

VI Jornadas de Sociología de la UNLP

“Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario. Reflexiones desde las Ciencias Sociales”

La Plata, 9 y 10 de diciembre de 2010

Título de la ponencia:

Contextos institucionales en pos de la permanencia escolar: un estudio de casos en escuelas secundarias de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires

Autoras:

Dabenigno, Valeria e-mail: valdab@retina.ar
Austral, Rosario rosarioaustral@yahoo.com.ar
Larripa, Silvina silvilarripa@yahoo.com.ar

Pertenencia institucional:

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

Dirección:

Esmeralda 55 Piso 8vo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
Tel: (011) 4339-1721

Abstract

En un escenario caracterizado por la ampliación del acceso a la educación secundaria, las escuelas enfrentan hoy diversos desafíos para responder a las demandas de inclusión sin desatender a su función formadora. Las preocupaciones se centran 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.

En este marco, desde mediados de 2009, un equipo de investigación con sede en la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, desarrolla un estudio de corte cualitativo en bachilleratos y escuelas técnicas de la ciudad que lograron construir un denso entramado institucional para sostener la escolaridad de estudiantes que provienen de sectores sociales históricamente excluidos de este nivel educativo. El objetivo central de esta investigación es analizar las interrelaciones que se establecen entre las prácticas institucionales y las acciones de los estudiantes en pos de sostener la escolaridad. Al mismo tiempo, se busca identificar los aspectos del contexto institucional que estimulan el involucramiento de los estudiantes y analizar cómo este último interviene en la promoción de la retención escolar. En esta ponencia se exponen algunos resultados de esta investigación, aún en curso, buscando recuperar las miradas que los distintos actores escolares (directores, profesores, tutores y preceptores) construyen en torno a la tensión entre abandono y permanencia escolar y las prácticas y estrategias que éstos despliegan, orientados por la necesidad de hacer posible una escuela para todos.

Contextos institucionales en pos de la permanencia escolar: un estudio de casos en escuelas secundarias de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires¹

Valeria Dabenigno, Rosario Austral y Silvina Larripa

1. Introducción

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).

El cambio de morfología social de quienes cursan la escolaridad media, producto del mayor acceso al nivel, se evidencia en la mayor heterogeneidad de la población estudiantil. En este contexto, son usuales los argumentos que expresan 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).

Recuperando estas discusiones, nuestro equipo² viene desarrollando un estudio de corte cualitativo en dos escuelas técnicas y dos escuelas de Educación Media (en adelante, EEM) de la ciudad que reciben a estos “nuevos estudiantes”, ofreciéndoles un denso entramado institucional para sostener su escolaridad. El objetivo general de la investigación consiste en indagar las interconexiones entre los abordajes institucionales y acciones

¹ Esta ponencia es una versión ampliada y revisada del trabajo “La escuela es el mejor lugar para nuestros jóvenes”: voces de directores y profesores de escuelas medias de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires, de Valeria Dabenigno, Silvina Larripa, Rosario Austral y Yamila Goldenstein Jalif, presentado en la *II Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes de Argentina*: “Líneas prioritarias de investigación en el área jóvenes/juventud: La importancia del conocimiento situado” realizada en la Ciudad de Salta los días 13, 14 y 15 de octubre de 2010.

² Agradecemos a la Mg. María Pía Otero su colaboración en la elaboración del proyecto de investigación y en la realización de las entrevistas realizadas. También agradecemos la predisposición y colaboración de directivos, docentes, preceptores y auxiliares de las cuatro escuelas, que nos brindaron tiempos y espacios para el desarrollo de esta investigación. De igual modo, agradecemos los valiosos comentarios de la Dra. Analía Meo a la primera versión de este manuscrito.

estudiantiles en función de sostener la permanencia en la escuela, y explorar cómo el involucramiento escolar (IE) de los estudiantes contribuye a sostener la escolaridad. La hipótesis de trabajo entre IE y permanencia escolar es recuperada de estudios previos - realizados principalmente en EEUU- (entre muchos otros: Finn & Rock, 1997; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko, & Fernandez, 1989). El involucramiento remite al lazo de los alumnos con la escuela en diferentes aspectos, que incluyen, su participación en actividades escolares sociales y académicas (curriculares y extracurriculares), su predisposición y esfuerzo para comprender ideas complejas, adquirir destrezas difíciles y en hacer las tareas académicas, las emociones ligadas a la experiencia escolar y las reacciones positivas y negativas que tienen los estudiantes frente a otros actores escolares y hacia la escuela (Fredricks, Blumenfeld, y Paris, 2004).

Hasta el momento, el trabajo de campo consistió en entrevistas en profundidad a miembros del equipo directivo, asesores pedagógicos, psicólogos, profesores, tutores y preceptores. Como producto preliminar de este proceso de investigación, este trabajo explora, en primer lugar, cómo son definidos los estudiantes por profesores, tutores y miembros de los equipos directivos de cuatro escuelas comprometidas con la inclusión educativa que trabajan con grupos sociales en situación de vulnerabilidad social. Estas caracterizaciones 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 en base a las evidencias presentadas, ideas sobre la juventud como etapa de una moratoria vital con contornos nítidos (Margulis y Urresti 2008).

Los testimonios de directivos y docentes evidencian 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 la segunda parte de la ponencia se analizan algunas de las prácticas y abordajes que los directivos, docentes, tutores y preceptores de estas escuelas despliegan día a día y sus concepciones acerca de qué puede y debe hacer la escuela para hacer posible que estos jóvenes permanezcan y terminen la escuela media.

2. Los contextos institucionales de la investigación

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. En segundo lugar, se realizaron entrevistas semi-estructuradas con supervisores de las regiones correspondientes para recabar datos sobre los proyectos institucionales de los casos pre-seleccionados 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, permitiéndonos 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)³ y dos escuelas técnicas, siendo 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; 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)⁴. 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

³ 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 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 '90.

⁴ 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

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 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 mujeres es un poco menor (43%).

Respecto de las dos escuelas técnicas, cabe mencionar que ambas nuclean 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 Federal. Una diferencia importante entre ambas es el tipo de especialización que ofrecen: mientras la Escuela Técnica de zona central brinda una orientación en Administración de Empresas, 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 en la Escuela Técnica de zona centro cerca

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.

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%). Otra característica distintiva es la existencia del Proyecto 13⁵ en la escuela técnica de zona sur.

3. Los estudiantes desde la perspectiva de directores y profesores

En las entrevistas a directores y docentes de las cuatro escuelas, emergen señalamientos referidos a distintos tipos de condicionamientos que atraviesan y condicionan las vidas de los estudiantes, y por ende, su escolaridad. En primer lugar, tratándose -como 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 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 a los directivos de las escuelas técnicas, las viandas no cubren el aporte alimenticio que brindaría un almuerzo ni alcanza 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

⁵ 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).

no es un almuerzo. No lo reemplaza jamás y además no hay para todos. Ojalá tuviéramos para todos...” (Directiva; 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 santuchito. 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...” (Ex Secretario; 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...” (Tutor; 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, principalmente masculino (cabe señalar que los discursos denotan una atribución de responsabilidades a las madres que excede ampliamente a las de los padres, cuestión que conduce a reflexionar sobre los estereotipos de 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, dificulta la escolaridad de las alumnas madres (aún 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” (Ex Secretario; 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 social⁶. En los testimonios de directivos y 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 siendo en muchos casos el ámbito exclusivo donde son y actúan como adolescentes o jóvenes.

⁶ 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 reproducción biológica, se encuentra en un estado en el que no termina de consumarse como un adulta por la falta de autonomía económica y de constitución de una familia propia (Urresti, 2000).

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 directores 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 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 de directivos y 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 y/ o 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...” (Directiva; 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 el 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 directivos y 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 (e 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...” (Rector; EEM de zona norte).

En las escuelas técnicas, en cambio, la distancia “social” está más presente en los testimonios de los directivos y docentes por oposición o contraste con una tendencia a acentuar la diferencia de clase social entre los jóvenes que asisten a la escuela y los de su 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 si un libro, sí un libro, yo que sé viste... y... y no tienen... no tienen apoyo eh... yo que 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 le 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 las vidas 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 directivos y docentes:

“...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...” (Director; EEM de zona sur).

La violencia cotidiana confluye 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” encarna en historias de familias migrantes que retornan a sus países o provincias de origen, 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...” (Directiva; Escuela Técnica de zona sur).

Los jóvenes en soledad parecen constituirse entonces, en muchos casos, en sujetos deseantes de un mejor presente y 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 como 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 directores 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 ésta la escuela, es de ellos... es de la villa...” “Los padres se plantan y dicen ‘tienen que venir acá’...” (Directiva; 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 ingresantes y estudiantes del 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), más acentuado aún en las escuelas técnicas.

5. El papel de la escuela

“...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 re jodida, nosotros estamos -te decía- convencidísimos que es el mejor lugar donde pueden estar los pibes y el lugar donde tienen la posibilidad de crecer” (Tutor; EEM de zona norte).

La cita anterior expresa la visión, el compromiso y las acciones que los directivos, docentes, tutores y preceptores de estas escuelas despliegan día a día para hacer posible que los jóvenes permanezcan y terminen la escuela media. Saben de sus dificultades, pero creen a la vez que aquellas circunstancias vitales no son determinantes ni anticipatorias de experiencias de fracaso y/o abandono escolar. Por tanto, una primera condición para asumir este tipo de compromiso y 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 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” (Director de EEM de zona sur), “*son chicos como pueden ser los de nuestra familia*” (Director; EEM de zona sur).

Cada vez que durante las entrevistas solicitábamos una descripción de los estudiantes, los directivos y profesores definían en un movimiento simultáneo cómo eran y cómo la escuela trabajaba en consecuencia, dándole contenido empírico –esto es, operacionalizado 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 y egreso de los jóvenes en la escuela (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 directivos y docentes han sabido construir atendiendo a las responsabilidades domésticas de muchos de los estudiantes de hoy, quienes son -a la vez- madres, padres y/o trabajadores (en tareas remuneradas o no remuneradas, como es el cuidado de 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...” (Ex Secretario; 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, ponéle un 4 y que tenga la esperanza de decir: bueno, si yo me porto bien, si y estudio un poco y qué sé yo a lo mejor lo logro’”. (Directiva; 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 solamente a los alumnos, si uno contiene y sostiene 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 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:

Directiva: *-Tenemos un referente de salud que se ocupa de los pibes y de la familia de los pibes.*

Entrevistadora: *-Qué bueno.*

Directiva: *-Hemos conseguido turnos para mamás que me pidieron (NTI)*

Entrevistadora: *-Tiene nexos con...*

Directiva: *-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 es el (nombran una clínica de la zona) la promoción de la prevención de la salud, ¿no?” (Ex Secretario; 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 ahora yo ahora en este momento como coordinador de la Orientación (nombra una de las orientaciones de la escuela) 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, 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” (Tutor; EEM de zona sur).

En el contexto de este entramado, las responsabilidades domésticas y laborales de los jóvenes no son visualizadas por directivos y 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 quién 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” (Directiva; 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, bueno, que pertenece a un programa del gobierno pero que también depende de cómo se trabaje en cada lado. Pero, bueno, 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 embarazados o 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 que vayan a hacerse estudios y, bueno, la verdad que lo trabajan también profesores que son impecables en la escuela y, bueno, 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” (Tutor; EEM de zona sur).

Más aún, 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 conciente 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, qué sé yo un montón de cosas. Yo creo que es peor el que no ve ningún horizonte.” (Directiva; 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 (como algún pariente cercano o un amigo de la familia que pueda officiar de tutor o 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 hacerla 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.” (Ex Secretario; 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 (Tutora; 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 (consejerías en la jerga del proyecto 13), 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 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, pero bueno arrancamos en febrero cerrando el ciclo anterior.” (Coordinadora de Tutorías, 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” (Tutor; 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 que la directora una tipa fantástica, una ex adicta 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” (Jefe de Preceptores, 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 y Referente del Programa de Alumnas Embarazadas, Madres y Padres, EEM de zona sur)

Finalmente, otro conjunto de iniciativas institucionales buscan crear o fortalecer el compromiso escolar y la pertenencia institucional de los estudiantes promoviendo su participación en otros espacios formativos (tanto dentro como fuera del horario escolar) relacionados con la expresión oral, artística, la recreación y la fabricación de piezas y objetos en espacios curriculares donde priman las actividades prácticas. 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 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...” (Ex preceptor, hoy Tutor y Coordinador de Orientación; 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 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 4º de todos los turnos (...) porque en 4º 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 ó 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’” (Rectora; 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 sólo 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 directivos, profesores, tutores y 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...” (Tutor; EEM de zona sur)

6. Reflexiones finales

Esta ponencia recupera los testimonios de directivos y docentes que trabajan en escuelas a las que asisten jóvenes en diversas situaciones de vulnerabilidad, y que, como hemos mostrado, se hallan fuertemente comprometidas con la inclusión educativa de estos grupos sociales. La

perspectiva que directivos y docentes sostienen acerca de los estudiantes constituye un aspecto esencial para comprender el conjunto de prácticas y respuestas institucionales que se ofrecen a los jóvenes en pos de su permanencia y eventual egreso de la escuela secundaria.

Las expresiones de docentes y directivos recogidos en esta ponencia dan cuenta de una perspectiva que se afirma en la aceptación y reconocimiento de los jóvenes. 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 estos jóvenes en la escuela. Para los casos analizados puede decirse que 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). Esta mirada, por lo tanto, no resulta solo diagnóstica: se traduce en estrategias institucionales concretas que buscan dar respuesta a necesidades educativas y sociales de los alumnos (y de sus familias) a través del trabajo con otras instituciones, reconociendo la necesidad de incorporar otros actores sociales para el abordaje de problemáticas complejas que atraviesan la vida de los jóvenes. Las escuelas de este estudio también participan de programas educativos jurisdiccionales dirigidos a promover la retención, aunque en algunos casos estas iniciativas más bien canalizan y legitiman esfuerzos institucionales previos. En todos los casos, se ha observado que los lineamientos oficiales son nutridos (e incluso precedidos) por acciones institucionales que, trascendiendo la letra escrita, los inscriben dentro de una perspectiva de educación inclusiva que se va recreando día a día. En este sentido las políticas educativas son dotadas de nuevos sentidos y reapropiadas y actuadas de maneras creativas por los actores situados en las instituciones.

Más aún, se trata de instituciones que van activamente 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, asumiendo múltiples formas (el trabajo en los talleres, la expresión artística, el deporte y otras actividades recreativas), que contribuyen a su involucramiento escolar.

En este marco, y frente al cambio de morfología que caracteriza la población escolar del nivel medio en los últimos tiempos, en las instituciones estudiadas la tensión entre formatos escolares tradicionales y necesidades educativas de los jóvenes encuentra diversas soluciones. 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 tradicionalmente 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 existe en los discursos de muchos ellos, referencias a la distancia que –en términos de clase social- los “separa” de sus alumnos. Al mismo tiempo, como ya se mencionó, estos actores escolares se comprometen en prácticas de acompañamiento a los estudiantes que facilitan su permanencia en la escuela, atendiendo a sus necesidades, sin renunciar a metas pedagógicas propias de la formación técnica. En ambos casos, se trataría de lo que Acosta llama un “modelo tradicional *aggiornado*” donde 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, en cambio, 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, 229). 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 los cuatro casos analizados, este arduo y cotidiano proceso de acompañamiento a los estudiantes se caracteriza por su personalización: aún en instituciones de mayor tamaño, los docentes y directivos se preocupan 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.

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 –aún con condiciones de vida que los obligan a asumir

responsabilidades adultas- son concebidos como sujetos en formación, que deben “crecer” y seguir construyendo sus proyectos de vida. En esta tarea la escuela los ayuda a forjar sus planes de futuro (laboral, educativo, vital) dándole contenido sustantivo a esta etapa de moratoria vital juvenil (Margulis y Urresti, 2008). En palabras de uno de los entrevistados:

“...Sí, porque 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).

Referencias bibliográficas

Acosta, F. (2009) “Re-configuración de la escuela secundaria frente al ingreso masivo de jóvenes de sectores populares”, en: *Revista de Pedagogía*. Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. Vol.30, no.87, 217-246.

Balardini, S. (2002) *Jóvenes, Tecnología, Participación y Consumo*. Buenos Aires: CLACSO.

Cullen, C. (1997) *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

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.

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.

Filmus, D. y Moragues, M. (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 Paris, A. (2004) “School engagement: potential of the concept: state of the evidence”, en: *Review of Educational Research*, 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 (ed). Santiago-Buenos Aires-México D.F: UNESCO OREALC-Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIIDCENEP.

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 Media 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.

Jacinto, C. (2009) “Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria”, en: *Serie Debates* N° 7, Buenos Aires: IIPE-Siteal.

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE/ Editorial Santillana.

Krichesky, M. (comp.), Duro, E., Vitar, A., Feldman, D., Croce, A., Kaplan, C., Borzese, D. y Botinelli, L. (2005) *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas/Fundación SES.

Margulis, M. y Urresti, M. (2008). “La juventud es más que una palabra”, en M. Margulis (comp.) *La juventud es más que una palabra*. (3ª. ed.) Buenos Aires: Biblos.

Nicastro, S. (1997) *La historia institucional y el director en la escuela: Versiones y relatos*. Barcelona: Paidós.

Romero, C. (2009) “Escuela, melancolía y transición”, en: C. Romero (comp.), Alliaud, A., Bolívar, A., Feldman, D., Palamidessi, M., y Viel, P. (2009) *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Romero, C. (comp.), Alliaud, A., Bolívar, A., Feldman, D., Palamidessi, M. y Viel, P. (2009) *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Tedesco, J. C. (2008) “¿Son posibles las políticas de subjetividad?”, en: Tenti Fanfani, E. (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. (1ª. ed.) Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 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. Disponible en: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos>. Fecha de consulta: 08/08/10.

_____ (2003) “La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización”, en Tenti Fanfani, E. (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*. (1ª. ed.) Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

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.

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.