

EL INVOLUCRAMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES: APORTES DE UNA INVESTIGACIÓN EN ESCUELAS SECUNDARIAS PÚBLICAS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

**Primer Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina.
Trabajo y formación docente en Argentina: debates sobre la
política educativa actual**

Resistencia, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del
Nordeste (UNNE), 7 y 8 de Noviembre de 2011

Silvina Larripa

Gerencia Operativa de Investigación y Estadística
Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa
Ministerio de Educación • Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

El involucramiento académico de los estudiantes: aportes de una investigación en escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires

Dra. Silvina Larripa

1. Introducción

Esta ponencia surge como producto de un trabajo de investigación que se propuso describir el funcionamiento de iniciativas institucionales orientadas a promover **la permanencia y el involucramiento escolar de los estudiantes secundarios, muchos de ellos, en situación de vulnerabilidad social**. El estudio¹, desarrollado durante el año 2010 en cuatro escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires, estuvo a cargo de un equipo de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires².

Se indagaron los proyectos y estrategias **institucionales** en dos escuelas técnicas (ET) y en dos Escuelas de Educación Media (EEM) caracterizadas por:

- un **alto nivel de retención** de su matrícula (compuesta por una mayoría de estudiantes en situación de vulnerabilidad social) y un **alto nivel de sobreedad**³;
- un nutrido repertorio de **iniciativas y prácticas** dirigidas a facilitar la **continuidad educativa** de sus estudiantes (tanto en lo que refiere a aspectos como la asistencia escolar, como en cuanto a la promoción de los procesos de aprendizaje).

En cada institución, se realizaron entrevistas a miembros del equipo directivo, asesores pedagógicos, psicólogos, profesores, tutores, preceptores y estudiantes del segundo y del último año de estudios, a partir de los cuales se reconstruyó el funcionamiento de estas estrategias e iniciativas. Asimismo, se buscó explorar el **vínculo** de los estudiantes con la escuela, contemplando diferentes **dimensiones de su involucramiento escolar**, concebido como elemento favorecedor de la retención del sistema educativo.

2. El involucramiento escolar como clave para la inclusión educativa

El concepto de *involucramiento escolar* remite al vínculo del estudiante con la escuela y la escolaridad. Incluye diferentes aspectos interrelacionados:

- su **participación** en las diversas actividades escolares que se le proponen, tanto sociales como académicas;

¹ El informe completo de la investigación, titulada *Contextos institucionales que promueven la permanencia y el involucramiento escolar de los estudiantes secundarios*, está disponible en: http://buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/?menu_id=11885

² Integran este equipo de investigación: Valeria Dabenigno (coordinadora), Rosario Austral, Yamila Goldenstein Jalif, Silvana Tissera y la autora de esta ponencia, quien agradece a sus compañeras la lectura atenta de versiones preliminares de este texto, así como su generosidad e interés en la presentación de esta ponencia.

³ La retención escolar se mide comparando la matrícula inicial con la final en cada ciclo lectivo, mientras que la sobreedad cuantifica el porcentaje de estudiantes que superan la edad teórica del año de estudio en curso. Estos dos indicadores permitieron una primera elección de instituciones educativas proclives a la inclusión. Ambos indicadores provienen del Relevamiento Anual recabado por la Dirección de Investigación y Estadística del GCBA todos los años.

- su **esfuerzo y predisposición para aprender** y comprender ideas complejas, para adquirir destrezas difíciles y para desarrollar las tareas académicas; y
- las **emociones** ligadas a la experiencia escolar y los **aspectos relacionales** vinculados con el afecto y las reacciones positivas y negativas hacia los demás actores escolares y hacia la escuela.

En esta ponencia se presentan algunos resultados específicamente referidos al *involucramiento académico* de los estudiantes. Por ello, se hace foco en los modos en que los jóvenes perciben y valoran las experiencias y espacios de aprendizaje que les ofrece la escuela. Los interrogantes que organizan esta presentación son los siguientes:

1. ¿Qué aprendizajes escolares reconocen y valoran los estudiantes secundarios?
2. ¿Ante qué situaciones, espacios o tareas se sienten más comprometidos y deseosos de aprender?
3. ¿Qué otros aspectos (de orden institucional o, incluso, del “afuera escolar”) promoverían su involucramiento académico, y qué elementos -en cambio- debilitarían este tipo de compromiso?

2.1. Aprendizajes reconocidos y valorados por los estudiantes

A un paso de completar el nivel medio, algunos alumnos del último año de estudio que participaron de la investigación destacan que la escuela secundaria les ha permitido⁴:

- a) adquirir **conocimientos, modos de expresión y otras habilidades fundamentales** para la **participación en diversas situaciones sociales** (como sostener una conversación sobre un tema de actualidad, exponer ante un auditorio o desenvolverse en una entrevista);
- b) apropiarse de **conocimientos y destrezas específicas** (generalmente vinculadas con la orientación del ciclo superior de la escuela media) que resultan valoradas en el **mundo del trabajo**;
- c) contar con un conjunto de **conceptos, procedimientos y predisposiciones**, que los habilitan para continuar **estudios superiores**;
- d) constituirse como **sujetos de derecho**, que merecen ser respetados y valorados en tanto tales, y que son capaces de respetar y valorar a los demás.

a) Conocimientos y habilidades para la participación social

Formar a los jóvenes para que puedan participar en diversas situaciones de la vida social constituye una de las funciones principales de la educación secundaria. Los testimonios de los estudiantes reflejan cómo la escuela contribuye a este objetivo fortaleciendo sus capacidades para expresarse e interactuar con pares y adultos:

“...creo que lo que más me gusta [de estar en la escuela], aunque no parezca, es venir, aprender. Uno crece y las cosas que te enseñan acá son importantes. A la larga, [uno] cuando tiene conversaciones con otras personas y hablan de temas interesantes o ¿no?, ‘esto me lo enseñaron, esto yo lo sé’. Creo que se puede tener una conversación importante; uno crece como persona muchísimo, muchísimo; es

⁴ Durante la investigación, se recabaron también algunos testimonios que privilegiaban una mirada “credencialista” de la escuela secundaria, fundada en las posibilidades de inserción laboral -inmediata o futura- que brinda el título.

increíble, por ahí algunos no lo ven, pero yo lo veo” (Paula, 5º año, EEM de zona norte).

“...lo que me aportó [la escuela] es -qué sé yo- me dio la educación, no solamente que me dieron mis padres, sino la educación en poder enfrentar algo, por ejemplo, en las exposiciones orales. Y entonces a mí lo que me aportó es en animarme y hablar, como por ejemplo estoy hablando con vos” (Floencia, 6º año, ET de zona sur).

b) Conocimientos y habilidades para el mundo del trabajo

Vincular a los estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología, y prepararlos para insertarse productivamente en estos ámbitos, es una de las funciones atribuidas a la educación secundaria en cualquiera de sus modalidades y orientaciones⁵. La valorización de estos aprendizajes está muy presente entre los estudiantes de las escuelas técnicas:

“...hay mucho -dentro de todo- hay mucho trabajo en los laboratorios; y más allá de que es un poco complicado todo lo que nos enseñan porque son temas específicos, son muy..., o sea, es lo que se ve hoy en la industria o en los laboratorios” (Floencia, 6º año, ET de zona sur).

“...ahora por ejemplo nos están enseñando *Tango*. Y ahora en todo trabajo administrativo te piden eso” (Martín, 6º año, ET de zona central).

También destacan el aporte de la escuela para la inserción laboral, algunos alumnos de las escuelas de educación media que participaron en alguna **pasantía**:

“...Me gustaba mucho la rapidez que tuve acá en el colegio (...) los movimientos de agarrar las cosas, prepararlo y todo eso... Como lo aprendí mucho acá en el colegio, me sirvió mucho ahí en el restaurante. Y les gustaba a los del restaurante como yo trabajaba” (Sonia, 5º año, EEM de zona sur).

Esto último resulta esperable en la medida en que las pasantías están llamadas a constituirse en espacios privilegiados para que los estudiantes puedan participar de actividades productivas en condiciones que les permitan no solo poner en juego sino, también, profundizar y ampliar la formación recibida en la escuela. Cuidar que estas condiciones se verifiquen y extender el alcance de este tipo de experiencias a un mayor número de alumnos (véase capítulo VI), permitiría que más jóvenes puedan involucrarse con la escuela como antesala de una inserción laboral que reconozca la formación recibida.

c) Conocimientos y habilidades para continuar estudios superiores

La función propedéutica de la educación secundaria⁶ se materializa en el discurso de muchos de los entrevistados. En algunos casos, la elección de estudios superiores se vincula fuertemente con la orientación cursada en el ciclo superior:

⁵ República Argentina, Ley de Educación Nacional N° 26206, artículo 30, inciso g, 2006.

⁶ Al respecto, la Ley de Educación Nacional establece que este tramo de la formación deberá “Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el

“...[de 1° a 6° año] de personalidad, no cambié nada; pero, conocimientos, sí. (...) Me gustó [la charla donde sobre la orientación de la escuela], entonces puse pilas, todo. Más el tema del laburo, también; entonces ya, más la práctica, más ya cómo se lleva en la industria, todo. Y, está bueno. Entonces también el año que viene voy a estudiar metalografía” (Carlos, 6° año, orientación en Mecánica, ET de zona sur).

En cambio, para otros estudiantes, esta elección no se relaciona con la orientación seguida⁷. Por el contrario, algunos jóvenes mencionan que no continuarán profundizando en el campo de conocimientos propios de la especialización del ciclo superior. De todas formas, la prosecución de los estudios es algo que no ponen en cuestión:

Entrevistadora: -“¿Y cómo te imaginás hacia, no sé, de acá a dos años?, ¿qué te imaginás haciendo?

Beatriz: -Y, estudiando. Siempre. Estudiando y... en casa... con mis hermanos...

Entrevistadora: -¿Y qué pensás estudiar?, si es que pensaste en algo ya...

Beatriz: -Sí. Me parece que me voy a meter a... a Enfermería capaz que me meta”

Entrevistadora: -Ah, mirá; nada que ver con la orientación en Mecánica.

Beatriz: -No, no. No me gusta” (Beatriz, 6° año, orientación en Mecánica, ET de zona sur).

En estos relatos, la disposición de los alumnos para comprometerse con las actividades académicas se vincula con la visualización de la educación media como un trayecto que les ofrece elementos para **proyectar su porvenir educativo**:

“...había veces que te ponés a estudiar en realidad porque te das cuenta que lo que venís a hacer acá es eso, y que venís a aprender cosas. (...) A mí lo que me pasó fue eso; quizás yo a partir del año pasado empecé a carburar la cabeza en lo que era: qué quería seguir después de terminar el secundario, qué quería seguir, qué quería hacer. Nunca me decidí, porque hasta el día de hoy que no sé qué quiero hacer, pero que quiero seguir estudiando, quiero” (Jésica, 5° año, EEM de zona sur).

Los estudiantes señalan que el equipo docente juega un papel clave para que ellos puedan visualizarse como partícipes de un futuro donde seguir estudiando resulte algo pensable -y por lo tanto-, posible:

“Ya en tercer año te dicen: ‘¿qué carrera vas a seguir?, ¿qué vas a hacer de tu vida?’; y ya los profes te preguntan en tercer año. Bueno, era como que eso ya te motiva como a pensar en seguir algo para adelante” (Sonia, 5° año, EEM de zona sur).

d) Reconocerse y ser reconocidos como sujetos de derecho

Otros estudiantes destacaron el papel formador de la escuela con relación a la posibilidad de reconocerse y ser reconocidos en tanto **sujetos de derecho**⁸. En estos casos, la valoración y el cuidado de sí mismos y el respeto hacia los otros, aparecen como los aprendizajes fundamentales:

acceso a (...) los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida” (República Argentina, Ley N° 26206, artículo 30, inciso c, 2006).

⁷ Cabe aclarar que las dos EEM que participaron de la investigación cuentan con algún tipo de orientación en su plan de estudios, como sucede con las escuelas técnicas.

Entrevistadora: -“¿Y qué es lo que más te gusta de lo que aprendés en la escuela?, ¿qué cosas te gustan más?”

Paula: -Enseñan el respeto mutuo hacia las personas, cuidarnos a nosotros y respetarnos por lo que somos...” (Paula, 5º año, EEM de zona norte).

El reconocimiento de la escuela como espacio de construcción de sujetos de derecho, debe entenderse en el marco del trabajo institucional que realizan diariamente directivos y docentes en pos de este objetivo. Así, el Rector de la EEM de zona norte, comenta:

“...en esta escuela, junto con otras EMEM, tratamos de aceptar el desafío de hacer de la convivencia no una obligación del alumno y un derecho del docente, sino una responsabilidad de toda la comunidad, ¿no? Por ejemplo, cuando decimos ‘no se grita’, no se grita nadie, ¿no?; ‘no hay maltrato’, no hay maltrato para nadie. Y lo que son problemas de convivencia, vivirlos como la oportunidad que tiene el docente para intervenir pedagógicamente” (Rector, EEM de zona norte).

En el mismo sentido, en la otra EEM participante del estudio, un tutor explica cómo este proceso de construcción forma parte de su trabajo cotidiano:

“...los tutores nos posicionamos como el que se va a interesar en vos desde estos tres lugares que te decía: la asistencia (...) el rendimiento académico (...) y las cuestiones de convivencia, para que estén 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” (Tutor, EEM de zona sur).

Es preciso destacar que este proceso de construcción de sujetos de derecho supone una dimensión académica: el “derecho de todos los jóvenes a aprender”. Así, con referencia a las oportunidades de aprendizaje que debe ofrecer la escuela secundaria, un estudiante señala:

Julio: -“...Tiene que ser igual para todos, para todos tiene que ser igual...”

Entrevistadora: - ¿En qué sentido igual para todos?

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

En síntesis, puede decirse que con relación al derecho de todos los jóvenes a transitar la educación secundaria, se observa un discurso convergente entre adultos y jóvenes: los docentes han hecho propia la meta de que todos los estudiantes aprendan, avancen y egresen, y ese es —a la vez— un derecho que los estudiantes van reconociendo como propio, transformándolo en “demanda de conocimiento”⁹.

2.2. ¿Cómo se aprende mejor? Ambientes y tareas de aprendizaje

Como institución social especializada en la formación de las nuevas generaciones, la escuela busca promover en los jóvenes el aprendizaje de aquellos conocimientos que, en determinados contextos y circunstancias históricas, son considerados socialmente valiosos. Por ello, la construcción de *ambientes de aprendizaje* donde este proceso resulte posible, atraviesa el sentido mismo de la escuela como institución.

⁹ Para profundizar en el concepto de *demanda de conocimiento*, véase Tenti Fanfani (2009).

Siguiendo a Duarte (2003), un ambiente de aprendizaje es el escenario donde se desarrollan condiciones favorables para el aprendizaje de conocimientos, habilidades y valores. Su estructuración supone considerar tanto la organización y disposición del espacio, como las interacciones que se producen entre quienes participan, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan¹⁰.

Al respecto, es posible preguntarse: ¿qué situaciones, actuaciones, espacios o tareas hacen que los estudiantes se sientan más comprometidos y deseosos de aprender?

Los elementos a los que han aludido los jóvenes entrevistados a propósito de este interrogante, se relacionan con:

- a) la **actuación del profesor** (sus habilidades pedagógicas) o las características que éste le imprime a la relación que establece con los estudiantes; y
- b) las características de la **tarea de aprendizaje** propuesta.

a) El profesor como mediador

Ser estudiante supone comprometerse con un conjunto de tareas que suponen tiempo y esfuerzo¹¹. Esta inversión varía para cada alumno con relación a diversos factores (personales, históricos, contextuales) e, incluso, no es equivalente para un mismo estudiante en los distintos espacios curriculares de los que participa. Sin embargo, a pesar de esta diversidad de situaciones, los entrevistados coinciden en destacar que la actuación del profesor es crucial para su involucramiento en las distintas actividades académicas (resolver un problema, realizar un experimento, estudiar para una exposición o un examen escrito, entre muchas otras). El docente aparece como el principal mediador entre los objetos de conocimiento y las posibilidades de aprender:

“...el profesor de Matemática y Estadística es un capo el tipo, está en todas. Por ahí se sienta, te está mirando, te ve que estás con una cara rara, estás ahí escribiendo y se acerca: ‘¿qué no entendiste, a ver?, a ver, prestame tu hoja’; y te explica. ¿No entendiste dos veces?, bueno, la tercera por ahí entendés, y si no, la cuarta te explica; eso está bueno también” (Roxana, 6° año, ET de zona central).

En el testimonio presentado, la capacidad del profesor para observar y detectar demandas que los estudiantes a veces no logran expresar verbalmente (pero sí mediante el lenguaje gestual y corporal) es una habilidad que resulta muy valorada. Lo mismo sucede con la disposición para explicar y volver a hacerlo -tantas veces como sea necesario-, y con hacer de la situación de clase, un ámbito estimulante para el aprendizaje:

Entrevistadora: -“Cuando vos decís ‘un profesor muy bueno’ (...) ¿cómo tiene que ser un profesor, para que para vos sea ‘un buen profesor’, así con mayúsculas?

Mariano: -O sea, que tenga ganas de explicar siempre, que no le moleste repetirlo. Que pueda brindar una clase fluida, así, media divertida, que no sea tan... tan estricto. O sea, no estricto, sino... eh... que la haga más llevadera la clase” (Alfonso, 6° año, ET de zona sur).

¹⁰ En este sentido, el concepto de *ambiente de aprendizaje* incluye la preocupación por la tarea de enseñanza del docente. Al respecto, Daniel Feldman señala: “el proceso educativo implica cierto nivel de control sobre la actividad del que aprende o sobre el ambiente en el que vivirá su experiencia educativa. Cualquiera sea el significado que se atribuya a ‘enseñanza’, el concepto siempre designa algún tipo de tarea intencional y específica de **ordenamiento y regulación del ambiente** y/o de la actividad con el fin de promover experiencias y aprendizajes” (2010: 21). El destacado es nuestro.

¹¹ Aprender requiere, por parte del discente, un esfuerzo o compromiso cognitivo. Al respecto puede verse el trabajo de Ausubel (1976).

Así, las características que -desde la perspectiva de los estudiantes- definen a un “buen profesor” se vinculan directamente con el ejercicio de este rol de mediador, de aquel que despliega un conjunto de estrategias para poner a disposición del estudiante diversos tipos de ayuda que facilitan el abordaje de las tareas de aprendizaje.

Los estudiantes destacan, además, que el tipo de vínculo que muchos profesores logran establecer con los alumnos es clave para el aprendizaje. Al respecto, aluden a intervenciones de los docentes que, aparentemente, parecerían trascender el plano estrictamente académico. Sin embargo, este tipo de intercambio aumentaría las posibilidades de involucramiento académico de los alumnos. En este testimonio, por ejemplo, podemos observar cómo la construcción de un vínculo de confianza resulta indispensable para que los estudiantes puedan solicitar ayuda al profesor cuando buscan comprender un tema:

“...a mí me gusta [nombra una materia] porque no lo veo tan complicado; me gusta porque, no sé, son cuentas, y aparte la profesora hace muy buena la clase porque hablamos, compartimos cosas, entonces es como que también está bueno, porque por ahí estamos charlando así con la profe, preguntándole cosas, como que uno tiene más confianza, ¿no? Por ahí a veces con otro profesor, hay como que dice ‘¿entendieron?’, y cuesta levantar la mano y decirle ‘no, yo no entendí’; y con esta profesora no” (Roxana, 6º año, ET de zona central).

Finalmente, otros estudiantes destacan el amplio compromiso que los docentes entablan con ellos en pos del sostenimiento de su escolaridad. Muchas veces, no solo necesitan apoyo para poder resolver las tareas académicas sino, también, para abordar situaciones que ponen en juego su continuidad educativa:

“...los profesores te ayudan en todo momento, tanto sea de problemas de acá para aprender algo, o con problemas que tenés en tu casa, a ver si los pueden solucionar de alguna manera para que puedas seguir viniendo” (Alfonso de 6º año, estudiante trabajador, ET de zona sur).

Daniela: “... (los profesores) se ponen a la altura de nosotros, con que entendamos las cosas y nos explican mejor.

Jimena: -Están siempre atrás de nosotros queriéndonos ayudar. (...)

Gastón: -Sí (...) te ayudan en todo la mayoría de los profesores.

Entrevistadora: -¿Y en todo qué, te ayudan?

Gastón: Y, en todo, digamos, así sea asuntos familiar, asuntos de la escuela – digamos- si te va mal en alguna materia, te ayudan” (Entrevista grupal a estudiantes de 2º año, EEM de zona norte).

En estos casos, los docentes en general no intervienen solos, sino en diálogo o de manera conjunta con otros referentes de la institución (coordinadores, tutores, preceptores) que, en el marco de una política de inclusión compartida, buscan prevenir y evitar el fracaso y el abandono escolar.

b) Características de la tarea de aprendizaje

Gary Fenstermacher denomina “estudiantar” al conjunto de tareas propias del estudiante, tales como: practicar, solicitar ayuda, situar fuentes, buscar materiales –entre otras-. De acuerdo con este autor, la tarea del profesor consiste en apoyar el deseo del alumno de “estudiantar” (ser estudiante) y mejorar sus capacidades para hacerlo (1989).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de los contenidos escolares no se produce como consecuencia directa o lineal de la acción del enseñante, sino gracias a la participación e involucramiento del estudiante en las diversas tareas de aprendizaje que el profesor y la escuela le proponen. En la misma línea Mariano Palamidessi (2009:84) señala que “...un **ambiente rico y estimulante** para la educación secundaria es aquel capaz de proponer **tareas** y ofrecer a los estudiantes **oportunidades sistemáticas**, entre otras, de:

- aprehender sistemas complejos y diversificados de conocimiento y orientación, bases de una cultura crítica y creativa;
- acceder, buscar y evaluar información sobre diversos formatos y soportes;
- desarrollar actividades de investigación; experimentar, manipular o realizar ejercicios de simulación con objetos/sistemas (simbólicos, sociales y naturales) de diversa complejidad;
- analizar y fabricar dispositivos técnicos de uso cotidiano;
- dialogar con una multiplicidad de perspectivas teóricas, culturales, estéticas;
- participar de debates sobre temas y problemas fundamentales que atraviesan a la sociedad y a sus grupos de pertenencia y referencia;
- elegir, planificar y autorregular una parte de sus aprendizajes; participar de proyectos colaborativos.”

Al respecto, y volviendo a los resultados de la investigación, los estudiantes que participaron del estudio señalaron que aprenden mejor, se interesan más en lo que aprenden o disfrutan más el proceso de aprender, cuando los ámbitos y tareas de aprendizaje que se les proponen, suponen para ellos:

- a) asumir **otros roles** -usualmente reservados al profesor- como: enseñar a otros (en pequeños grupos o asumiendo la tarea frente al grupo total) o tomar la palabra en otras situaciones que exijan presentar argumentos y emitir opiniones;
- b) aprender en **otros espacios** -distintos al del aula-, tanto escolares (laboratorios, talleres y otros espacios que permiten actividades de práctica simulada), como extraescolares (museos y otros espacios culturales), y en ámbitos de práctica real (pasantías, actividades de extensión comunitaria);
- c) enfrentar **situaciones** que favorecen la **autonomía** intelectual, como resolver problemas novedosos o cognitivamente desafiantes, tomar decisiones, buscar respuestas a interrogantes propios, participar en debates;
- d) contar con posibilidades de establecer **relaciones** entre “la **teoría**” y “la **práctica**”, entre conocimientos declarativos, y habilidades y estrategias.
- e) aprender **con otros**¹².

A continuación, se presentan testimonios aportados por los estudiantes para cada uno de los puntos señalados.

¹² Para profundizar en los aspectos que contribuyen al proceso de aprendizaje en el sentido expuesto, puede verse -entre muchos otros- el trabajo de Zabalza (2002). Asimismo, para explorar en diversas estrategias de enseñanza, incluyendo las basadas en el concepto de *aprendizaje cooperativo*, pueden verse las siguientes obras: Eggen, P. y Kauchak, D. (1999) *Estrategias docentes*, México: Fondo de Cultura Económica; Joyce, B. y Weil, M. (2002) *Modelos de enseñanza*, Madrid: Gedisa; y Davini, M. E. (2008) *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*, Buenos Aires: Santillana.

a) Asumir **otros roles**:

- **Enseñar a otros**

“...la profesora misma me decía ‘bueno, ayudame a explicarle a la clase’ porque era uno de los más adelantados (...) está bueno, porque (...) te da la posibilidad para decir ‘bueno, lo aprendí, lo explico’” (Astor, 5º año, EEM de zona norte).

- **Exponer un tema sobre el que se ha investigado**

Florencia: -“...nosotros el lunes tuvimos una exposición y nos mandaron a hacer un tema muy largo; y de eso teníamos que hacer láminas; y yo personalmente me pasé todo el fin de semana haciendo láminas para hacer la exposición.

(...)

Entrevistadora: -¿Y cuáles son las materias que más te gustan?

Florencia: -Es complicado. ¿Las que más me gustan? Una es Química Cuantitativa, Química Analítica Cuantitativa, de teoría; es la que di la exposición” (Florence, 6º año, ET de zona sur).

b) Aprender en **otros espacios**:

- **En otros ámbitos culturales**

“...por suerte te enganchás, te enganchás fácil. Aparte los profesores son buena onda y te explican. O sea, por ejemplo, la profesora de Música es muy buena onda. Y ahora (...) consigue unas entradas (...) para unos percusionistas (...) y me dijo ‘yo sé que a vos te puede llegar a interesar, ya que sos músico y te gustan cosas así, sí querés, estás invitado, consigo entradas, veníte, no hay problema, vamos junto con otros chicos, como salida del colegio’ (...) En ese sentido, o sea, te consiguen por ejemplo salidas (...) que en muchos colegios no te dejan hacer” (Astor, 5º año, EEM de zona norte).

- **En el barrio de la escuela**

“...cuando venía a 3º, que estaba Plástica, habíamos ido para las vías, acá en [nombra el barrio de la escuela], y habíamos hecho un dibujo de lo que veíamos. Y eso está bueno (...) porque más allá de todo, está bien, sabés que el estudio lo tenés en el colegio, pero también te dan la posibilidad de, bueno, estudiar divirtiéndote. Capaz una salida de dibujar las cosas que ves afuera. Y eso está bueno porque –qué sé yo- más allá de aprender, por ejemplo, perspectiva, o diseño o cosas por el estilo, salir afuera y poder ver las cosas y decir ‘bueno, vamos a ver qué tan me sale copiarlo’, está bueno” (Astor, 5º año, EEM de zona norte).

c) Enfrentar **situaciones** que favorecen la **autonomía** intelectual:

- **Tomar decisiones**

“...a mí lo que me gusta del laboratorio es que estoy (...) siempre haciendo algo y siempre pensando en que tenés que agregarle esto, o tenés que cortarlo de esta manera...” (Florence, 6º año, ET de zona sur).

- **Tomar la palabra para debatir**

“...me gusta intervenir en las clases (...) ahora en 5to. hay debates, que eso es interesante. Qué se yo: a uno le toca un tema y a otro le toca otro tema, y lo debatimos entre todos (...), qué se yo, globalización. Eso se da más en Geografía Económica” (Juan, 5º año, EEM de zona norte).

- Resolver problemas, pensar por sí mismo

“...Hay algunos profesores que te sacan la duda cuando alguien le pregunta, y hay otros que te hacen pensar, que está mejor, porque uno, cuando no le cierra algo, lo razona, y te sirve más que que te lo digan; por ejemplo, nosotros tenemos un profesor que es así, que toda la clase de él es oral, pero la verdad que uno aprende lo que él nos enseña, no es que solamente escribimos, uno razona lo que está diciendo y la verdad que está muy bueno porque es una materia que se aprende, no es que uno la pasa por encima y le da dos hojeadas y nada más; aprende” (Florencia, 6º año, ET de zona sur).

d) Establecer relaciones entre “la teoría” y “la práctica”:

- En contextos de práctica simulada: actividades en talleres, laboratorios y con simuladores

de “la teoría” a “la práctica”...

Carla: -“...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.’

(...)

Alicia: -Sí, pero 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” (Entrevista grupal a estudiantes de 2do. año, ET de zona sur).

Y de “la práctica” a “la teoría”

Florencia: -“...no es lo mismo que te lo digan en teoría, que vos lo hagás; no es lo mismo. O sea, cuando vos lo hacés, entendés por qué lo hacés, y por qué -qué sé yo- tiene esas propiedades esa sustancia, ¿se entiende?, ¿me explico?

(...)

Entrevistadora: ¿Cómo se vive ese pasaje ‘de la teoría a la práctica’?

Florencia: -Hay veces que es al revés.

Entrevistadora: -¿A ver?, interesante...

Florencia: -Hay veces que vemos en laboratorio y después lo vemos en teoría; y ayuda un montón (...) el verlo primero en práctica es mucho mejor porque uno cuando lo hace, lo va entendiendo, lo va razonando y cuando a uno le explican lo que es por ejemplo la (no entiendo palabra) uno ya lo sabe (...), lo entiende porque lo hizo (...) entonces es mucho mejor hacerlo, a que te expliquen. Pero hay veces que -igual este año siempre hicimos y después nos explicaron- tenemos profesores diferentes, pero no, sí, igual de las dos cosas están buenas” (Florencia, 6º año, ET de zona sur).

- En contextos de práctica real: las pasantías

“... [en la escuela] teníamos la charla teórica: qué pueden ser las matrices, de qué materiales se hacen...Y entonces eso sí, ya me ayudó. Y allá [se refiere a la empresa donde es pasante] vi más lo práctico” (Carlos, 6º año, ET de zona sur).

- Con simuladores

Marisa: -“...tuvimos en 4º año un proyecto (...) que trataba sobre la Bolsa de Comercio, pero en juego. Por ejemplo, si la Bolsa cerraba a las tres de la tarde, tres y media podíamos entrar con nuestra contraseña en la computadora, a hacer compras y ventas, a ver cómo bajó y subió (...)

Entrevistada: -Una simulación.

Marisa: -Exactamente, es una simulación” (Marisa, 6º año, ET de zona central).

e) Aprender **con otros**:

- **Trabajar en equipo**

“...también para que el tema se fije más, nos hacen hacer trabajos prácticos o grupales (...) entonces trabajando en grupo es como que se hace más divertido y se lleva mejor” (Alicia, 2º año, ET de zona sur).

- **Estudiar con otros**

“...Yo a veces estoy en casa y tengo que leer en voz alta y ahí me queda en la cabeza. Pero cuando tengo mucha gente así y tengo que estudiar yo sola, no puedo. (...) Pero cuando tenemos que estar así, en grupo sí. Tenemos que ver una película o hacer un trabajo, o algo, lo hacemos. Nos reunimos todos, y lo hacemos” (Jésica, 5º año, EEM de zona sur).

A modo de síntesis, es posible señalar que los testimonios recabados hablan del valor que los estudiantes le están otorgando a situaciones y tareas de aprendizaje que suman nuevos elementos al intercambio usual entre profesor y grupo que tiene lugar en el salón de clase. Ponen de manifiesto la importancia que presenta para los estudiantes contar con oportunidades para aprender:

- mientras asumen papeles activos en este proceso (exponiendo, enseñando a otros, debatiendo),
- en diversos espacios (el barrio, el centro cultural, el taller, el laboratorio),
- a partir de tareas que los desafían intelectualmente,
- estableciendo relaciones complejas entre cuerpos de conocimiento, procedimientos y habilidades,
- con el aporte y apoyo de los pares.

2.3. Otros aspectos que favorecen u obstaculizan la tarea de aprender

Los jóvenes entrevistados aluden a otros elementos que se vincularían con sus posibilidades de abordar y llevar a cabo las tareas de aprendizaje que les propone cotidianamente la escuela. Estos aspectos se relacionan con:

- a) las **reglas de funcionamiento de la clase**;
- b) la disponibilidad de **recursos humanos** (docentes) y **físicos** (infraestructura escolar y materiales pedagógicos); y
- c) determinadas circunstancias **extraescolares que afectarían su compromiso académico**.

a) Reglas de funcionamiento de la clase

Aprender resulta una tarea más asequible y significativa para los estudiantes, cuando las reglas que marcan el ritmo de la clase¹³ son flexibles: el profesor está dispuesto a “volver atrás” si algo no se ha comprendido, a reiterar explicaciones, o a reprogramar su plan de trabajo si el grupo requiere de otras intervenciones para comprender:

Laura: -“...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...
Nadia: -(...) acá te esperan más y te dan otras oportunidades.
Entrevistadora: -¿Ustedes qué piensan de eso, de las oportunidades?
Eduardo: -Para mí, te ayuda a progresar” (Entrevista grupal a estudiantes de 2º año, EEM de zona sur).

Entrevistadora: - “¿Y qué hacen los profes para que entiendan mejor?
Julián: -Nos hablan la mayor parte; también, tienen paciencia con nosotros.
Marcos: -Los profesores tienen tiempo, y dicen que podemos ir en ese horario.
Lorena: -O en la misma clase, nos explican varias veces las cosas” (Entrevista grupal a estudiantes de 2º año, ET de zona sur).

Jésica: -“...A mí por suerte (...) si no entendía: ‘profe, ¿me lo explica otra vez?’ Sí, sí, me explican, sí” (Jésica, 5º año, EEM de zona sur).

En efecto, cuando se está aprendiendo, contar con oportunidades y tiempo suficientes para hacer preguntas, pedir nuevas explicaciones, o practicar, resulta fundamental. Por eso, cuando estos elementos escasean, el “trabajo del estudiante” se torna más complicado:

- Falta de tiempo para aprender

“...tenemos un profesor en Economía -es una materia que mucho no me gusta-, que es nuevo. (...) Entonces en una sola clase nos explicó todo así, ¿no?, y nos dejó un trabajo práctico. Y nosotros no entendíamos nada, entendimos poco y nada. (...) Por ahí **está** bueno que nos dé un poquito más de tiempo, que nos explique un poquito más para poder entender” (Roxana, 6º año, ET de zona central).

- Pocas instancias para aprender de los errores...y practicar

Entrevistado: -“...hay algunos (profesores) que te presionan más para entregar el trabajo; otros que te dan tu tiempo, te dan la oportunidad de seguir estudiando para una prueba; hay otros que te la dan la prueba una sola vez... Y así...(...)

Entrevistadora: -Y con esto - yo pensaba- de las oportunidades, ¿no?, de que te den una oportunidad, dos oportunidades, ¿estás de acuerdo?; ¿te parece que es la mejor manera de aprender?

Estudiante: -Y sí. Así cada uno va como perfeccionando lo que no sabe, y trata de hacerlo mejor. Y con una sola vez no alcanza, porque no puede seguir practicando...” (Héctor, 5º año, EEM de zona sur).

¹³ El sociólogo Basil Bernstein acuñó en 1971 el concepto de *enmarcamiento* para referirse "al grado de control que ejercen el profesor y el alumno en la selección, organización, ritmo y temporización del conocimiento transmitido y recibido en la relación pedagógica" (1988:84), contribuyendo al estudio de las implicancias sociales e identitarias del currículum y de la pedagogía escolar.

- Prohibido preguntar “lo que ya debería saberse”

Andrés: -“...la pregunta, por ejemplo, ‘¿cómo se hace para despejar?’, y el profesor responde: ‘eso lo tendrías que haber visto en 1º y 2º’.

Daniela: -Sí, pero a veces uno no se acuerda, y lo vuelve a preguntar y...

(...)

Emiliano: -Yo lo veo como un profesor de la facultad, porque en la facultad nadie te va a ayudar.

Daniela: -Sí.

Emiliano: -Tenés que arreglártela vos solo.

Alicia: -Y él dice ‘esto es una escuela secundaria, ya son grandes’; pero, bueno, todavía estamos para preguntar” (Entrevista grupal a alumnos de 2º año, ET de zona sur).

Solicitar ayuda y contar con oportunidades suficientes para establecer relaciones entre los nuevos conocimientos y los saberes ya disponibles, forma parte de las actitudes estudiantiles necesarias para lograr un aprendizaje significativo¹⁴ de los contenidos escolares. Los estudiantes valoran las asignaturas donde el aprendizaje memorístico está desalentado, porque están interesados en comprender:

“...no es que (...) uno diga ‘uy, bueno, tengo que estudiar para esta materia de memoria’, si no que está bueno estudiarlo pero que te sirva también, que lo entiendas, ¿no?, está bueno (Roxana, 6º año, ET de zona central).

Por último, cabe señalar que la flexibilización de las reglas que dan vida a la estructura académica en cada espacio curricular, no solo alcanza al espacio de clase, sino, también, a los modos en que se organizan las tareas extraescolares. Por ejemplo, en las dos EEM, parece haberse revisado el concepto de “tarea individual para el hogar”. Los profesores procuran que el trabajo académico se inicie y complete durante las instancias de clase presencial; y cuando proponen trabajos domiciliarios, prefieren los que suponen tarea en equipo:

“...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 (...) si no, los chicos no hacen nada” (Daniela, entrevista grupal a estudiantes de 3º año, EEM de zona norte).

Estas alternativas buscan que muchos estudiantes estén en mejores condiciones que las que a veces se presentan en sus hogares (es decir, puedan contar con el apoyo del docente o de los pares) para realizar la inversión cognitiva que las distintas tareas de aprendizaje requieren.

b) Disponibilidad de recursos para el aprendizaje

Contar con profesores suficientes y formados en la especialidad, así como con espacios que presenten adecuadas condiciones de infraestructura y equipamiento para enseñar y aprender, son aspectos que interesan y preocupan a los estudiantes.

- Profesores suficientes, comunicados entre sí y especializados: un recurso clave

¹⁴ Para profundizar en la teoría del aprendizaje significativo, véase Ausubel (1976).

En una de las escuelas que participaron de la investigación, que tiene Proyecto 13¹⁵, los profesores cuentan con mayor concentración de horas que en otras instituciones educativas. Esto favorece, por un lado, la disponibilidad de los docentes para recibir consultas fuera del espacio de la clase; por otro lado, se ve favorecida la articulación vertical y horizontal para el tratamiento de los contenidos, ya que es más probable que un docente tenga a su cargo espacios curriculares relacionados:

“Los profesores tienen, o sea, muy buena voluntad de explicar; si tenés algún problema, te ayudan. Además, están disponibles casi todo el tiempo. O sea, tienen clases (...) tienen un momento libre y te dicen ‘vení en tal momento que te puedo explicar’” (Alfonso, 6º año, escuela de zona sur).

“...Por lo menos, en la división que estoy yo, tengo muchos profesores que están tanto en TP como en teoría; entonces, van a la par. O sea, una semana vemos algo de teoría, lo desarrollamos bien y todo. Y a la siguiente lo vemos en TP. Y ahí (...) eso está muy bueno (...) Generalmente va muy acoplado una cosa con la otra. (...) Eso ayuda” (Alfonso, 6º año, escuela de zona sur).

En otras escuelas, esta articulación se vería favorecida por el trabajo del cuerpo de profesores, quienes, por ejemplo, abren espacios durante la clase para los estudiantes puedan obtener ayuda a fin de comprender contenidos de asignaturas afines:

Entrevistadora: “Y ustedes dicen, bueno, ‘te ayudan’, ¿cómo te ayudan los profesores?”

Melisa: -Te explican hasta que vos lo aprendas

Gastón: -Te explican reiteradas veces hasta que vos entiendas

Entrevistadora: -¿Y en general?”

Melisa: -Por ejemplo, no sé nada de una materia y el profesor de otra te lo sigue explicando” (Entrevista grupal a estudiantes de 3º año, EEM de zona norte).

En cuanto al número y a la formación de los docentes, cabe señalar que contar con profesores para las especialidades ofrecidas por algunas escuelas (sobre todo técnicas) está empezando a ser un problema importante. La escasez de docentes se traduce en clases muy numerosas donde, como señala esta estudiante, resulta más difícil aprender:

“...se jubilaron muchos que eran muy buenos profesores. Y ya como que de la profesión nuestra, ya no están quedando muchos profesores (...) Sí, para conseguir profesores hay problemas. Técnicos. Porque nosotros el año pasado éramos sesenta y algo, y no se podía, no se podía dar clase. (...) Tenía que haber división, tenían que dividir el año pasado, ¿viste?, pero no se pudo porque no hay profesores” (Beatriz, 6º año, ET de zona sur).

- Infraestructura y materiales pedagógicos: lo que la mayoría de los estudiantes mejoraría de su escuela

¹⁵ El *Proyecto 13* se originó a nivel nacional en la década de 1970. Buscó que los profesores pudieran concentrar horas de trabajo en una misma institución, redefiniendo los cargos docentes y contemplando en el marco de éstos no solo horas de clase sino también horas “extra-clase” o “institucionales” que les permitiesen, además de enseñar su materia frente a los alumnos, desarrollar en la misma escuela otras actividades como: asesoramiento pedagógico, clases de apoyo, coordinación de proyectos, tutorías, entre otras. Para ampliar, puede verse Ferrata *et al.* (2003).

Cuando el espacio escolar resulta enriquecido por la presencia de recursos que son incorporados a diversas propuestas pedagógicas, los estudiantes lo destacan, señalando que estos elementos apoyan su involucramiento académico:

“...este año justo trajeron la pizarra didáctica, entonces vamos a la sala de video y jugamos ahí, exponemos la clase y después está esa parte -que también está buena- que el profesor mediante los juegos, por ahí como que a uno le entra un toquecito más. Está bueno” (Roxana, 6° año, ET de zona central).

En cambio, otros relatos, señalan la falta o el aprovisionamiento tardío de algunos insumos clave para el trabajo escolar (sobre todo, en talleres o laboratorios), lo que puede traducirse en propuestas que quedan obsoletas frente a los modos en que se organiza el trabajo en contextos reales de producción:

“...vengo seis años estudiando acá, y recién pudieron conseguir las matrices, que ahora más el laburo de (mecánica) se trabaja con las matrices, ya no se trabaja mucho con el moldeo de arena, y acá moldeamos todos los años. Pero con las matrices trabajás más rápido, hacés más producción, es un laburo muy distinto. Hace unos dos meses trajeron un par de matrices, entonces con eso más o menos ya vimos algo, yo ya lo había visto en el laburo porque yo soy pasante, pero mis compañeros que no lo habían visto, ya tuvieron algo” (Carlos, 6° año, ET de zona sur).

En el mismo sentido, al preguntar a los estudiantes si cambiarían algo de su escuela, muchos coincidieron en valorar positivamente su experiencia educativa, pero -en cambio- se refirieron negativamente a aspectos vinculados con los recursos materiales disponibles y la infraestructura de su establecimiento:

Entrevistadora: -“En cuanto a la escuela digamos, ¿qué me podrías decir en general?, ¿cómo te sentiste?, ¿los profes?, ¿los compañeros?

Carlos: -La verdad excelente, los profesores son buenos, te tratan bien, si no entendés, te explican, tenés la clase de apoyo. Sí, en la escuela está todo bien, anda bien. Capaz a veces necesitaba un par de materiales para el sector de taller (...) Y años anteriores cortamos las calles, todo eso, por el tema de los vidrios, las estufas (...) para llamar un poco la atención, y conseguimos: cambiaron todos los vidrios, pusieron estufas en cada división, todo eso” (Carlos, 6° año, ET de zona sur).

“Los docentes, por suerte son unos muy buenos docentes (...). Los directivos (...) es gente que tiene una carrera muy larga dentro de la docencia, y que siguen avanzando (...) Y con ganas. Aparte tienen *feeling* con los chicos (...)

Cuando fue todo el tema de Cromagnon vinieron, pusieron carteles de salida de emergencia por todos lados, una salida de emergencia que desagota para atrás. Atrás no hay ninguna salida. Los planos no están bien hechos. Las aulas de arriba se construyeron después, o sea que tampoco tienen una buena entrada. (...) El tanque de agua funciona mal. Está sucio. Pero sucio mal” (Marisa, 6° año, ET de zona central).

c) Circunstancias o elementos extraescolares que se vinculan con el involucramiento académico

Finalmente, algunos estudiantes aluden a circunstancias **extraescolares que afectarían su compromiso académico**, como el cansancio que experimentan muchos de los

alumnos que trabajan, o los prejuicios sociales a los que se ven sometidos algunos de los jóvenes que viven en barrios precarios.

El **cansancio** como factor que se contrapone con la posibilidad de aprender aparece en varios de los testimonios de alumnos trabajadores:

“...me dormía porque estaba cansado, estaba en otra, estaba pensando en llegar a mi casa a descansar, y mañana otra vez la misma rutina” (Víctor, 6° año, ET de zona central).

Entrevistadora: -“¿Y cómo te arreglás con el trabajo y la escuela? No sé, para estudiar, digo. No tenés el mismo tiempo que los pibes que no trabajan...”

Manuel: -No. Me queda sólo la noche, pero ya estoy muy cansado” (Héctor, 5° año, EEM de zona sur).

Frente a estas situaciones, las escuelas ponen en marcha diferentes estrategias: desde flexibilizar los horarios de entrada y salida para los alumnos que acreditan estar trabajando, hasta ofrecerles formas de evaluación alternativas al examen escrito clásico, como los trabajos prácticos domiciliarios, que les permiten organizar y distribuir -en un lapso de tiempo más extendido- el escaso tiempo para estudiar con que cuentan.

Por último, algunos estudiantes han hecho mención a **prejuicios sociales** que, asociados a su lugar de procedencia, desacreditan los esfuerzos que realizan por estudiar y titularse:

Entrevistadora: -“...vos planteabas que acá se aprende, te enseñan (...)

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

Natalia: - Cuando vas a buscar trabajo... no te aceptan porque sos de la villa.

Entrevistadora: -Pero eso sería más allá del barrio y más allá de la escuela, uno poco la sociedad en general, ¿no?

Eduardo: -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” (Entrevista grupal a estudiantes de 2° año, EEM de zona sur).

Estos obstáculos, que la sociedad misma parece estar colocando a jóvenes que viven en asentamientos o barrios precarios, merecerían constituirse en objeto de discusión, ya que parecen estar minando su deseo y sus esperanzas de construir (y construirse) un futuro mejor a través de la escuela.

3. A modo de conclusión

Los testimonios de estudiantes secundarios analizados a lo largo de esta ponencia en torno a una de las dimensiones del involucramiento escolar, el *involucramiento académico*, han puesto de manifiesto que este último se vería facilitado cuando:

- los conocimientos que brinda la escuela aportan al proceso de reconocimiento de los jóvenes como sujetos de derecho, habilitándolos para la participación social, la vida académica y la inserción en el mundo del trabajo;

- las tareas de aprendizaje los desafían, promoviendo su autonomía intelectual y brindándoles oportunidades para que establezcan relaciones significativas entre aquellos conocimientos, habilidades y destrezas que aprenden en diversos ámbitos, trabajando individualmente y con otros;
- las reglas de funcionamiento de la clase son flexibles a las necesidades que presentan los estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa, permitiéndoles solicitar apoyo para comprender, aprender de los errores y contar con suficientes instancias para poner en juego y demostrar lo aprendido;
- la institución educativa cuenta con los recursos humanos y físicos necesarios para llevar adelante su proyecto educativo.

La posibilidad de que todos los estudiantes logren valorar, disfrutar y comprometerse con la tarea de aprender, aquí conceptualizada en términos de *involucramiento académico*, es una tarea pedagógica y política fuertemente vinculada con los actuales debates en torno a la inclusión educativa. Esperamos que la presente ponencia contribuya a la producción de conocimientos y reflexiones capaces de enriquecer la tarea de todos los actores sociales interesados en afrontar los desafíos que hoy atraviesa la escuela secundaria para potenciar su capacidad de promover la inclusión y mejorar los aprendizajes de nuestros jóvenes.

Bibliografía

- AUSUBEL, D. (1976) *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BERNSTEIN, B. (1988) “Acerca de la clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo”, en BERNSTEIN, B. *Clases, códigos y control II*. Madrid: Akal.
- DAVINI, M. E. (2008) *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*, Buenos Aires: Santillana.
- DUARTE, J. (2003) “Ambiente de aprendizaje. Una aproximación conceptual”, en *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI.
- EGGEN, P. Y KAUCHAK, D. (1999) *Estrategias docentes*, México: Fondo de Cultura Económica.
- FELDMAN, D. (2010) *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- FENSTERMACHER, G. (1989) “Tres aspectos de una filosofía de la educación para la enseñanza”, en WHITROCK, M. *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- FERRATA, H., DUSCHATZKY, L., BELMES, A. Y OTERO, M. (2003) *El liderazgo pedagógico en el nivel medio*. Serie Estudios de Base, Vol. 2, Buenos Aires: Dirección de Investigación, DGPL, Secretaría de Educación, GCBA.
- JOYCE, B Y WEIL, M. (2002) *Modelos de enseñanza*, Madrid: Gedisa.
- PALAMIDESSI, M. (2009) “Enriquecer el ambiente: los recursos para la enseñanza”, en Romero, C. (comp.) *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- TENTI FANFANI, E. (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 (comps.). Buenos Aires: Manantial.

- ZABALZA, Miguel A (2002) *La enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
-