para el tratamiento de temas complejos:

«Entrevistadora 2: Y ¿qué hacen los profes para que entiendan mejor?

Alumno: Nos hablan, la mayor parte también tienen paciencia con nosotros.

Otro alumno: Los profesores tienen tiempo y dicen que podemos ir en ese horario.

Otra alumna: O en la misma clase, nos explican varias veces las cosas». (Entrevista grupal a estudiantes de 3.º año, Escuela Técnica de zona sur).

En este marco, la calidad de la formación brindada por esta escuela recibe de los estudiantes comentarios muy positivos, tal como se analizó en el apartado referido al involucramiento emocional de los alumnos de esta institución. Acorde con estas percepciones, los alumnos entrevistados tienen expectativas de estudio y de trabajo futuros forjadas en la experiencia escolar que actualmente les ofrece la institución:

«Alumno, escuela técnica de zona sur: Ahí sí, pero igual tengo que estudiar.

Entrevistadora 2: ¿Pensás que sí que es importante?

Alumno: Es importante para la salida laboral también.

Alumna: Nos va a servir a nosotros; estar estudiando ahora nos va a servir para un futuro». (Entrevista grupal a estudiantes de 3.º año, Escuela Técnica de zona sur).

En la otra escuela técnica, el componente cognitivo del involucramiento escolar aparece, en cambio, algo desdibujado. A lo largo entrevista grupal realizada a estudiantes de 2.º año del turno tarde en la escuela técnica de zona central, ningún alumno mencionó un especial interés por las asignaturas que integran el currículum de la modalidad, aunque sí señalaron que el título por obtener les permitiría conseguir más fácilmente un trabajo. Si bien estos estudiantes aún no han ingresado en el ciclo especializado, las materias directamente vinculadas con la orientación en Administración que ofrece la institución, como Matemática y Contabilidad, fueron señaladas como las que les resultan más difíciles de abordar (con excepción de una de las alumnas entrevistadas, que presenta un buen desempeño académico general).

³⁸ En esta escuela, algunos docentes cuentan con horas extraclase pagas para brindar este tipo de apoyo académico a los estudiantes.

Al mismo tiempo, desde la perspectiva de algunos de los estudiantes entrevistados, los «mejores» profesores aparecen como aquellos capaces de transmitir los contenidos escolares «sin que tengas que romperte la cabeza», elementos que podrían considerarse como indicios de un bajo involucramiento de tipo cognitivo. No obstante, durante la entrevista, algunos alumnos manifestaron su deseo de continuar estudiando en el turno de la mañana por considerar que la demanda académica en ese turno era más alta, lo que podría indicar cierta predisposición a aumentar el esfuerzo y la inversión cognitiva que actualmente realizan. Otros, en cambio, sostuvieron que el cambio de turno les permitiría tener más tiempo para dedicarse a actividades extraescolares (la práctica de deportes y las salidas con amigos, entre otras), las que afloraron y fueron preferidas en el diálogo al indagar acerca de qué era lo que más les gustaba hacer en un día típico.

Cabe señalar que esta escuela, tal como ya mencionamos, presenta una política de reclutamiento del alumnado que la configura como una institución altamente receptiva. Muchos ingresantes que cuentan con experiencias de repetición en otras escuelas o presentan sobreedad por ingreso tardío al nivel, encuentran vacante en esta institución. Para atender a esta diversidad, las autoridades han puesto en marcha recientemente – como mencionamos en el capítulo 4– un proyecto que ha supuesto la creación de dos secciones de 1.º año: una específicamente destinada a reunir alumnos repetidores provenientes de otras escuelas y otra que agrupa a estudiantes con sobreedad que ingresan por primera vez a la escuela secundaria. Una de las estudiantes, que integró una de estas secciones, participó de la entrevista grupal y relata de este modo su experiencia:

«Entrevistadora: Y en esa división 1.º 12 que todos están igual que vos digamos, o sea todos habían repetido en otra escuela, ¿fue bueno para vos estar por ahí con otros chicos que estaban en la misma –digamos– que vos o más o menos?

Alumna 1: Más o menos.

Entrevistadora: ¿O te hubiera gustado quizás que te pusieran con el 1.º de él o con el 1.º de él o con el 1.º de él? [dirigiéndose al resto de los alumnos]... ¿qué hubieras preferido?

Alumna 1: No, estuvo interesante, conocí, o sea, el primer día conocí a todos, interesante. Todos se quedaron igual en primer año, así que la única chica de las chicas que aprobó y eso es feo.

Entrevistadora: ¿Fuiste la única que pasó a 2.º?

Alumna 1: Sí, éramos 5, y fue feo pasar yo y las demás no.

(...)

Alumna 1: De los chicos, 3.

Entrevistadora: ¿Pasaron 3 nada más?, o sea les costó pasar –digamos– a 2.º.

Alumna 1: Sí». (Entrevista grupal a estudiantes de 2.º año, Escuela Técnica de zona central).

Del relato de la alumna se desprende una valoración ambivalente de su paso por «la sección de repetidores»: si bien señala que le permitió entablar vínculos con estudiantes que habían transitado una experiencia similar a la que ella había vivido, los datos numéricos que aporta sobre la cantidad de estudiantes que lograron promocionar a 2.º año alertan acerca de la eficacia de esta estrategia institucional.

Finalmente, cuando se indagaron las expectativas educativas y laborales de los estudiantes de esta escuela al momento del egreso, solo la alumna con buen desempeño general señaló que continuaría estudiando. En cambio, la estudiante que el año anterior había integrado esta «sección de repetidores», manifestó que ir a la facultad «era mucho» para ella, porque «dan muchos libros y apuntes para estudiar». Entre los varones que participaron de la entrevista grupal, uno de los alumnos (él vive cerca de una sede de la Universidad de Buenos Aires) mencionó que seguiría estudiando «lo que dé», sin manifestar preferencias. Los demás estudiantes no mencionaron planes de estudios para el futuro. Con respecto a la valoración de la formación recibida para la inserción laboral, la entrevista mostró que los alumnos en general habían forjado falsas expectativas acerca de las pasantías: algunos mencionan, por ejemplo, que al llegar a los últimos años «nos mandan al hospital», cuando en verdad solo algunos estudiantes se benefician de esta iniciativa.

Por su parte, en las dos EEM que participaron del estudio, el involucramiento cognitivo aparecería más claramente sujeto (y como resultante) al involucramiento conductual y emocional que logra alcanzar cada alumno, aspectos que buscan promoverse fuertemente a partir de la puesta en marcha de diversos dispositivos, proyectos y actividades institucionales (véase nuevamente el capítulo 4 de este informe). Al respecto, en la EEM de zona sur hemos mencionado, por ejemplo, cómo el trabajo del equipo de preceptores y tutores durante el 1.º año de estudio se orienta a producir y mejorar las capacidades de los estudiantes para mantener la

atención (y el cuerpo) en la clase, organizar su carpeta (como registro privilegiado de las adquisiciones que van produciéndose a lo largo del año) y estudiar. Para el logro de estos objetivos –directamente relacionados con IE cognitivo– el profesor-tutor y los preceptores asumen un seguimiento personalizado de cada alumno. En el mismo sentido, los estudiantes de la EEM de zona norte describen un fuerte y microscópico acompañamiento del grupo docente, que perciben incluso, por momentos, algo «sofocante» (aunque necesario):

«Alumno G: ...lo mejor, son, digamos, los profesores y los preceptores que te ayudan y que te entienden en todo.

Alumna D: -Lo que pasa es que acá a veces se creen que son medio “heavies”.

(...)

Alumno G: No, medio pesados...

(Risas)

Alumna D: O una bola así.

Entrevistadora 1: ¿En qué te sentís que por ahí...?

Alumno G: Claro, porque a veces están demasiado atrás tuyo. ¡Demasiado! Y te dicen, hacé esto, hacé esto, hacé esto, y ya digamos, lo tenés demasiado atrás..., viste que parece el pajarito que lo tenés en la cabeza..., el de la propaganda.

(Risas).

Alumna D: Y bueno, así, pero dentro de todo...

Entrevistadora 2: Y después de que pasa ese momento, de que sienten que están muy atrás de ustedes, cuando lo hacen, digamos, la tarea o lo que tienen que hacer, ¿cómo se sienten?

Alumno G: Bien, porque hicimos lo que teníamos que hacer.

Alumna D: Sí, te joden más para que lo hagas, si entendiste todo lo que hacés ya está, te sentís más aliviado porque ya lo hiciste.

Entrevistadora 1: ¿Sobre que hagas qué, por ejemplo, un ejemplo?

Alumno G: La tarea...

Alumna D: O sea, que te pongas pilas.

Alumno G: Ahora entregan los boletines.

Alumna M: “Vamos chicos pónganse en grupo...”.

Alumno G: En los boletines, ven las materias bajas, saben cuál tiene materia baja y cuál no. Y ahora por ejemplo, tenés la materia baja, y en la hora esa estás dando vueltas, nooo. Te van a buscar ahí...». (Entrevista grupal a estudiantes de 2.º año, EEM de zona norte).

En ambas instituciones, los alumnos destacan el apoyo que reciben de los docentes, aludiendo a un tipo de «ayuda» que excede el abordaje de los aspectos académicos para entrelazarse con otros (personales, vitales):

«Alumna: ...(los profesores) están siempre atrás de nosotros queriéndonos ayudar.

(...)

Entrevistadora: Y en todo ¿qué te ayudan?

Alumno: Y en todo, digamos, así sea asuntos familiar, asuntos de la escuela, digamos, si te va mal en alguna materia, te ayudan en lo necesario». (Entrevista grupal a estudiantes de 3.º año, EEM de zona norte).

Asimismo, y como ya mencionamos, el «afuera» de la escuela aparece en algunos relatos como un espacio complejo signado por múltiples problemáticas, frente a las cuales el poder involucrarse con las tareas escolares es percibido por algunos estudiantes como un aliciente fundamental:

«Entrevistadora: ...¿qué es lo mejor, qué es lo que más rescatan de esta escuela?

Alumna: Los profesores, aparte porque cuando uno viene al colegio es como que ya se divierte un poco más, en tu casa haciendo nada es aburrido.

Alumno: Aparte de tener la mente ocupada porque si no, te vas a la calle; están las drogas, siempre hay uno que te invita.

Otra alumna: Por ahí tenés un problema y el colegio es como que, vos estás pensando en otra cosa, como que dejaste los problemas a un lado». (Entrevista grupal a estudiantes de 2.º año, EEM de zona sur).

Los docentes, por su parte, pondrían en juego diversas estrategias para «andamiar» (Wood, Bruner y Ross, 1976) el proceso de aprendizaje de los alumnos. Una de ellas consiste en procurar que el trabajo académico se inicie y se complete durante las instancias de clase presencial, evitando las tareas para el hogar. Los alumnos reconocen que los profesores no buscan con esto simplificar o trivializar la demanda académica propia de cada espacio curricular, sino lograr que los estudiantes, en mejores condiciones que las que usualmente se presentan en sus hogares, puedan realizar la inversión cognitiva que las tareas propuestas les demandan:

«Alumna D: Aparte los profes no son de darte tarea para la casa, son de dar cosas en la clase para que los chicos ya tengan todo terminado porque si dan tarea, no lo hacen en la casa, y capaz que los trabajos prácticos son de a grupos y eso está bueno porque podemos tener nota; si no, los chicos no hacen nada...

Entrevistadora: Y lo van haciendo acá...

Alumna D: Claro, entonces hacemos todo juntos, en el grupo». (Entrevista grupal a estudiantes de 3.º año, EEM de zona norte).

Otros aspectos de las intervenciones docentes en ambas instituciones, según señalan los estudiantes, estarían vinculados con su calidad y pertinencia: los profesores no solo enseñarían bien, sino que –además– presentarían una alta predisposición para reiterar y diversificar sus explicaciones ante las demandas de los alumnos:

«Alumna NI: Primero que te enseñan bien, en otras escuelas por ahí no te enseñan nada...

Alumna G: Te exigen mucho.

Alumna NI: Te exigen mucho y no te enseñan nada.

Entrevistadora 1: Y vos acá ¿cómo te das cuenta, en qué te das cuenta?

Alumna NI: No, acá te explican muchas veces si no entendés, y los profesores están todo el tiempo y si vos, por ejemplo, no estás preparado para la prueba, ahí te explican y ahí...

Alumna G: Acá no te exigen mucho, en otras escuelas sí, acá te esperan más y te dan otras oportunidades.

Entrevistadora 1: ¿Ustedes qué piensan de eso, de las oportunidades?

Hablan varios al mismo tiempo.

Alumno E: Para mí te ayuda a progresar.

Entrevistadora 2: ¿Y eso para ustedes es mejor?

Alumno J: Podés terminar más rápido». (Entrevista grupal a estudiantes de 2.º año, EEM de zona sur).

Estas características producirían ambientes de aprendizaje donde los requerimientos académicos son visualizados por los estudiantes de las EEM en términos de «menor exigencia» con respecto a las supuestas demandas de otras instituciones. Sin embargo, para concluir esto, sería preciso realizar una indagación más profunda de las situaciones didácticas que en estas escuelas se plantean, aspectos que exceden los objetivos del presente estudio.

Al mismo tiempo y con respecto a las expectativas de futuro de los alumnos, cabe recordar los comentarios de los estudiantes –en especial, en la EEM de zona sur– que refuerzan cierta depreciación de la formación que recibirían en la escuela para insertarse en el mundo laboral, en contraste con la que ofrecería, por ejemplo, una institución técnica u otra escuela ubicada lejos de la villa:

«Alumno E: Pero igual si te dan el título acá, vos vas y mostrás el título y te dicen “no, no existís”; la mayoría pide técnica o de otras escuelas.

(...)

Alumna E: Ahora no alcanza con tener el título, ahora salís y te piden que tengas (estudio) de computación, el título no es nada, vos viste es como dijo él “técnico sí”, no es mucho...

(...)

Alumna G: También se dice que al pedo entrás a este colegio, porque después porque está cerca de la villa, después nadie te acepta porque piensan que no sabés nada, porque sos de la villa». (Entrevista grupal a estudiantes de 2.º año, EEM de zona sur).

Así, y en contraposición con lo que sucede en la escuela técnica de zona sur (allí el conocimiento especializado es fundamento de la alta valoración y de

las buenas expectativas para la prosecución de estudios superiores y para la inserción laboral que manifiestan los estudiantes), la reputación de la EEM de zona sur aparece entre los alumnos como un aspecto cuestionado.

Sin embargo, y para esta última institución en particular (aunque también de manera menos manifiesta en la EEM de zona norte), es preciso destacar cómo la reivindicación del «derecho de todos a aprender», a la que ya hemos aludido, permea el discurso de los alumnos. Así, y con referencia a las oportunidades de aprendizaje que deben propiciarse en el ámbito escolar, un estudiante de esta escuela señala:

«Alumno J: Tiene que ser igual para todos, para todos tiene que ser igual...

Entrevistadora: ¿En qué sentido igual para todos?

Alumno J: Algunos andan mal, y el profesor tiene que ir y ayudar para que todos entiendan». (Entrevista grupal a estudiantes de 2.º año, EEM de zona sur).

Recuperando las posiciones que los directivos y docentes de estas escuelas sostienen acerca de la inclusión educativa (expuestas en los capítulos anteriores), puede decirse que con relación al derecho de todos los jóvenes a transitar y concluir la educación secundaria, se observa un discurso convergente entre adultos y jóvenes: los docentes han hecho propia la obligación de que todos los estudiantes aprendan, avancen y egresen, y ese es –a la vez– un derecho que los estudiantes han logrado reconocer como propio y, precisamente, lo han transformado (en particular, en esta institución) en «demanda de conocimiento» (Tenti Fanfani, 2009).

9. Reflexiones finales

Este estudio tuvo como objetivo general indagar la relación entre las iniciativas que ponen en marcha las escuelas secundarias que atienden a la población de bajos recursos para promover la retención y el egreso del alumnado, y aquellas acciones que los estudiantes despliegan en función de sostener su escolaridad, explorando cómo el involucramiento escolar puede contribuir a la permanencia de los jóvenes en la escuela, evitando el abandono (**capítulo 1**).

Para abordar este propósito, se recurrió al estudio de caso como estrategia metodológica general. Si bien este tema se amplía en el **capítulo 2** del presente informe, vale la pena volver a señalar que las cuatro escuelas donde se desarrolló la investigación se caracterizan por tener bajos niveles de abandono, a la vez que presentan niveles de repitencia y sobreedad medios o altos (en el **capítulo 3**, también se profundiza la descripción de cada caso). La perspectiva de los supervisores de las áreas involucradas – recabada a través de entrevistas– validó la selección final de estas instituciones, caracterizadas por su compromiso activo con la inclusión educativa.

El trabajo de campo permitió observar, en los cuatro casos, la existencia de una amplia gama de proyectos institucionalizados (descriptos en el **capítulo 4**) y prácticas escolares cotidianas (algunas son tratadas en el **capítulo 6**) que estas instituciones promueven en pos de la permanencia y egreso de sus alumnos.

Los proyectos y experiencias encontrados en estas escuelas nos permiten identificar diferentes dinámicas entre las experiencias institucionales y las líneas de política educativa que se proponen desde la jurisdicción. Muchas de las iniciativas que se gestan en las escuelas son acompañadas a posteriori por la política jurisdiccional a fin de extender estas propuestas al resto de las instituciones educativas de la Ciudad de Buenos Aires.

Otras acciones son impulsadas por la jurisdicción a partir de diagnósticos que recogen diversas necesidades pedagógicas y de apoyo

general a la escolaridad de los estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires. El programa jurisdiccional de becas, los comedores escolares y la entrega de viandas a los alumnos (respecto de la cual se demanda la extensión de su cobertura) son ejemplos de este tipo de acciones. En el plano de la enseñanza, el funcionamiento en pareja pedagógica para algunas asignaturas de primer año es otra iniciativa promovida desde la jurisdicción.

Otros proyectos son definidos por cada escuela en el marco de políticas públicas que brindan financiamiento para el desarrollo de propuestas con márgenes amplios para la acción institucional. Se trata de iniciativas inscriptas en los mencionados «Programa de Fortalecimiento Institucional» o «Proyectos Pedagógicos Complementarios», por ejemplo. En esta categoría, encontramos múltiples propuestas. Algunas solo se han observado en determinadas instituciones (como la conformación de secciones de 1.^{er} año en la escuela técnica de zona central atendiendo a la sobreedad y a las experiencias de repetición de los alumnos ingresantes). Muchas otras, en cambio, están presentes en las cuatro escuelas indagadas: los profesores tutores o consejeros en el ciclo superior, el régimen de evaluación por parciales para las asignaturas previas, la articulación con centros de salud para brindar atención sanitaria a los alumnos, etc. Cabría preguntarse, en este sentido, en qué medida estos proyectos podrían considerarse como insumos para la construcción de futuras líneas de trabajo en la jurisdicción.

Finalmente, los testimonios aportados por los distintos actores entrevistados dan cuenta de iniciativas institucionales que exceden estos marcos jurisdiccionales. Se trata de estrategias que, en general, se construyen y activan a partir de situaciones críticas o complejas. La articulación con un centro de salud especializado en abuso de drogas donde hay estudiantes internados de la EEM de zona norte, o la extensión de la cobertura del seguro para los hijos de estudiantes de la escuela técnica de zona central que no tienen con quién dejar a sus pequeños ejemplifican este tipo de iniciativas poniendo, sin duda, de manifiesto los desafíos que las instituciones enfrentan día a día para lograr que todos los estudiantes

permanezcan en el nivel medio de enseñanza, transiten dicho nivel y lo concluyan.

Por lo expuesto, y dado que se trata de escuelas que han logrado incluir y sostener la escolaridad de sus estudiantes, es de esperar que este recorte tenga sus efectos cuando se trata de indagar la manera en que directivos y profesores conciben a los alumnos y al problema del abandono escolar. En efecto, al recuperar las voces de las autoridades y profesores de estas escuelas acerca de los estudiantes (capítulo 5) y del abandono (capítulo 6), aparecieron posiciones y argumentos que se distancian de ciertos discursos estigmatizantes o reproductivistas.

Con respecto a la **mirada que los directivos y docentes han construido acerca de los estudiantes** de estas escuelas (**capítulo 5**), cabe señalar que las expresiones de docentes y directivos recogidas a lo largo de la investigación dan cuenta de una perspectiva que se afirma en la aceptación y en el reconocimiento de los jóvenes. En las dos escuelas técnicas, los directivos y la mayoría de los profesores con mayor trayectoria parecen haber ido actualizando la imagen del estudiante con la que –por tradición– acostumbraban trabajar. El cambio de la población escolar, que se traduce en la presencia de «nuevos estudiantes», no es expresado en términos de añoranza por «la antigua escuela», sino como una descripción realista del presente, aunque existen en los discursos de muchos de ellos, referencias a la distancia que –en términos de clase social– los «separa» de sus alumnos. Se trataría de lo que Acosta llama un «modelo tradicional *aggiornado*», en el cual existe un recupero de la tradición y de las mejores prácticas que supo construir esa escuela, dando cuenta de una «relación activa entre pasado y presente para tener un mejor futuro» para sus alumnos (Acosta 2009, 227). En las dos escuelas de Educación Media, la imagen de un alumno tradicional desde la cual contrastar a los jóvenes que asisten en la actualidad está ausente. Desde sus orígenes, este tipo de instituciones han sido habitadas por estudiantes provenientes de familias con precarias condiciones de vida y, en consecuencia, han definido modelos escolares *sui generis* que «recrean la institución escolar desde sus cimientos en función de las urgencias coyunturales y estructurales» (Acosta 2009). En

estas escuelas, los alumnos de hoy se asemejan a los de ayer: jóvenes con familias que muchas veces no pueden ocuparse activamente de su educación, con responsabilidades domésticas exacerbadas y expuestos cotidianamente a situaciones de violencia. Frente a esta realidad, la escuela se ofrece como un espacio donde, redoblando la apuesta frente a situaciones de suma vulnerabilidad, prima también el cuidado, la palabra, la escucha y el acompañamiento de los estudiantes a fin de crear y sostener condiciones para el logro de aprendizajes significativos. En síntesis, en todos los casos se trata de una mirada realista y comprensiva de la complejidad del ser joven en contextos de vulnerabilidad social, que no descansa en lo que los estudiantes «no son» ni en lo que la escuela «no puede», sino, por el contrario, asume el desafío cotidiano de retener a los jóvenes en la escuela. En todas las escuelas, los estudiantes son reconocidos (y no meramente tolerados) como sujetos de derecho, ante quienes los docentes y directivos asumen responsabilidad social y pedagógica (Cullen, 1997).

Más aun, como se desprende del análisis de los proyectos e iniciativas (capítulos 4 y 6), se trata de instituciones que –aunque con matices– se caracterizan por «ir al encuentro del alumno» creando condiciones que posibilitan un verdadero diálogo con los jóvenes, proponiendo espacios donde es posible escuchar y ser escuchado, de forma tal que la participación de la vida escolar trasciende el espacio de la asignatura y del aula y, así, asume múltiples formas (el trabajo en los talleres, la expresión artística, el deporte y otras actividades recreativas), que contribuyen al involucramiento escolar (Fredricks, Blumenfeld, y Paris, 2004). En los cuatro casos analizados, los testimonios de los docentes y los estudiantes coinciden en señalar la existencia de un arduo y cotidiano proceso de acompañamiento a la escolaridad, que se caracteriza por su personalización: aun en las instituciones de mayor tamaño (Escuela Técnica de zona sur y EEM de zona sur), existen esfuerzos por permanecer muy cerca de cada alumno para «llevarlo de la mano» desde su ingreso hasta la finalización del ciclo superior. Al mismo tiempo, se ha observado que los actores escolares realizan un esfuerzo para institucionalizar estas acciones, demandando –a veces silenciosamente– a las autoridades jurisdiccionales, el reconocimiento y

apoyo oficial a estas iniciativas. La creación del rol del profesor consejero en el ciclo superior (en la actualidad, cargo aún no reconocido como equivalente al del tutor en el ciclo básico) puede ser considerada un ejemplo de esta tensión.

En este sentido, la perspectiva de análisis recogida en el objetivo general de investigación se ha mostrado muy fructífera: las acciones que los directivos y docentes despliegan en las escuelas analizadas en pos de la retención, avance y egreso de los alumnos están estrechamente vinculadas con las tres dimensiones del **involucramiento escolar**. El análisis de los testimonios de los alumnos que se ofrece en el **capítulo 8** ha permitido una aproximación valiosa a las relaciones que estos establecen con la escuela, los profesores y sus pares (IE emocional) a partir de su participación en diversas propuestas y actividades –desde los espacios de tutoría hasta las salidas recreativas y pedagógicas– (IE conductual), buscando propiciar mejores condiciones para su compromiso académico (IE cognitivo).

El IE conductual parece sostenerse en diversas actividades de carácter deportivo y recreativo que parecen ser muy convocantes para los jóvenes, como campamentos, campeonatos deportivos, festejos, excursiones, talleres extracurriculares, entre otras. Se trata de actividades que organiza la escuela y que, muchas veces, dan respuesta o desarrollan iniciativas de los propios estudiantes. Las tutorías, en particular, se destacan como espacios cruciales para el IE porque permiten que los estudiantes canalicen sus inquietudes y, a la vez, prevé posibles problemas de convivencia. Como rasgo común, todas las escuelas trabajan sobre los conflictos entre alumnos, pero en algunas instituciones, también aparece como objeto de análisis el rol docente, lo cual parece anticipar y resolver dificultades en este plano.

Por otra parte, los testimonios de los estudiantes dan cuenta de que ellos se sienten bien en la escuela. Entre los aspectos que contribuyen al IE emocional de los jóvenes se destacan: el paréntesis que la escuela introduce en la vida extraescolar (en algunos casos, la escuela permite acceder a nuevos marcos de referencia para pensar la propia realidad), el carácter receptivo de estas instituciones frente a otras por las que han transitado muchos de sus alumnos, la posibilidad de forjar vínculos de amistad con

pares y, fundamentalmente, la presencia de docentes y directivos fuertemente comprometidos con la tarea educativa. Ciertamente, el respeto, la confianza y la paciencia aparecen como las virtudes más apreciadas por los jóvenes cuando se refieren a sus profesores. En cuanto a las estrategias de enseñanza, en todas las instituciones, los jóvenes destacan de sus «buenos» docentes la disposición a considerar sus ritmos de adquisición de aprendizajes.

En cuanto al IE cognitivo, se observan dos situaciones marcadamente diferentes. En la Escuela Técnica de zona sur, los alumnos presentan una alta predisposición a la adquisición de conocimientos y destrezas complejas: una alta valoración de los talleres y laboratorios donde se adquieren competencias y donde es posible articular conocimientos teóricos y prácticos; al mismo tiempo, otros contenidos propios de la formación general, como las prácticas de escritura, también aparecen valorados por sus aportes de carácter instrumental. En este caso, se observó un interjuego equilibrado entre las tres dimensiones: la pertinencia institucional y los vínculos con adultos y pares (IE emocional) están profundamente imbricados con el desarrollo de un fuerte involucramiento con el conocimiento (IE cognitivo), eje que atraviesa la mayoría de las propuestas y proyectos en los que participan los alumnos (IE conductual).

En cambio, en las demás escuelas analizadas (dos EEM y la escuela técnica de zona central), se destaca el interjuego entre el IE conductual y emocional como condición para lograr que los alumnos permanezcan en el nivel medio, transiten dicho nivel y lo completen, a la vez que se comprometen paulatinamente con la tarea de aprender (IE cognitivo).

Finalmente, se observa una convergencia discursiva entre los directivos, los docentes y los estudiantes en relación con el derecho de todos los jóvenes a transitar y concluir la educación secundaria. Sobre la demanda básica de que «todos tienen derecho a aprender», aparecen nuevas preocupaciones relativas a la calidad de la enseñanza, al prestigio institucional y a los aportes formativos de la escuela media para el futuro. Es justamente en este plano donde el IE puede quedar reforzado o verse vulnerado.

Por otra parte y respecto de la mirada que los directivos y docentes han construido acerca del abandono escolar (**capítulo 7**), la primera conclusión por destacar es que las características descriptivas del alumnado de estas instituciones (estudiantes con hijos, que trabajan, con responsabilidades domésticas, sin condiciones habitacionales apropiadas, etc.) son las que otros discursos y estudios marcan como factores vinculados –generalmente de modo inexorable– al abandono escolar. Sin embargo, en estas escuelas cuando algunas de estas condiciones de vida de los estudiantes complican su escolaridad, se despliegan intervenciones variadas para garantizar la continuidad educativa. A lo largo de este informe, se ha remarcado la capacidad de acción transformadora de estas iniciativas: si la escuela no actuara con todo un repertorio de apoyo a la escolaridad reportado en capítulos previos, sería difícil pensar que los estudiantes no atravesaran más recurrentemente situaciones de abandono.

Desde su cronología, los relatos suelen comenzar puntualizando las estrategias que despliegan quienes trabajan día a día en la escuela para evitar el abandono, más que en describir quiénes son los que abandonan. Insistiendo en algunos casos con nuevos interrogantes y dejando que el discurso prosiga en otros, las investigadoras fueron tamizando en estos testimonios una serie de elementos socioeducativos, familiares e individuales que decantarían en el abandono educativo.

Se identificó un primer conjunto de condicionantes del abandono originados en la dinámica o la configuración del sistema educativo: el intenso recambio del plantel docente, que socava la sustentabilidad de los proyectos en el tiempo y el compromiso de los profesores; los desfases entre los niveles primario y secundario de enseñanza, que se evidencian en falta de socialización escolar de los jóvenes y en los bajos niveles de conocimiento con los que arriban al nivel medio; la dificultad de acompañamiento y de trabajo con grupos-clase caracterizados por su diversidad, en términos de trayectorias educativas, experiencias vitales y edades; la estrechez de oportunidades de permanencia educativa cuando se reiteran y acumulan experiencias de repetición o de deserción y reingreso; y finalmente, la mayor duración y exigencia de los planes de estudio de la

modalidad técnica, sumada a altos costos que tienen los materiales necesarios para la cursada.

Un segundo conjunto de condicionantes del abandono arraiga en las condiciones de vida de los estudiantes. En esta dimensión, los discursos hacen pie en situaciones límite que atraviesan los alumnos. Así, los miembros de equipos directivos y los demás profesores recuerdan casos de abandono cuando los estudiantes tienen urgencia de trabajo o responsabilidades domésticas que impiden compatibilizar su escolaridad con las exigencias extraescolares; cuando deben mudarse o migrar; cuando atraviesan graves problemas de adicción; cuando tienen necesidades nutricionales agudas; o cuando viven en hogares atravesados por graves conflictos o con escasas expectativas educativas.

Por último, se hallaron argumentaciones más escuetas y menos reiteradas que vinculan el abandono con atributos actitudinales individuales, tales como la falta de voluntad para estudiar de los jóvenes. El escaso convencimiento en el valor de la escuela generaría poco involucramiento e interés, desmotivando así la asistencia escolar.

En suma, esta investigación ha brindado algunas respuestas tentativas al interrogante de cómo se logra en estas escuelas una inclusión educativa efectiva y el involucramiento de los alumnos con su escolaridad. Pero al mismo tiempo, estas primeras indagaciones han contribuido a abrir líneas de análisis no previstas. Entre ellas, el necesario reconocimiento del compromiso de los docentes como preludeo del involucramiento escolar de los estudiantes, cuestión que será abordada a la luz del análisis de las entrevistas individuales a alumnos de los últimos años de estudio en futuras indagaciones. No obstante, los capítulos anteriores dejan entrever algunos elementos que nutrirían el compromiso del profesorado. Allí se muestra que dicho compromiso se ve facilitado con planteles docentes con cierta permanencia y acumulación de horas en la escuela. Estas condiciones objetivas, a la vez, mejoran las oportunidades para el trabajo en equipo, para forjar vínculos perdurables y de confianza entre profesores y entre ellos y sus estudiantes, y para instrumentar prácticas de seguimiento de alumnos. En algunas escuelas con profesores con alta dedicación horaria, se ven

retroalimentados estos elementos. En las otras instituciones con planteles más heterogéneos (en las EEM, por ejemplo), el compromiso resulta del trabajo de un núcleo duro de profesores y del personal directivo. En todos los casos, este compromiso de docentes y de los miembros del plantel directivo constituye la gema que fortalece y da continuidad a los proyectos institucionales. Incluso, más allá de la/s persona/s que puntualmente se desempeñen en la dirección; si bien la historia institucional no ha sido objeto de este informe, las entrevistas muestran cómo estas escuelas han logrado instalar y sostener en el tiempo proyectos, líneas de trabajo y mandatos fundacionales por encima de las individualidades (aun cuando en todas y en cada una haya figuras fuertes en la memoria colectiva). Más allá de lo dicho, una preocupación compartida por varios miembros del plantel directivo y por profesores es cómo suscitar ese tipo de compromiso entre las nuevas camadas de docentes y, a tal fin, cómo las generaciones de profesores que se van yendo de las escuelas pueden transferirles a los nuevos profesores aquellos lineamientos, valores y experiencias institucionales. En las EEM, ha surgido además la mención al intenso desgaste laboral en escuelas con estas poblaciones escolares: la carga de trabajo, el compromiso, la persistencia parecieran ser cada vez mayores.

En todos los casos, en estas escuelas, la lucha cotidiana por la construcción de una educación secundaria para todos se sustenta en una perspectiva según la cual la escuela es un ámbito de construcción de subjetividad, donde los jóvenes son concebidos como sujetos en formación, que deben «crecer» y seguir construyendo sus proyectos de vida.

Bibliografía

- Acosta, F. (2009): «Reconfiguración de la escuela secundaria frente al ingreso masivo de jóvenes de sectores populares», *Revista de Pedagogía*. Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. Vol. 30, N.º 87, 217-246.
- Austral, R. y M. P. Otero (2005): *Evaluación del programa: «Tu esfuerzo vale» (experiencia de apoyo y transformación de la evaluación de marzo en el Nivel Medio Común)*. Dirección de Investigación y Estadísticas del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires [en línea]. <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/inv_concluidas.php?menu_id=11885> [Consulta: 21 de agosto de 2009].
- Austral, R.; Dabenigno, V. y Y. Goldenstein Jalif (2008): «Las experiencias de formación para el trabajo», en Aguilar, L. et al., *La escuela media en foco: Indagaciones sobre convivencia y política, lectura y escritura y formación para el trabajo*. Buenos Aires, DIE-Ministerio de Educación del G.C.B.A.
- Balán, J. y E. Jelín (1979) *La estructura social en la biografía personal*, Buenos Aires, Estudios CEDES, Vol. 2, N.º 9.
- Balardini, S. (2002): *Jóvenes, Tecnología, Participación y Consumo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Baudelot, Ch. y R. Establet (1975): *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI Editores.
- Berger, P. y T. Luckmann (1993): *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Bertaux, D. (1988): «El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades», en *Historia Oral e Historias de Vida*, San José de Costa Rica, FLACSO, Cuadernos de Ciencias Sociales N.º 15. San José de Costa Rica, pp. 57-80.
- Bourdieu, P. (1991): *El sentido práctico*, Madrid : Taurus.
- Bourdieu, P. y J. C. Passeron (1977): *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Ed. Laia.
- Coller, X. (2000): «Estudio de casos», *Cuadernos metodológicos N.º 30*. Madrid: CIS.
- Con, Melina (2010): *Perfiles de abandono escolar en la Ciudad de Buenos Aires en el nivel secundario, para los años 2004 y 2008. Un análisis desde la Encuesta Anual de Hogares*. Documento interno, Buenos Aires, Dirección de Investigación y Estadística, DIyE, Secretaría de Educación, GCBA.
- Corrado, A. et al. (2008): «Convivencia y Participación Política en Escuelas de Nivel Medio», en L. Aguilar et al.: *La escuela media en foco: Indagaciones sobre convivencia y política, lectura y escritura y formación para el trabajo*. Buenos Aires: DIE-Ministerio de Educación del GCBA.
- Cullen, C. (1997): *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Dabenigno, V. y S. Tissera (2003): *Juventud y Vulnerabilidad Educativa en la Ciudad de Buenos Aires*, Estudios de Base, Vol. 3, Dirección de Investigación de la Dirección General de Planeamiento de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires [en línea]. <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/juventud_y_vulnerabilidad_02.pdf> [Consulta: 21 de agosto de 2009].
- Dabenigno, V. y S. Tissera (2003): *Resumen Ejecutivo. Equipo de Evaluación del Programa de Becas Estudiantiles 2002*. Dirección de Investigación del Ministerio de Educación del GCBA.
- Dabenigno, V.; Iñigo, L. y G. Skoumal (2004): *Seguimiento de Egresados. Inserción ocupacional y continuidad educativa de egresados de modalidad comercial*. Dirección de Investigación y Estadísticas del Ministerio de Educación del

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires [en línea]. <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/seguimiento_egresados_04.pdf> [Consulta: 21 de agosto de 2009].
- Dabenigno, V. et al. (2004): «Inserción ocupacional y continuidad educativa de egresados de modalidad comercial». Dirección de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires [en línea]. <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/inv_concluidas.php?menu_id=11885>.
- Dabenigno, V. et al. (2009): «Valoraciones de la educación media y orientaciones de futuro de estudiantes del último año de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires» [en línea]. <<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/educacionmedia2009.pdf>>
- Dubet, F. y D. Martuccelli (1997): *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Ezpeleta, J. y E. Rockwell (1983): «Escuela y clases subalternas», en *Cuadernos Políticos*, N.º 37. México: Editorial Era, julio-septiembre de 1983, pp. 70-80.
- Feldman, D. (2009): «La innovación escolar en el currículum de la escuela secundaria», en C. Romero (comp.): *Claves para mejorar la escuela secundaria*, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Fernández, L. (1996): *Instituciones Educativas*, Buenos Aires: Paidós.
- Ferrata, H. et al. (2003): *El liderazgo pedagógico en el nivel medio*. Serie Estudios de Base, Vol. 2, Buenos Aires, Dirección de Investigación, DGPL, Secretaría de Educación, GCBA.
- Filmus, D. (2001): «La escuela media frente al mercado de trabajo: cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente», en C. Braslavsky (comp.): *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debates de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: Santillana.
- Filmus, D. y M. Moragues (2003): «Para qué universalizar la educación media», en E. Tenti Fanfani (comp.): *Desafíos de la universalización de la escuela media*. Buenos Aires: IIPE.
- Fredricks, J. A.; Blumenfeld, P. C. y A. Paris (2004): «School engagement: potential of the concept: state of the evidence», *Review of Educational Research*, N.º 74, 59-119.
- Gallart, M. A. (1994): *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*. [M. de Ibarrola y M. A. Gallart (eds.)]. Santiago-Buenos Aires-México: Unesco OREALC-Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIIDCENEP.
- Giddens, A. (1998): *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (1998): *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. (1992): *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación (2010): *Informe del Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres/Padres y Embarazadas en Escuelas Medias y Técnicas de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Dirección de Inclusión Escolar. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo. Programa Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media en la Ciudad de Buenos Aires (2009): *Pautas para la elaboración de proyectos y la utilización de módulos institucionales. Manual 2009*, Buenos

- Aires: Dirección de Inclusión Escolar. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Jacinto, C. (2009): «Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria», *Serie Debates*, N.º 7. Buenos Aires: IIPE-Siteal.
- Jacinto, C. y F. Terigi (2007): *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE/ Editorial Santillana.
- Kessler, G. (2002): «La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires». Buenos Aires: IIPE UNESCO.
- Krichesky, M. (comp.) et al. (2005): *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, Fundación SES.
- Krichevsky, M. et al. (2008): *Escuelas medias en contextos con vulnerabilidad social. Ciudad de Buenos Aires*. Dirección de Investigación y Estadísticas del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires [en línea]. <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/esc_medias_vulnerabilidad_social_08.pdf> [Consulta: 21 de agosto de 2009].
- Krichevsky, M. et al. (2007): *Escuelas de reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos*. Dirección de Investigación y Estadísticas del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires [en línea]. <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/publicaciones_1.php?menu_id=11886> [Consulta: 21 de agosto de 2009].
- Marc, E. y D. Picard (1992): *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Marcalain, G. et al. (2008): *Los números de la Ciudad. Perspectivas sobre gestión institucional y políticas de inclusión educativa en la* Dirección de Investigación y Estadísticas del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires [en línea]. <<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/estadociudad2007/EECBA2007-%2001Los%20Numeros.pdf>> [Consulta: 21 de agosto de 2009].
- Margulis, M. y M. Urresti (2008): «La juventud es más que una palabra», en M. Margulis (comp.): *La juventud es más que una palabra*. (3.ª ed.). Buenos Aires: Biblos.
- Meo, A. (2010a): «Visiones sobre la escuela de chicos y chicas de clase media: entre el zafar y el aprender». Informe breve de investigación. Serie *Dialogando con docentes y estudiantes*. S./I. Institute of Education. University of London.
- Meo, A. (2010b): *Identidades docentes en tiempos de cambios: entre el repliegue y la reinención*, Leading Education and Social Research, Institute of Education, University of London, pp. 1-7.
- Meo, A. y V. Dabenigno (2008): «Los adolescentes y sus visiones de futuro: una primera aproximación a las expectativas educativas en sectores populares de la ciudad de Buenos Aires», en *Cambios epocales y transformaciones en el sistema de educación superior: la universidad argentina y los nuevos desafíos*. [A. Iriarte (comp.)]. Buenos Aires: Teseo.
- Miranda, A.; Otero A. y A. Corica (2007): «Tendencias en el tránsito entre la educación secundaria y el mundo del trabajo en el Gran Buenos Aires, Neuquén y Salta». Ponencia presentada en 8.º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires.
- Nicastro, S. (1997): *La historia institucional y el director en la escuela: Versiones y relatos*. Barcelona: Paidós.
- Pantelides, A. E. y G. Binstock (2007): «La fecundidad adolescente en la Argentina a comienzos del siglo XXI», *Revista Argentina de Sociología*, Año/Vol. 5 N.º 9, pp. 24-43.

- Rockwell, E. (1987): «Repensando el concepto de institución: una lectura de Gramsci». Documento DIE. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Rockwell, E. (2009): *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Romero, C. (2009): «Escuela, melancolía y transición», en C. Romero (comp.), Alliaud, A. et al. (2009): *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Romero, C. (comp.) et al. (2009): *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Sautu, R. (1999): *El método biográfico*. Buenos Aires: Ed. de Belgrano, Universidad de Belgrano.
- Schön, Donald D. (1987): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*, Barcelona: Paidós.
- Stake, R. (1994): «Case studies», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236–247). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tedesco, J. C. (2008): «¿Son posibles las políticas de subjetividad?», en Tenti Fanfani, E. (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. (1.ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores, pp. 53-65.
- Tenti Fanfani, E. (2000): «Culturas Juveniles y Cultura Escolar», *Seminario Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio*, Brasilia, Ministerio da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Coordenação-Geral de Ensino Médio, del 7 al 9 de junio del 2000 [en línea]. <<http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos>> [Consulta: 8 de agosto de 2010].
- (2003): «La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización», en E. Tenti Fanfani (ed.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Grupo Editor Altamira.
- (2008): *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. (1.ª ed.) Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- (2009): «La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural», en *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Guillermina Tiramonti y Nancy Montes (comp.). Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2004): «La fragmentación educativa y los cambios en los factores de la estratificación», en G. Tiramonti (ed.): *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: FLACSO.
- Torrado, S. (2006): *Familia y diferenciación social. Cuestiones de método*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Tyack, David y W. Tobin (1994): “The ‘grammar’ of schooling: Why has it been so hard to change?”, en: *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453-479.
- Urresti, M. (2000): “Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela”, en Tenti Fanfani (comp.): *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires: UNICEF.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2003): *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Weber, M. (1973): *Ensayos sobre metodología sociológica*. [Trad. de J. L. Etcheverry]. Buenos Aires: Amorrortu.
- Weber, M. (1997): *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Colombia: Fondo de Cultura Económica (primera reimpresión de la segunda edición en español).
- Wood, D.; Bruner, J. y G. Ross (1976): «The role of tutoring in problem solving», *Journal of child psychology and psychiatry*, N.º 17, pp. 89-100.
- Zattara, S; Skoumal, G. y A. Arri (2002): *Relatos de Vida de adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires. Entre la trayectoria educativa y la biografía escolar*.

Serie Estudios de Base, vol. 5. Dirección de Investigación del Ministerio de Educación del GCBA.