

Este documento ha sido descargado de:  
This document was downloaded from:



*Nulan*

**Portal *de* Promoción y Difusión  
Pública *del* Conocimiento  
Académico y Científico**

**<http://nulan.mdp.edu.ar> :: @NulanFCEyS**

**+info <http://nulan.mdp.edu.ar/2475/>**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES**

**TESIS DE GRADO** PARA ACCEDER AL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN ECONOMÍA

**DEMANDAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTOS  
SOCIALES COMPLEJOS**

*Un estudio de caso en la Escuela de Educación  
Secundaria N° 51 sobre buenas prácticas  
institucionales*

**MARÍA FLORENCIA LARRAZÁBAL**

**MAR DEL PLATA, DICIEMBRE DE 2015**

**DEMANDAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTOS  
SOCIALES COMPLEJOS**

*Un estudio de caso en la Escuela de Educación  
Secundaria N° 51 sobre buenas prácticas  
institucionales*

**Autor: LARRAZÁBAL, MA. FLORENCIA**

**Director de Tesis: GENTILE, NATACHA**

**Codirector de Tesis: GUARDIA, ALFONSINA**

**Integrantes del Comité Evaluador:**

**LANARI, Ma. ESTELA**

**BAINO, DANIEL**

*Son cosas chiquitas. No acaban con la pobreza, no nos sacan del subdesarrollo, no socializan los medios de producción y de cambio, no expropián las cuevas de Alí Babá. Pero quizá desencadenen la alegría de hacer, y la traduzcan en actos. Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable.*

*(EDUARDO GALEANO)*

*De los modos en que se ama el mundo puede ser o no ser. Uno mismo pudo ser o no haber sido, según los modos en que se ama.*

*(CARLOS SKLIAR)*

## AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer,

*A la Escuela de Educación Secundaria N° 51 y a los que la componen a diario por haberme abierto sus puertas;*

*A los entrevistados especialmente por el tiempo brindado y la buena predisposición;*

*A Alfonsina Guardia por compartir conmigo su experticia y haberme leído sucesivas veces;*

*A Natacha Gentile por la exigencia con la que dirigió mi tesis.*

# TABLA DE CONTENIDOS

<b>AGRADECIMIENTOS</b>	<b>4</b>
<b>TABLA DE CONTENIDOS</b>	<b>5</b>
<b>RESUMEN</b>	<b>7</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>8</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>9</b>
<b>OBJETIVOS</b>	<b>14</b>
OBJETIVO GENERAL	15
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	15
<b>HIPÓTESIS</b>	<b>16</b>
<b>MARCO TEÓRICO</b>	<b>18</b>
DIFICULTADES Y DESAFÍOS INSTITUCIONALES ANTE DEMANDAS INCLUSIVAS: LA PERMANENCIA DE UN MODELO DE ESCUELA MEDIA DE OTRA ÉPOCA	19
POSIBLES MODOS DE HACER ESCUELA EN LOS NUEVOS CONTEXTOS SOCIALES: PRÁCTICAS DOCENTES EN REVISIÓN	22
<b>METODOLOGÍA</b>	<b>28</b>
DISEÑO METODOLÓGICO CUALITATIVO: EL ESTUDIO DE CASO	29
TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS	29
MODALIDAD UTILIZADA PARA EL ANÁLISIS DE DATOS	32
<b>ANÁLISIS DE RESULTADOS</b>	<b>34</b>
BREVE REFERENCIA AL CONTEXTO EDUCATIVO LOCAL	35
LA MATRÍCULA DEL NIVEL MEDIO EN GRAL. PUEYRREDON Y DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA DE LAS UNIDADES EDUCATIVAS	35
INDICADORES DE PROCESO: PROMOCIÓN, REPITENCIA Y DESERCIÓN	37

LA EES N° 51 COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA	38
<b>ANÁLISIS DE ENTREVISTAS</b>	<b>40</b>
LA ESCUELA ANTES Y DESPUÉS: DE UN CONFLICTO QUE PRODUÍA MALESTAR A LA NECESIDAD DE UN EQUIPO ESCOLAR PRESENTE	40
¿QUIÉNES SON LOS JÓVENES?: REPENSAR LAS PRÁCTICAS DESDE EL RECONOCIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES QUE SE RECIBEN	44
REPENSAR LAS PRÁCTICAS A PARTIR DE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA AUTORIDAD DEMOCRÁTICA Y EMPÁTICA	46
REPENSAR LAS PRÁCTICAS A PARTIR DE CONFORMAR GRUPOS DE CONVIVENCIA SANA: CONSIDERACIÓN, COMPRENSIÓN, DIÁLOGO	49
REPENSAR LAS PRÁCTICAS PARA PROVOCAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: ACTIVIDADES Y PROPUESTAS NO TRADICIONALES PARA DESPERTAR INTERÉS EN LOS ESTUDIANTES	52
REPENSAR LAS PRÁCTICAS CONSIDERANDO LA ORIENTACIÓN ARTÍSTICA DE LA ESCUELA Y BUSCANDO SELECCIONAR ACTIVIDADES DE INTERÉS	56
GESTIÓN INSTITUCIONAL DEL CONFLICTO: ESTADO DE ALERTA, TRABAJO EN CONJUNTO, DIÁLOGO Y COMPRENSIÓN ANTE CONDUCTAS DISRUPTIVAS DE ESTUDIANTES	59
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>64</b>
<b>REFLEXIONES FINALES</b>	<b>70</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>72</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>76</b>
<b>ANEXO I. GUÍA DE ENTREVISTA</b>	<b>76</b>
<b>ANEXO II. SOBRE LA EES N° 51</b>	<b>81</b>

## RESUMEN

En un contexto de demandas de inclusión educativa y jóvenes que enfrentan dificultades para completar el nivel medio existe en la literatura la necesidad de des(armar) las escuelas secundarias y revisar qué están haciendo para contribuir a evitar el fracaso de su nuevo público estudiantil: que es masivo, heterogéneo y desigual. Bajo este marco la investigación se propone explorar y analizar las prácticas institucionales desarrolladas por la EES N° 51 del Partido de Gral. Pueyrredon que le permiten a la misma configurarse como un entramado vincular positivo entre jóvenes con importantes carencias socioeconómicas y afectivas y adultos que integran la escuela, revirtiendo en muchos casos situaciones previas de conflictividad, desentendimiento y malestar. Para ello se realizaron entrevistas al equipo escolar destacándose como resultados la importancia que tiene un estilo de autoridad democrático y empático de los adultos así como una gestión del conflicto centrada en el diálogo, no obstante lo cual persiste todavía el desafío de repensar las prácticas docentes a fin de promover una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **PALABRAS CLAVES:**

Inclusión educativa – Vulnerabilidad – Escuelas secundarias – Estudio de caso

## ABSTRACT

In a context of a claims of educational inclusion and youth having troubles ending middle school education, there is a necessity in the research investigation to disarm high school institution, and review the issues that would contribute to avoid a educational failure. This new young segment of students is massive, heterogenic and unequal. In this way, the purpose of this investigation is to explore and analyze the institutional practices of EES N° 51 of Gral. Pueyrredon that produce a positive influence in youth behavior creating good links between students and teachers, sometimes reversing previous situations of conflict, upset and misunderstanding. For that we proceed to make a set of interviews to the teachers' council, finding out that the democratic and empathic authority of the adults, and also the resolution of conflict by dialogue, are the main tools that lead to reverse violent demonstrations of young people. However we find that the challenge of rethinking teaching practices persists to promote improved teaching-learning process.

### **KEY WORDS:**

Educational inclusion – Vulnerability – Middle school – Case study



**INTRODUCCIÓN**

Diversas son las investigaciones que a nivel regional reconocen que los jóvenes tienen dificultades para lograr completar la escolaridad en el nivel medio de educación, y para el caso particular de los grupos sociales más postergados las escuelas secundarias han demostrado además mayores limitaciones a la hora de retener a estos estudiantes, atenuar retrasos en sus recorridos escolares y contribuir a evitar situaciones de deserción escolar (SITEAL/OEI/IIPE-UNESCO, 2008).

En similar sentido y para el caso de nuestro país la evidencia empírica también da cuenta que si bien en general los jóvenes registran un mayor nivel de asistencia escolar y mejoras en los niveles de educación alcanzados en las últimas décadas (Alegre y Gentile, 2013) persisten aún situaciones de mayor desventaja relativa para aquellos que pertenecen a hogares de menores ingresos (Larrazábal y Gentile, 2015).

Otro aspecto que se empieza a observar es que los nuevos ingresantes a las escuelas secundarias no coinciden con los estudiantes ideales implícitos en las formas escolares, lo que ha dado lugar a que comiencen a visibilizarse escuelas secundarias que si bien se han ampliado en términos de un mayor y heterogéneo colectivo estudiantil en sus aulas, también han generado una suerte de segmentación al interior del sistema educativo a partir de registrar recurrentes fracasos en las trayectorias de aquellos nuevos jóvenes ingresantes, en particular de los sectores más vulnerados (Jacinto y Freytes Frey, 2004).

Para la literatura, las escuelas secundarias son una institución de otra época y ligada a otro contexto social, cultural y político, a la vez que en los últimos tiempos y de manera creciente se plantea la necesidad de forzar sus prácticas a fin de responder a las actuales demandas de inclusión educativa (Tiramonti, 2005, 2012). Esta realidad, de acuerdo a Jacinto y Freytes Frey (2004), se encuentra asociada a un contexto donde hay un mayor número de jóvenes que antes no accedían al nivel medio de educación y que en los últimos años sí lo logra.

Atendiendo a esta circunstancia y teniendo además en consideración que la educación básica contribuye a posibilitar mejores oportunidades para los jóvenes para el resto de la vida se hace explícito en la literatura un fuerte

cuestionamiento a las escuelas secundarias en el sentido de debatir si las mismas están contribuyendo o no con la actual reproducción social (Dussel, 2009).

En línea con lo anterior Jacinto (2009) plantea la necesidad de flexibilizar y diversificar las formas institucionales vigentes buscando al mismo tiempo no generar circuitos de diferentes calidades al interior del sistema educativo. Asociado a esto, Terigi (2014) advierte sobre la importancia que tiene comprender las experiencias escolares de aquellos jóvenes que experimentan fracasos y/o están desescolarizados, atendiendo a la multicausalidad del fenómeno pero también destacando el rol y la responsabilidad que le corresponden a las escuelas secundarias al respecto.

A la vez Tiramonti (2012) destaca que el sistema educativo no ha renovado el conocimiento acerca de sus prácticas de enseñanza y los supuestos que subyacen en la subjetividad juvenil mientras que Tenti Fanfani (2012) nos advierte que los docentes desconocen la cultura juvenil, destacando también que muchas veces juzgan a sus estudiantes con una visión pesimista sobre ellos antes que buscar comprenderlos. En la misma línea, Galli (2014) plantea que los docentes tienen que otorgar reconocimiento y confianza a los estudiantes, sobre todo a quienes provienen de sectores más vulnerados, construyendo una autoridad democrática a través del diálogo.

Finalmente, Barreiro (2014) reconoce que las escuelas secundarias pueden configurarse como un esquema punitivo que expulsa y excluye pero también como un espacio de construcción de convivencia en la medida que puedan revisar y adaptar la forma en que la institución lee y actúa ante conductas disruptivas de los jóvenes que son manifestaciones de malestares - producto de cuestiones exógenas a lo escolar de diversa índole y cuestiones endógenas a lo escolar- las cuales incluyen el estilo de ejercicio de la autoridad y la forma en que trabaje el equipo docente con el grupo áulico.

Así, en un contexto que demanda a las escuelas secundarias funciones contrapuestas a las de su momento fundacional y al mismo tiempo reconociendo las dificultades a las que se enfrentan muchas instituciones escolares del nivel medio de educación ante la necesidad de forzar sus prácticas para recibir e incluir a un público juvenil masivo, heterogéneo y

desigual, es que nos planteamos llevar adelante la presente investigación con el objetivo de explorar y analizar las prácticas institucionales desarrolladas por la Escuela de Educación Secundaria N° 51 (EES N° 51) del Partido de Gral. Pueyrredon que le permiten a la misma, aún recibiendo a estudiantes con importantes carencias socioeconómicas y afectivas, configurarse en un espacio de buena convivencia escolar con un entramado vincular positivo entre los actores institucionales.

La elección por dicha institución surge de conocer, a través de indagaciones preliminares a diferentes referentes educativos, que esta escuela secundaria ha logrado revertir a partir del año 2010 cierto malestar experimentado tanto por los jóvenes como por los adultos de la institución reduciendo situaciones conflictivas, de desentendimiento y de malestar, devenidas en situaciones de violencia física y verbal de los estudiantes hacia otros estudiantes y hacia docentes, preceptores y directivos. Esta reversión pareciera haberse logrado a partir de la incorporación de un nuevo director que incentiva y promueve en los docentes una práctica de revisar y repensar sus propio *quehacer* institucional en atención al perfil y a las circunstancias de vida de sus estudiantes reales, esto es, en atención al contexto de alta vulnerabilidad en el que viven estos jóvenes, junto a la particular consideración por las problemáticas que los atraviesan a nivel personal y familiar entre otras.

Para cumplir con nuestro objetivo, esta investigación a partir del estudio de caso como diseño metodológico ha generado información propia al adoptar como técnica de recolección de datos las entrevistas semiestructuradas que realizamos a directivo, docentes y personal de apoyo (gabinete de orientación y preceptores) de la institución entendiendo que se constituía en una técnica adecuada para explorar las prácticas institucionales desarrolladas en la EES N° 51 a partir de rescatar las voces de quienes forman parte de la experiencia de la institución.

Visibilizamos que con la presente investigación podemos contribuir a una mayor comprensión de la situación actual de las escuelas secundarias, en particular de aquellas que reciben a estudiantes de sectores vulnerados y que se plantean repensar sus prácticas institucionales y educativas frente a la

necesidad de desarrollar nuevas respuestas ante las mayores demandas de inclusión educativa.

Asimismo, reconocemos la necesidad de discutir y profundizar la comprensión de estas experiencias al tiempo de acompañar reflexivamente los ensayos de sus transformaciones, en atención a que la mayor parte de la literatura consultada y de los referentes que trabajan en el tema reconocen a la escuela de nivel medio como un actor importante en la definición de sentidos y significados de la vida de los jóvenes (CEPAL, 2015; UNESCO, 2014; Valenzuela, 2009), en tanto transformadora de subjetividad, posibilitando una existencia plena de sentido, creativa y resiliente (UNESCO, 2014), así como transmisora de “habilidades, conocimientos y destrezas que amplían los márgenes de agencia y decisión, permiten una participación más proactiva en la sociedad y facilitan una realización más plena de potencialidades y proyectos de vida” (CEPAL, 2015: 123).

2<sup>da</sup> Promoción: AÑO 2014

OBJETIVOS

HERMOSAS PERSONAS  
QUE DEJAN HUELLAS EN LOS CORAZONES ...  
... y en las paredes también

## OBJETIVO GENERAL

La presente investigación se propone explorar y analizar las prácticas institucionales desarrolladas por la EES N° 51 del Partido de Gral. Pueyrredon que le permiten a la misma configurarse como un entramado vincular positivo entre jóvenes con importantes carencias socioeconómicas y afectivas y adultos que integran la escuela, revirtiendo en muchos casos situaciones previas de conflictividad, de desentendimiento y de malestar entre docentes, estudiantes y personal directivo.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para el cumplimiento del objetivo general nos propusimos los siguientes objetivos específicos:

- I. Analizar el impacto que la dinámica institucional implementada en los últimos años ha tenido en los estudiantes.
- II. Explorar el ejercicio de la autoridad desarrollado por el cuerpo directivo y por los docentes en la interacción con los estudiantes.
- III. Explorar y analizar las prácticas docentes implementadas en la dinámica del aula.
- IV. Explorar el rol que juega la orientación de la escuela y las actividades extracurriculares en la construcción de una buena convivencia institucional.
- V. Explorar las respuestas institucionales frente a conductas disruptivas de los estudiantes.



## HIPÓTESIS



Compañía Teatral: *Si nos ves, Rajál!*  
Presenta:

# ¡YO, ADOLESCENTE!

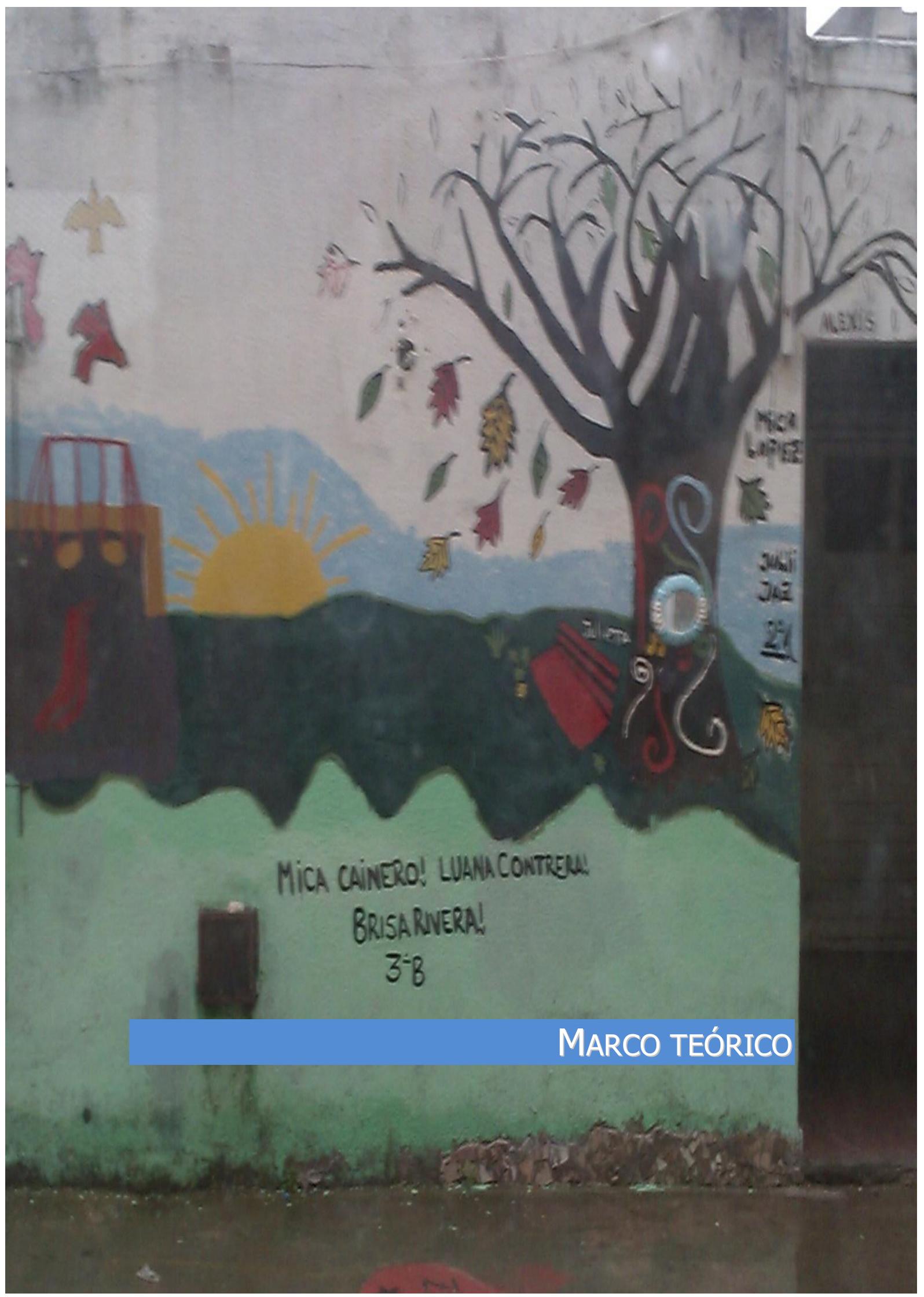
Con las actuaciones estelares de Los egresados de 6to año:  
Joha, Romi, Caro, Rochi, Nanu, Rosario, Migue, Ema,  
Ricky, Bra, Bahiano, Lucas, Brallan. C, Pablo y Braian  
BELLA Coordinadora: Prof. Natalia Proux

Muestra Anual E.E.5 N°51  
(bachiller con Orientación ARTE-TEATRO)  
**14/11/2013 15:00HS**

Espacio Cultural Unzué / Sala: Leonardo Favio  
Rio negro y el mar.

Agradecimientos: A toda la comunidad educativa, a la  
dñe Gloria Vera, a Martin, a los preceptores, a Veronica Perez y a  
todos los cursos y profesores que participan de la muestra gracias!!!

La EES N° 51 logra configurarse como un espacio de convivencia con un entramado vincular positivo entre los actores institucionales a partir del rol desempeñado por quien es su directora desde el año 2010 quien asume la tarea de revisar las formas institucionales tradicionales con el fin de diversificarlas y flexibilizarlas a la realidad de los estudiantes que recibe, estimulando al mismo tiempo no solo a una participación institucional más activa por parte de los profesores sino también propiciando y apoyando cambios en las propias prácticas docentes acordes al universo juvenil con el cual interactúan.



MICA CAINERO! LUANA CONTRELLA!  
BRISA RIVERA!  
3-B

ALEXIS

MICA LAPISSE

JUNI JAE  
21

6

MARCO TEÓRICO

En el presente apartado se incluyen referentes teóricos e investigaciones que se han considerado como claves para conformar nuestra perspectiva y que se creyeron necesarios para encausar la investigación.

#### DIFICULTADES Y DESAFÍOS INSTITUCIONALES ANTE DEMANDAS INCLUSIVAS: LA PERMANENCIA DE UN MODELO DE ESCUELA MEDIA *DE OTRA ÉPOCA*

De acuerdo a diversos estudios, completar la escuela secundaria representa una dificultad importante para muchos jóvenes, y en particular para los jóvenes más vulnerados (SITEAL/OEI/IPE-UNESCO, 2008; OCDE/NACIONES UNIDAS/CAF, 2014; Terigi, 2014; UNESCO, 2014; CEPAL, 2015). Al respecto Tenti Fanfani (2000: 1) plantea la necesidad de reconocer que estos jóvenes que provienen de contextos de alta vulnerabilidad y que acceden al nivel medio de educación “traen todo lo que ellos son como clase y como cultura”, son jóvenes de sectores sociales que no pertenecen a las clases socioeconómicas medias-altas para quienes la escuela secundaria había sido creada en su momento fundacional (Braslavsky, 2001).

Las escuelas modernas, de acuerdo a Jacinto y Freytes Frey (2004: 35), si bien se han ampliado respondiendo a los requerimientos de inclusión de los nuevos tiempos, siguen manteniendo a través de su estructura organizacional, su oferta curricular y su práctica profesional importantes “barreras para el acceso, la participación, el logro y la retención de determinados grupos de alumnos [los de mayor vulnerabilidad]”. En ese sentido, continúan las autoras, las escuelas medias basadas en tradiciones selectivas expulsan a aquellos jóvenes que no coinciden con ciertos estándares implícitos preestablecidos por cada escuela, llevando a que coexistan en el sistema educativo instituciones que brindan diferente calidad de enseñanza-aprendizaje.

Así, continúa el texto, no sólo el modelo fundacional de la escuela secundaria no logra cumplir efectivamente con los objetivos de inclusión social de los sectores más desfavorecidos que en los últimos tiempos se plantean en términos de educación, sino que “el fracaso escolar es construido socio-culturalmente en la interacción entre el alumno (y su familia) y la escuela (y el sistema educativo en el que se inserta)” (Jacinto y Freytes Frey, 2004: 35).

Relacionado al tipo de inclusión social que se estaría logrando en las instituciones educativas de nivel medio, Kessler (2004<sup>1</sup>) sostiene que los jóvenes vulnerados que concurren a la escuela secundaria establecen una relación con la institución que denomina “escolaridad de baja intensidad”. Esta idea, sugiere Terigi (2007: 16), hace referencia a los modos de permanencia por parte de los estudiantes en la escuela, quienes experimentan un *desenganche* de las actividades escolares y establecen un vínculo con la institución que está siempre cerca de la ruptura o de la *implosión* violenta. Estos jóvenes, continúa la autora, ingresan y asisten a la institución pero “viven una experiencia escolar desdibujada, signada por las dificultades y la falta de involucramiento en las actividades de aprendizaje”.

Ante estas situaciones, que no son las esperadas por la institución educativa, el discurso que se tiende a adoptar desde la misma es el “que hace a los jóvenes abúlicos o peligrosos y al hacerlo convalidan -eventualmente sin advertirlo- un conjunto de respuestas institucionales excluyentes y/o represivas que están inmediatamente disponibles” (Terigi, 2007: 16). Complejizando lo anterior, Tenti Fanfani (2008: 16) agrega que la escuela secundaria ha perdido el reconocimiento que poseía en su momento fundacional cuando se la consideraba como “un mundo separado que reivindicaba para sí un carácter sagrado”.

Para explicar esto, el autor plantea que antes “La relación estaba marcada por una clara distinción entre el adentro escolar y el afuera social. [y que] La escuela era el lugar donde se conservaban y difundían valores sagrados que, en cierta medida, estaban *más allá de toda discusión*”; frente a esto, continúa el texto, la escuela pasa actualmente a ser invadida por el afuera social en forma de diversidad de valores, conductas y lenguajes que traen consigo los jóvenes que concurren a ella (Tenti Fanfani; 2008: 16).

Esta situación lleva, de acuerdo a Jacinto (2009), a la necesidad de flexibilizar y diversificar las formas institucionales y pedagógicas, permitiendo y posibilitando la permanencia y aprendizaje de todos los jóvenes y poniendo especial atención a no contribuir a generar circuitos educativos de diferentes

---

<sup>1</sup> Citado en Terigi (2007)

calidades y valoraciones sociales. En similar sentido, Dussel (2009) reconoce que si bien se cree en la educación básica como un nivel educativo indispensable para que los jóvenes tengan mejores oportunidades a lo largo de la vida, se cuestiona si la escuela secundaria contribuye a debilitar o alimentar los circuitos de reproducción social.

Con relación a esto, la autora, repasa en que la investigación en materia de educación ha sido muy crítica para con las escuelas secundarias, desentendiéndose muchas veces de la realidad cotidiana en la cual se desempeñan. “En reiteradas ocasiones, esta crítica fue devastadora e impiadosa: las escuelas fueron condenadas por ser agentes de la reproducción social, (...) y quedaron todavía más solas y con menos recursos para hacer su tarea” (Dussel, 2009: 85).

Con el objetivo de no adoptar esta postura Tiramonti (2005) plantea que debería reconocerse y visibilizarse a la escuela secundaria como una producción institucional de otra época, que surge en otro momento histórico y asociada a otras circunstancias sociales, políticas y culturales. “Pareciera una obviedad comenzar señalando el carácter histórico de la institución escolar; sin embargo hay en la literatura especializada una cierta naturalización de la misma como si ésta estuviera fuera del tiempo y del espacio, fuera adaptable a cualquier medio y capaz de dar respuesta a las cambiantes exigencias que proyectan sobre ella las diferentes conformaciones culturales, sociales y políticas” (Tiramonti, 2012: 165).

Y es que, continúa el texto, las escuelas secundarias “no son un entramado institucional capaz de incorporar a sectores de variado origen social e inscripción cultural, sino que, por el contrario, son máquinas selectivas que se encuentran frente a la necesidad de forzar sus prácticas para responder a una exigencia que es contraria a su mandato de constitución institucional” (Tiramonti, 2012: 165). Y esta necesidad de forzar las formas institucionales se debe a que no se han configurado nuevas instituciones o no se han modificado las existentes, recreándolas, para dar respuesta a las exigencias del nuevo contexto social (Tiramonti, 2011).

Por su parte, Ziegler (2011) advierte que el mandato de inclusión y masificación del nivel medio de educación se contradice con el principio

estructural de las escuelas secundarias basado en la *selección por exclusión* bajo el cual los estudiantes quedaban *librados a su propia suerte y auto-gestionaban* su tránsito por la institución dependiendo de los recursos materiales y/o simbólicos con los que contaban. Este principio es explicado por la misma autora quien afirma que estaría operando una dinámica mediante la cual quienes no se adaptan a la condición estudiantil esperada por una determinada escuela *fluyen* hacia otros establecimientos por medio de un mecanismo de sucesivos fracasos y repeticiones, y de auto-asignación de la culpa.

En un documento relativamente reciente elaborado por la Dirección General de Cultura y Educación (2010) se plantea que existen un conjunto de condiciones sociales, institucionales y pedagógicas que pueden generar situaciones de vulnerabilidad educativa con trayectorias escolares discontinuas, inconclusas y/o desfasadas que hacen también a un vínculo de escolarización. Al respecto existe, según plantea Terigi (2014: 83), la necesidad de comprender estas experiencias escolares con rezagos y la complejidad de sus causas, así como de la desescolarización, refiriéndose en particular a que la multicausalidad del fenómeno no debe llevarnos a minimizar la cuestión escolar ya que “a quienes no asisten a la escuela les han pasado muchas cosas en la escuela antes de dejar de asistir a ella”.

#### POSIBLES MODOS DE *HACER ESCUELA* EN LOS NUEVOS CONTEXTOS SOCIALES: PRÁCTICAS DOCENTES EN REVISIÓN

El sistema escolar, de acuerdo a Terigi (2007, 2014), se apoya en trayectorias escolares teóricas para generar saberes pedagógicos y didácticos, y ello conlleva a determinadas visiones que los docentes tienen acerca de lo que esperan de los estudiantes. Con relación a esto último, Tiramonti (2012: 185) destaca que el “sistema de formación docente no se ha renovado tanto en sus contenidos como en sus prácticas de enseñanza y sus supuestos en relación con la subjetividad juvenil de sus alumnos”.

En este sentido Duschatzky y Aguirre (2013: 13) plantean que “la escuela carga con una imagen de sí misma que sostiene el peso de ser la única institución legitimadora de los saberes sociales” a lo que además se agrega,

que incluso los docentes no solo son sabidos por la escuela, sino que también están pensados y contruidos por ella. Bajo esta perspectiva, las autoras plantean que los docentes guiaban y/o guían sus prácticas con la “lógica estatal corporizada” viendo a los jóvenes como alumnos y a los alumnos como una prescripción, viendo con “lentes de lo que se supone debería ser”, desde un saber trascendente u organizador superior que los imposibilita conectar con los jóvenes reales que concurren a sus aulas.

Estos docentes -sigue el texto- establecen relaciones que eran y/o son regladas mediante la lógica de las jerarquías, los roles, las funciones; por ende, al no haber una mirada más horizontal en cuanto a los vínculos, se dificulta la conexión real con sus pares y estudiantes obstaculizando el trabajo en equipo y co-participativo ante nuevas situaciones -que en la actualidad se presentan a priori como conflictivas o problemáticas- “para el despliegue de alianzas en situación, para la exploración situacional de fuerzas, de esos desbordes que forman parte de la vida, de eso que ocurre cuando nos cruzamos con otros y a partir de lo cual podemos inventar otras formas de vida” (Duschatzky y Aguirre, 2013: 88).

De forma complementaria a los planteos anteriores, Tenti Fanfani (2012: 202) hace referencia a que “la mayoría de los docentes no tienen un conocimiento adecuado de las culturas de las nuevas generaciones con las que están obligados a interactuar a diario en las aulas escolares”, con lo cual tienden a juzgar y manifestar una actitud crítica y pesimista sobre sus estudiantes antes que buscar comprenderlos. En la actualidad, continúa el autor, se requiere de docentes con la capacidad de combinar recursos ya sean materiales, tecnológicos y/o pedagógicos con habilidades personales y profesionales para generar legitimación en los estudiantes y que así les concedan la autoridad pedagógica para el logro de aprendizajes. Este planteo lo realiza el autor, frente a lo que considera es el desinterés y la falta de motivación presente en los jóvenes que, en el parecer de los docentes, se expresa a través de sus actitudes y gestos en el aula.

Con relación a las escuelas secundarias que reciben a jóvenes en contextos de alta vulnerabilidad, Galli (2014) plantea como relevante que los actores educativos de las mismas, les otorguen a sus estudiantes

reconocimiento y confianza, destacando que en todo reconocimiento de un otro que es distinto se da una tensión dado que se reconoce al no reconocido generando presión sobre el lugar que uno habita, siendo éste el comienzo de un acuerdo que necesita de confianza y que al mismo tiempo es asumir riesgos.

En este sentido, continúa el autor, otorgar reconocimiento y confianza a los estudiantes es construir autoridad democrática, haciendo del diálogo el principal insumo para el entramado vincular en la escuela y logrando así la legitimidad de los jóvenes. Esta situación, es en parte identificada por Tiramonti (2012) en ciertas Escuelas de Reingreso<sup>2</sup>, en las que pareciera establecerse de acuerdo a la autora, una particular relación docente-estudiante a través de un “pacto de confianza” que se construye a partir de que los docentes se despojan de las miradas estigmatizadoras hacia los jóvenes y logran transmitirle a los estudiantes una clara actitud de valoración de sus posibilidades de avanzar en la escolaridad: el claro mensaje de “ustedes pueden”.

En cuanto a los conflictos que se suceden en el aula, Barreiro (2014) plantea que las conductas estudiantiles que tienden a ser disruptivas en dichos espacios expresan un determinado malestar que puede deberse tanto a fenómenos exógenos, de índole y gravedad diversas, como endógenos a lo escolar y que son causados por la propia institución, en la interacción entre estudiantes y entre docentes y estudiantes, entre otros. Y es que, sigue la autora, como resultado de cómo *lee* y actúa la institución ante estas conductas juveniles disruptivas, y también como consecuencia de la definición de un quehacer ante los potenciales conflictos, la escuela puede configurarse como una institución de pertenencia donde se puede construir convivencia, o bien se puede adoptar un esquema punitivo o elegir ignorar el malestar juvenil imposibilitando la construcción de un clima apto para el aprendizaje.

Que la institución se configure como uno u otro espacio, continúa Barreiro (2014), dependerá fundamentalmente de cómo se opera con los

---

<sup>2</sup>Las Escuelas de Ingreso son creadas con el propósito de generar un espacio institucional con características específicas para hacer posible la incorporación de aquellos jóvenes que han sido expulsados de las escuelas secundarias tradicionales.

jóvenes en el aula, en tanto que se desarticulen o no mecanismos obstaculizadores en pos de grupos áulicos sanos e integrados que no necesariamente implica la ausencia total de conflicto sino que éstos son resueltos en un clima general de confianza, y del estilo de autoridad dominante por parte de directivos, preceptores y docentes que sea de tipo democrático, empático y firme o de tipo admonitorio, autoritario y punitivo.

Complementando lo anterior, Steindl (2014) plantea que la responsabilidad de *alojar* en la escuela secundaria a jóvenes provenientes de contextos sociales complejos se encuentra asociada a sostener con afecto un marco que fija límites de lo posible y lo no posible, ya que los jóvenes y sus realidades son importantes pero también lo son las condiciones necesarias que den lugar al aprendizaje. En la actualidad, continúa la autora, es fundamental que quienes conforman las escuelas secundarias repiensen sus prácticas institucionales en función del marco que contribuyen a sostener y para qué; el nuevo público de estudiantes obliga a abandonar la supuesta seguridad de la rutina escolar-áulica ya conocida y despertar el *deseo de saber* en los jóvenes provocándolos y desafiándolos con enigmas y cuestionamientos para que exista una transmisión de saberes.

Sobre las dificultades a las que se enfrentan los docentes actualmente en su trabajo diario, Redondo (2015) reconoce que ellos transitan las escuelas *desvelados* por situaciones escolares que se les escapan, experimentando con frecuencia el *no saber hacer*. Muchos de estos docentes, continúa la autora, acostumbran adoptar relatos acerca de lo escolar y lo juvenil que son una descripción de los hechos como si se tratara de un dato objetivo sin someter a una reflexión propia las vivencias escolares sino que se vuelven *relatos desnudos, crudos*.

Con relación a lo anterior, Duschatzky y Aguirre (2013: 11) sostienen que “la escuela necesita de un pensamiento filosófico”, para no quedarse con la simple anécdota o escucha de “los pibes no atienden, se dispersan, se pelean, se escapan, se detonan. Los maestros se cansan, se ausentan, se quejan, resisten, insisten”. Lo que se percibe ante estas afirmaciones, continúan las autoras, no es lo que acontece, sino lo que está implicado en lo

que acontece; y la situación no es una parte de un todo, en la situación está todo.

En ese sentido, ellas concluyen, que hay una necesidad de pensar de otro modo a la escuela secundaria, su forma organizacional y sus prácticas diarias, pensar en quienes transitan por ella atravesados por los problemas, reflexionar sobre la capacidad que posee la institución y quienes la conforman para afectar y ser afectados, (des)armar las escuelas secundarias para diagnosticar sus problemáticas y construir nuevos modos de *hacer* escuelas (Duschatzky y Aguirre, 2013: 11).

En palabras de Niedzwiecki (2015), en la actualidad se necesita *parar las rotativas* para pensar todo lo que la escuela media no sabe acerca de lo que está aconteciendo en ella, desactivar las respuestas que el saber institucional ha elaborado y que parecerían no obtener los resultados esperados, hacerle lugar a lo que acontece y ensayar posibles respuestas fértiles bajo la responsabilidad de diseñar un territorio escolar ya que "...hay un juego que no siempre se arma, algo no pasa. Está la escuela, están los alumnos, están los docentes, están los contenidos a impartir, pero el juego no se arma. Y sin embargo, todos siguen yendo" (Niedzwiecki, 2015: 104).

En línea con esto, continúa la autora, resulta necesario explorar el significado de *todos siguen yendo*, en el sentido de ensayar lecturas sobre qué ven quienes forman parte de una institución escolar en este *seguir yendo y permanecer* en la escuela aún por fuera de lo que la institución espera que cada cual sea y del aparente desinterés juvenil por lo escolar. "¿Es posible que todos [quienes forman parte de la institución] sientan que allí pasa algo más que tener que interpretar una partitura que les llega desde fuera?" (Niedzwiecki, 2015: 105).

Al respecto Southwell (2015: 108) reflexiona que "Un joven que deja de ir a la escuela, por los motivos que fuere, o va a la escuela pero pareciera que está todo el tiempo escapándose de ella, tiene preguntas, muy interiores y personales sobre la vida, sobre cómo resolver el futuro, sobre la manera en que debe pararse frente a esa complejidad, tiene preguntas enormes". Frente a esto, destaca la autora, y con la responsabilidad institucional de *alojar* estas preguntas juveniles acerca de la propia existencia en el mundo, desde la

escuela se debería acercar a los jóvenes a la cultura, entendida ésta en sentido amplio: cultura como experiencia y patrimonio colectivo, cultura que otorga el reconocimiento ante el resto y no sólo eso, sino una cultura que es renovable y de la que todos formamos parte de su construcción.

Una búsqueda difícil, agrega la autora, porque estos jóvenes se escapan radicalmente de lo pedagógico, “...yo pienso cosas, lo busco, lo invito, le sugiero cosas, le pongo marcos, etc., pero lo cierto es que el otro es siempre eso: un otro [jóvenes con vivencias complejas a las que también la escuela tiene que *alojar*]” (Southwell, 2015: 111).

## METODOLOGÍA



## DISEÑO METODOLÓGICO CUALITATIVO: EL ESTUDIO DE CASO

Se utiliza un diseño metodológico cualitativo para explorar y comprender la realidad de la EES N° 51 ubicada en el barrio General Belgrano. El proceso que hemos adoptado se basó en reconocer e identificar a través de entrevistas las percepciones y valoraciones de aquellos adultos que conforman la institución educativa –directivo, docentes y personal auxiliar– acerca de sus prácticas cotidianas y de la dinámica general de la escuela. Así, pretendemos en esta investigación comprender a través del estudio y análisis de palabras cómo la institución logra configurarse como un espacio con un entramado vincular positivo entre los actores, jóvenes y adultos.

El método de estudio de caso que adoptamos tiene la fortaleza de acuerdo a Stake (2007) de abarcar la complejidad de un determinado caso que reviste un interés especial en sí mismo, y que para la presente investigación es la dinámica institucional que se desarrolla en la EES N° 51 que es señalada por referentes educativos como una institución que logra implementar prácticas institucionales que dan respuesta a las mayores demandas de inclusión educativa.

## TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La técnica utilizada para la recolección de la información fueron entrevistas semiestructuradas realizadas al equipo escolar de la EES N° 51. La selección de esta técnica tiene que ver con que las mismas posibilitan que el entrevistado se exprese libremente y en profundidad sobre diversos temas propuestos por el entrevistador. Fundamentalmente, se buscó lograr un intercambio flexible y fluido con el entrevistado, por ende la estructura de la guía funcionó como un instrumento orientador en la situación de entrevista y ha sido elaborada con la intención de indagar en “la perspectiva del sujeto estudiado, comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones, sus percepciones y sentimientos, los motivos de sus actos” (Corbetta, 2007).

La guía de la entrevista fue modificándose a medida que realizábamos las entrevistas con el objetivo de indagar cuestiones que no se consideraban en principio pero que resultaban como relevantes en el decir de los primeros entrevistados. En el anexo I se presenta el modelo de guía el cual se construyó

a partir de la bibliografía revisada e indagaciones previas a referentes educativos y se fue completando con preguntas adicionales para abarcar cuestiones que no se habían considerado en un principio pero que a medida que se avanzaba en el trabajo de campo surgieron como relevantes. Asimismo, destacamos que el cuestionario se utilizó a modo de soporte ya que las preguntas se realizaron siguiendo en muchos casos el decir de los entrevistados sin haber quedado ningún tema sin indagar.

Las entrevistas se realizaron en el mes de julio y septiembre del año 2015. Los entrevistados fueron seleccionados considerando el criterio de “representatividad sustantiva” y no de representatividad estadística ya que el objetivo es abarcar todas las situaciones sociales de interés para el caso (Corbetta, 2007). El plan de selección de los entrevistados, siguiendo lo planteado por Corbetta (2007), se realizó mediante la identificación de variables relevantes en relación al caso estudiado, y mediante su combinación es que se decidió entrevistar a aquellos sujetos que cumplieran con las características previamente definidas.

Las variables identificadas como importantes y cuyas combinaciones nos permitieron cumplir el criterio de representatividad sustantiva fueron las siguientes:

✓ Para todos los entrevistados:

*Rol desempeñado* en la escuela: Director -Docente -Personal auxiliar (integrantes del gabinete de orientación y preceptores). La selección de esta variable resulta fundamental para rescatar las voces de quienes cumplen diferentes tareas y responsabilidades en la institución y por ende pueden tener diferentes perspectivas respecto al conjunto de prácticas institucionales.

*Antigüedad* en la EES N° 51 (cantidad de años de trabajo): Más de 5 años - Menos de 5 años en la institución. Decidimos hacer el recorte en 5 años dado que es el tiempo que lleva en su cargo la actual directora que es la que entendemos a priori es impulsora importante del proceso de mejora de la convivencia institucional.

✓ Para docentes y preceptores:

*Ciclo* en el que desarrollan sus prácticas: Ciclo Básico - Ciclo Superior. Se consideró esta variable junto a sus dos desagregaciones en virtud de que a través de la misma logramos contar con voces que interactúen con estudiantes de las diversas edades.

✓ Para docentes:

*Concentración de horas* en la escuela: Dos horas semanales - Más de dos horas semanales. El sentido de incorporar esta variable tiene que ver con que consideramos el tiempo que cumple un docente frente a estudiantes en la institución puede devenir en un mayor o menor conocimiento e incumbencia en el *quehacer* de la escuela.

En la siguiente tabla (Tabla I) presentamos una breve caracterización de los entrevistados.

**Tabla I: La muestra**

<b>Id Entrevista</b>	<b>Rol en la escuela</b>	<b>Antigüedad en la escuela</b>	<b>Ciclo del nivel secundario</b>	<b>Concentración de horas</b>
<b>directora</b>	Director	5 años	---	---
<b>gabinete orientación</b>	Personal auxiliar	Menos de 5 años	---	---
<b>preceptor</b>	Personal auxiliar	Más de 5 años	Ciclo Superior	---
<b>preceptora</b>	Personal auxiliar	Menos de 5 años	Ciclo Básico	---
<b>docente1</b>	Docente	Más de 5 años	Ciclo Básico y Superior	Más de 2 hs.
<b>docente2</b>	Docente	Más de 5 años	Ciclo Básico	Más de 2 hs.
<b>docente3</b>	Docente	Más de 5 años	Ciclo Básico	Más de 2 hs.
<b>docente4</b>	Docente	Más de 5 años	Ciclo Básico	2 hs.
<b>docente5</b>	Docente	Menos de 5 años	Ciclo Básico	Más de 2 hs.
<b>docente6</b>	Docente	Menos de 5 años	Ciclo Básico	Más de 2 hs.
<b>docente7</b>	Docente	Menos de 5 años	Ciclo Superior	Más de 2 hs.
<b>docente8</b>	Docente	Menos de 5 años	Ciclo Superior	2 hs.

*Fuente: elaboración propia.*

Asimismo en la selección de los entrevistados también consideramos que los docentes dicten diferentes asignaturas dado que en términos generales

cada área/disciplina se correspondería con un tipo de docente implícito, aspecto que consideramos se logró ya que los docentes entrevistados tienen a cargo las asignaturas de ciencias sociales, educación física, filosofía, físico-Química, inglés, matemática y teatro.

La muestra quedó compuesta por 12 personas que se fueron incorporando gradualmente siguiendo el criterio de saturación: las entrevistas se fueron adicionando en función del aporte marginal de información de cada uno de los entrevistados. Así el tamaño final de la muestra no fue una decisión a priori sino que cuando realizamos la entrevista número 12 se consideró que la muestra estaba saturada en relación a la información relevada pertinente para los objetivos propuestos en esta investigación.

Las entrevistas se llevaron a cabo en la misma escuela secundaria por pedido de la directora, con lo cual se fue buscando un lugar donde se podía estar solo con el director, docente o personal auxiliar para que éste se sintiera cómodo al responder, aspecto que consideramos se logró dado que no se notó incomodidad por parte de los entrevistados en el transcurso de la entrevista percibiendo también que respondieron con libertad sin negarse en ningún momento a abordar los temas propuestos.

Al finalizar el proceso de indagación, esto es las entrevistas, corroboramos que los entrevistados hayan interpretado correctamente las preguntas realizadas y que en los encuentros que fueron interrumpidos brevemente no se haya perjudicado su normal desarrollo corroborándose que no se perdió en ninguno de los casos el *hilo de la conversación*. Así consideramos que han sido cumplidos indicadores de calidad de la entrevista.

#### MODALIDAD UTILIZADA PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

Se reconoce y asume un rol activo del investigador en el estudio y análisis reflexivo de las transcripciones de las entrevistas -que fueron debidamente grabadas con el permiso de los entrevistados- para *comprender* la dinámica de funcionamiento de la escuela. Simons (2011) sostiene que el investigador cualitativo es el principal instrumento de recolección e interpretación de datos, siendo que lo más importante que se sabe y comprende del caso surge del análisis de las entrevistas. En estas

investigaciones, continúa la autora, el *yo* del investigador es más transparente siendo muy conveniente controlar su impacto en el proceso, "...se trata de un riguroso examen de cómo nuestros valores y acciones configuran la recogida e interpretación de los datos, y de cómo nos afectan las personas y los acontecimientos presentes en el campo" (Simons, 2011: 21).

Bajo este marco del investigador cualitativo y teniéndolo presente en el tratamiento de las entrevistas es que realizamos un análisis analítico de las mismas con el objetivo de identificar las categorías más importantes y que otorgaran un marco estructurante para comprender el funcionamiento de la escuela y de quienes concurren a ella. Para ello, resultó necesario volver al marco teórico y servirnos de sus categorías y modos de reflexionar que nos posibilitaron percibir el trasfondo no siempre explícito de un *modo de decir*, con lo cual construimos una suerte de diálogo entre las entrevistas y la teoría. A partir de este análisis reflexivo y disponiendo de las transcripciones de las entrevistas es que decidimos incluir manifestaciones textuales de los entrevistados debido a su pertinencia y claridad al momento de expresarlo.



## BREVE REFERENCIA AL CONTEXTO EDUCATIVO LOCAL

A continuación presentamos algunos de los indicadores de proceso más recientes difundidos por la Dirección General de Educación y Cultura a fin de ofrecer una visión de conjunto de la dinámica del sistema educativo de nivel medio en el Partido de Gral. Pueyrredon<sup>3</sup>. Previo a ello presentamos datos vinculados con la matrícula de alumnos y las unidades educativas.

### LA MATRÍCULA DEL NIVEL MEDIO EN GRAL. PUEYRRREDON Y DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA DE LAS UNIDADES EDUCATIVAS

El sistema educativo de nivel medio en el Partido de Gral. Pueyrredon cubre la mayor parte del territorio y se divide en dos sectores: sector estatal y sector privado, diferenciándose a la vez en dos ciclos: ciclo básico (hasta 3er. año) y ciclo superior (4to. a 6to. año).

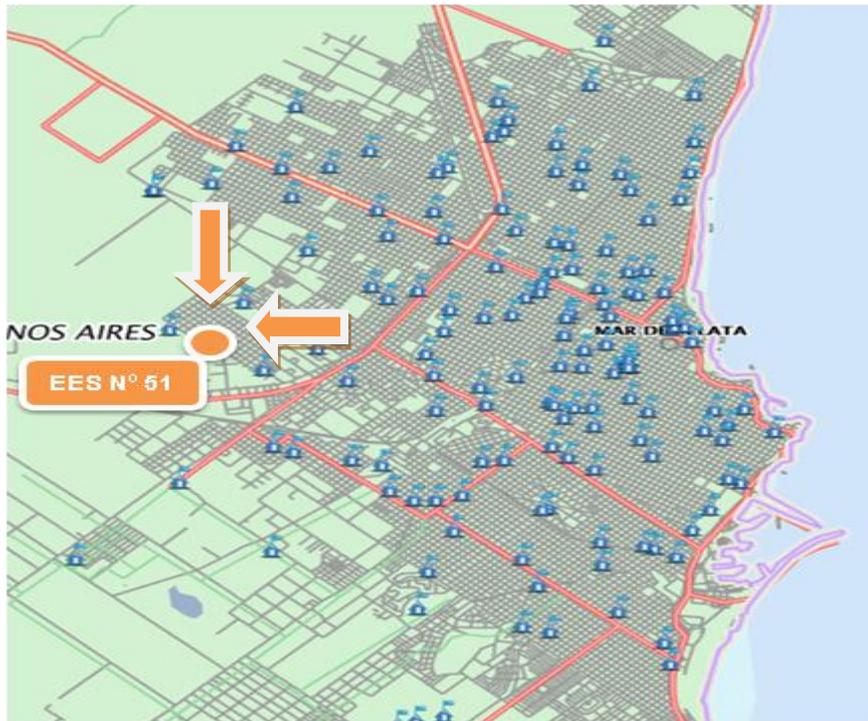
La matrícula de alumnos del nivel secundario para el año 2012 es de 48.874 repartiéndose entre 28.901 (59%) en el sector estatal y 19.973 (41%) en el sector privado. En similar proporción se distribuyen sus unidades educativas entre el sector estatal y privado (77 y 65, respectivamente) sumando un total de 142 establecimientos.

En la siguiente imagen (Imagen I) se muestra la distribución de todas las escuelas secundarias de la localidad a la vez que se incluye (Imagen II) la distribución de las unidades educativas según el sector al que pertenecen (color azul para el sector estatal y color rojo para el sector privado), dando cuenta de la mayor concentración en la distribución de las unidades educativas de gestión privada en relación a las de gestión estatal.

---

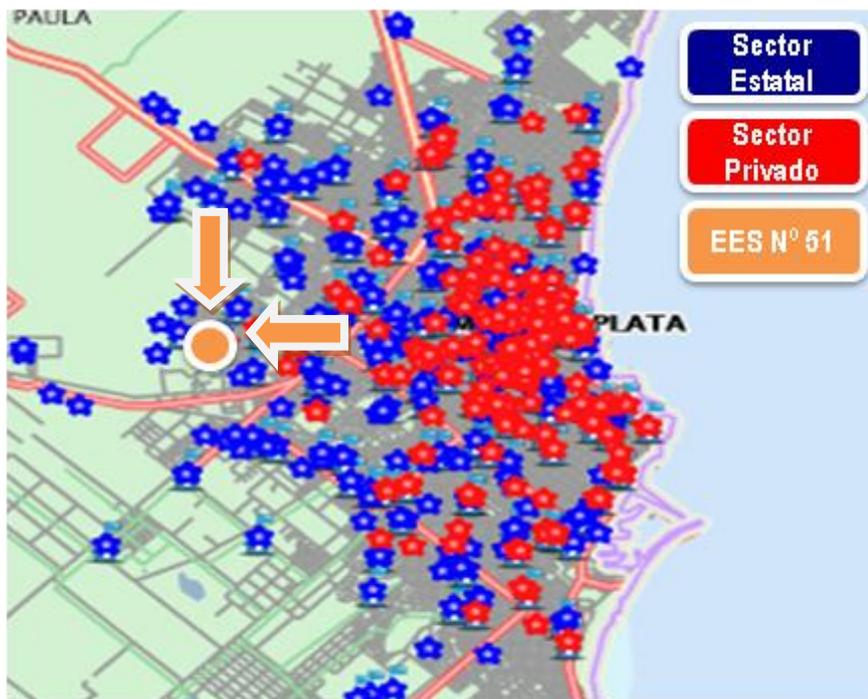
<sup>3</sup>Cabe aclarar que si bien hicimos gestiones a fin de recabar información más reciente no fue posible acceder a datos más actualizados.

**Imagen I. Distribución de escuelas secundarias en Gral. Pueyrredon**



*Fuente: Dirección General de Educación y Cultura*

**Imagen I. Distribución de escuelas secundarias en Gral. Pueyrredon según el sector al que pertenecen**



*Fuente: Dirección General de Educación y Cultura*

## INDICADORES DE PROCESO: PROMOCIÓN, REPITENCIA Y DESERCIÓN

Los indicadores de proceso más utilizados en la literatura son los de promoción, repitencia y deserción los cuales están relacionados directamente y responden a preguntas como ¿Qué porcentaje de alumnos retiene el sistema? ¿Cómo es el movimiento de la matrícula? ¿Qué porcentaje de alumnos promociona en el tiempo estipulado? ¿Qué porcentaje de la matrícula necesita más tiempo del teórico para promocionar? Con el propósito de visibilizar cómo es el movimiento de la matrícula para el nivel secundario en Gral. Pueyrredon es que nos interesa conocer los valores de dichos indicadores.

Con relación a la *tasa de promoción efectiva* -que es el porcentaje de alumnos matriculados en un año de estudio que se matriculan como alumnos nuevos en el año de estudio inmediato superior en el año lectivo siguiente- encontramos que es en promedio para todo el partido y sin diferenciar por sector (público-privado) de 82,7% para el año 2011/2012, porcentaje que se compone de 76,8% para el sector estatal y de 92,3% para el sector privado dando cuenta de una brecha diferencial entre los sectores del sistema educativo.

Respecto a la *tasa de repitencia* -que es el porcentaje de alumnos que se matriculan en el mismo año de estudio en el año lectivo siguiente -la misma se ubica para todo el partido en 9,4% promedio, observándose nuevamente una diferencia significativa entre los sectores estatal y privado: 13,0% y 3,6%, respectivamente.

En cuanto a la *tasa de abandono interanual* -que es el porcentaje de alumnos que no se matriculan en el año lectivo siguiente en ningún año de estudio- encontramos que es de 7% para todo el partido, siendo únicamente para el sector estatal de 9% y para el sector privado de 3,7%.

La *tasa de reinscripción* -que es el porcentaje de alumnos matriculados en un año de estudio que abandonan durante el ciclo lectivo y se vuelven a matricular como alumnos en el mismo año de estudio en el año lectivo siguiente- podemos llegar a la misma conclusión donde el promedio para todo el partido es de 0,9% diferenciándose el sector estatal (1,2%) del privado (0,4%).

Y para finalizar con los indicadores de proceso habitualmente utilizados, la *tasa de sobreedad* –que es el porcentaje de alumnos con edad mayor a la edad teórica o ideal correspondiente al año de estudio en el cual están matriculados- es en promedio para el total del partido de 35,1% encontrando diferencias entre los sectores del sistema educativo siendo de 46,5% para el sector estatal y de 16,3% para el sector público.

Este marco descriptivo que nos proporcionan los indicadores de proceso estaría evidenciando que en el sector estatal los recorridos escolares juveniles están más alejados de los recorridos teóricos o esperados por el sistema educativo que los recorridos de aquellos jóvenes escolarizados en el sector privado, a la vez que para el sector estatal se estaría observando una mayor (aunque baja) capacidad de reinserción de los jóvenes que abandonan temporalmente (menos de 1 año) el nivel medio de educación.

#### LA EES N° 51 COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA

La EES N° 51, caso de estudio de esta investigación, se encuentra ubicada en un lugar urbano-periférico marginal del partido de Gral. Pueyrredon, el barrio General Belgrano (Imagen III). Según nos contaron los entrevistados la zona donde se encuentra la EES N° 51 se caracteriza por un importante número de personas con dificultades de inserción laboral, atravesados por situaciones de violencia y en la cual se identifican jóvenes con carencias no solo socioeconómicas sino también afectivas.

La institución fue creada en el año 2005 y ha contado hasta el momento con dos directoras de cinco años de gestión cada una. La escuela es de orientación en “arte y teatro” y dispone de jornada extendida de siete horas diarias, por lo que los docentes titulares del ciclo básico (los tres primeros años) deben cumplir dos horas institucionales semanales con el objetivo de propiciar el trabajo en grupo y el desarrollo de proyectos a nivel institucional. La matrícula al 15 de marzo del corriente año era de 210 alumnos siendo por curso una cantidad en torno a los 20 alumnos. Esta matrícula se distribuye en 140 alumnos en el ciclo básico, el cual cuenta con dos divisiones por año, y los restantes 70 alumnos en el ciclo de orientación, el cual cuenta con una división única por año.

**Imagen III. Ubicación del barrio General Belgrano en Gral. Pueyrredon**



Fuente: Wikimapia

La planta funcional de la EES N° 51 presenta la siguiente conformación:

Equipo directivo: 1 director y 1 secretario

Equipo de profesores: 39 profesores

Personal auxiliar: gabinete de orientación y 5 preceptores

Auxiliares de apoyo: 4 auxiliares porteros, 1 cocinera y 3 ayudantes de cocina

La particularidad que encontramos en la institución es que desde hace 5 años participa del Programa Nacional “*Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro*” y dicha participación devino en una práctica institucionalizada propiciando un espacio para llevar adelante diversas actividades extracurriculares y artísticas. En el Anexo II incluimos un desarrollo más extenso de las actividades que realiza la institución.

## ANÁLISIS DE ENTREVISTAS

## LA ESCUELA ANTES Y DESPUÉS: DE UN CONFLICTO QUE PRODUCÍA MALESTAR A LA NECESIDAD DE UN EQUIPO ESCOLAR PRESENTE

Habíamos indicado al comienzo de esta investigación que el disparador de la misma tuvo que ver con el malestar que años atrás producía concurrir a esta escuela: un malestar que era manifestado tanto por los jóvenes que estudiaban allí como por los adultos que integraban el cuerpo directivo, docente y de auxiliares de la institución. Este malestar era desencadenado tanto por situaciones de violencia física y verbal de los estudiantes hacia otros estudiantes así como hacia docentes y preceptores, la destrucción del establecimiento por parte de los jóvenes que arrancaban las puertas del aula o desprendían los ventiladores de techo, y un desentendimiento general de las conductas de los estudiantes por parte de los profesores y auxiliares.

Frente a esto, los docentes experimentaban cierta resignación y fatiga tanto por lo caótico de la tarea asumida como por el desinterés demostrado por los estudiantes en el aprendizaje y en permanecer en el aula *“..cuando yo entré a la escuela, lo primero que me dijeron los chicos era que ‘esto es una mierda, estamos en una cárcel’...”* (directora), *“...a los profes no nos gustaba venir, era muy caótica [la escuela]”*(docente3), *“..salíamos con la cabeza re cargada, que tardabas un montón en bajar...”* (preceptor). A su vez, la posibilidad de interacción de los adultos y los jóvenes, según nos manifestaron, era muy reducida, *“vos te acercabas a un chico a hablarle y enseguida hacía esto [gesto de tomar distancia] ‘eh eh, no me eche causa’, eso era lo que te decían”* (directora).

Esta situación comenzó a revertirse en los últimos años a partir de visibilizarse algunos cambios en relación a la conducta de los estudiantes motivadas, según pudimos indagar, a partir de ciertas modificaciones registradas tanto en las prácticas institucionales en un sentido amplio como en las prácticas docentes específicamente, que dieron lugar a un mejor entendimiento en la relación estudiantes y equipo escolar, *“..era [empezó a ser] otra la manera de estar en el aula, el respeto, empezamos a escuchar el ‘por favor’”* (directora), y una reducción de la violencia física hacia el

establecimiento y no sólo eso sino que *“...vos los ves [a los estudiantes] que están limpiando las paredes de los salones para pintarlas”* (docente4), y menos violencia también entre los jóvenes, *“..no se agarran a trompadas en la escuela, antes era común...”* (docente 1).

Según surge de las entrevistas, la escuela logra pasar de una situación cotidiana de conflictos que devienen en violencia física, tanto entre los estudiantes como de estudiantes hacia docentes *“a mí no me ha pasado pero este cargo lo tengo porque la profesora anterior renunció cuando le revolearon una silla mientras daba la clase”* (docente4), a una situación de conflictos dialogados donde por medio de la palabra se logra evitar, en muchos casos, que se llegue a una manifestación violenta *“las chicas que se pelean mucho por lo varones, por ejemplo, ‘esa es una trola de porquería’, ‘bueno, vos vas y le pegás y la dejás pero morada del tortazo –le digo- ¿va a dejar de ser trola?”* (docente3) desactivando así situaciones que rápidamente escalarían, según se percibe, en violencia si no se dialoga con los estudiantes *“..y la vas llevando. Y cada situación te va surgiendo así”* (docente3).

Sobre cómo se lleva adelante en la actualidad la interacción con los estudiantes en las aulas encontramos que si bien *“En general cuando uno empieza a tratar a estos chicos, cara a cara de forma personal, son divinos”* (docente5) también se reconoce que al momento de trabajar con un grupo en el aula se siguen visibilizando ciertos conflictos que se perciben muchos de ellos como normales *“..entrás en un aula con la intención de tomar lista y esto es un descontrol, pero descontrol en el sentido de ruidos de sillas y de mesas, gritos (...) es como que hablan todo el día”* (docente5), al tiempo que también es comprendido por varios de los entrevistados en relación a que *“Son adolescentes, van a charlar, van a...no pretendas tener chicos que no hablen. El adolescente te va a discutir, te va a, y está bien”* (preceptora).

Sobre cómo perciben los jóvenes a la institución, los entrevistados observan que hay un cambio en relación a cómo la percibían previamente. El lugar que ocupa esta escuela secundaria ha mutado, *“..fueron cambiando la actitud esa de esto es una cárcel a este es mi lugar”* (directora), y ahora cuando tienen horas libres y pueden retirarse algunos estudiantes optan por quedarse conversando en grupo, *“Están acá [en la escuela] porque es el único refugio que*

*tienen...* (docente4) y *“..este es el momento que ellos tienen para ser adolescentes, para pasarla bien, para estar sin problemas”* (directora).

Un cambio similar, de reversión del malestar para con la institución, se identifica también en relación a los adultos ya que *“..el año pasado [2014] (...) era loco porque teníamos ganas de venir todos”* (preceptor). En ese marco se reflexiona y reconoce desde la institución escolar que hay un trabajo diario para lograr esta mejora en la convivencia institucional y que dicho cambio *“..se fue notando año tras año, y ya el año pasado [2014] a fin de año ya era un placer estar en la escuela”* (directora), al tiempo que también los jóvenes pareciera que *“..cada vez toman más conciencia de terminar el secundario...”* (preceptora) en coincidencia con lo que podría ser una mayor valoración que ellos hacen del título de nivel medio de educación dado que además con frecuencia son los primeros egresados del secundario del grupo familiar según pudimos conocer, situación ésta última que rara vez se manifestaba con anterioridad.

En igual sentido pero con menor alcance y/o fuerza, pareciera que se ha logrado transmitir la idea de continuar estudios una vez completado el nivel medio ya sea formación en oficios, nivel terciario o universitario, *“..es una de las escuelas [del barrio] donde salen más chicos con ganas de estudiar, que realmente dicen ‘tengo ganas y voy a salir de acá’ y que comienzan la carrera”* (gabinete de orientación). Algunos de los jóvenes se anotan e inician los estudios o al menos tienen la intención de continuar estudiando pero no saben bien qué y entonces lo postergan para el año siguiente, o también se enfrentan a ciertas complicaciones que los llevan a tener que suspender los estudios pero *“..como que van teniendo la idea de seguir estudiando, que no es el trabajar solamente”* (directora). Si bien los entrevistados reconocen que *“..es muy difícil estudiar [en nivel superior], son otros contenidos, son otros temas, es otra manera de estudiar”* (directora) comprenden que ya el hecho de que los jóvenes vean a la educación como vía de acción posible es *importantísimo*.

Asimismo si bien los estudiantes en general estarían tomando conciencia de la importancia de obtener el título del nivel medio de educación, y esto sobre todo en relación a poder insertarse en el mercado laboral ya que

en la actualidad ellos visualizan que se vuelve un requisito mínimo común solicitado por los empleadores, encontramos que los estudiantes aún no tienen el hábito de asistir a la escuela secundaria con regularidad y tampoco esto es percibido por el grupo familiar como un mandato social como sí sucede en otros sectores sociales donde esto no es cuestionado, “..papás que no trabajan entonces no van a trabajar y por qué él [el hijo] va a ir a la escuela” (directora), “..hay una falta de concientización de parte de toda la familia” (docente5).

También sucede, según pudimos indagar, que los jóvenes son de faltar mucho por diversos motivos “...se ponen a trabajar de forma prematura porque necesitan el dinero” (docente5), “Yo tengo una nena que falta mucho pero por los problemas familiares...” (docente3) y en general, las no pocas inasistencias a la escuela por parte de los estudiantes hace que éstos pierdan la rutina y la motivación de participar en las actividades que se les ofrece como posibilidad, y despierta la sensación de “...que están para mucho más los chicos, están desperdiciando el tiempo” (docente 1). Sobre la inasistencia de los estudiantes, la misma resulta un aspecto señalado como pendiente a tratar, ahora que la convivencia institucional y la apreciación que los jóvenes tienen de la escuela han ido mejorando.

Finalmente se destacó como problema la elevada inasistencia que presentan tanto preceptores como docentes en la escuela reflexionándose frente a esto que es necesario que no falten para que lo logrado *por y en* la escuela en los últimos años no se revierta porque “..por ahí si el equipo [de personal permanente] no funciona, los docentes no funcionan... se descarrilan [los estudiantes]” (preceptor), “..falta un profe y tengo que estar, ¿por qué? Porque sino [los jóvenes] pasean, hacen lío... están aburridos y empiezan a hacer lío” (preceptora). Por ende pareciera que si no se sostiene con el trabajo diario, todo lo logrado se revierte porque “..no van solos los chicos. Y vienen chicos nuevos... entonces hay que sostener ese trabajo” (docente 1).

## ¿QUIÉNES SON LOS JÓVENES?: REPENSAR LAS PRÁCTICAS DESDE EL RECONOCIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES QUE SE RECIBEN

Identificamos preliminarmente que tanto el personal directivo como varios de los docentes y también auxiliares parecieran haber repensado y repensar sus prácticas institucionales con quienes son sus destinatarios, con una particular consideración por quiénes son los estudiantes que reciben, en qué contextos viven, con qué conformación familiar cuentan y cuáles son las problemáticas que los atraviesan. Fundamentalmente, las prácticas institucionales se reconstruyen sobre la base de comprender y considerar que *“..la mayoría, yo te diría el ochenta por ciento de los pibes tienen realidades que vos decís ¿cómo pueden aguantar tanto siendo tan chicos?”* (directora) y cuando estas realidades se manifiestan en situaciones conflictivas se procura brindar *“el espacio de escucha, que es importante...”* (directora) para que los jóvenes expresen sus problemáticas y hablen sobre ellas con la directora o con los docentes o auxiliares con los que se sientan más cómodos.

Según pudimos saber los jóvenes pertenecen a familias muy numerosas, con madres o abuelas a cargo del hogar y padres casi ausentes, con serias dificultades de inserción laboral o inserciones laborales precarias; cuestiones que no pasan desapercibidas por los adultos de la institución al momento de pensar el *quehacer* escolar. También es considerado por muchos de los que forman parte de la institución el impacto que puede tener para un joven que algunos de sus familiares estén privados de la libertad, a la vez que se resignifican y comprenden en una perspectiva más amplia situaciones de violencia escolar al entender que los jóvenes conviven permanentemente con la violencia y las adicciones, y están expuestos muchos de ellos a la falta de contención familiar, *“..están como a la deriva los pibes (...) se manejan solos, por ahí no tienen un papá que los levante, se quedan dormidos”* (docente1) e incluso puede ocurrirles tanto que sean echados de la casa como que *“...por ahí duermen en cualquier lado, como Guillermo...”* (preceptor), *“Chicos que por ahí el padre se despierta a las dos de la mañana, lo levanta para que le vaya a comprar vino, y el pibe sale de la casa, hace la guardia en el boliche que sabe que abre a las cinco, compra, después vuelve y de ahí se viene a la escuela”* (directora).

Esta suerte de acercamiento a la realidad de los estudiantes también permite a muchos de los adultos de la escuela comprender ciertas circunstancias de auto discriminación de los jóvenes por el contexto donde viven “*A ellos el contexto los condiciona...*” (docente 1), situación que los lleva a que muchas veces decidan no salir del barrio e incluso desconozcan espacios públicos comunes para el resto de la sociedad “*...hay chicos que no conocen la playa, hay chicos que no conocen el centro*” (preceptora). Como si ser del barrio Belgrano, concluyen los entrevistados, significara para ellos ser portadores de una investidura que implica ser diferente al resto de los jóvenes.

Esta situación, de acercamiento y consideración por la problemática de los estudiantes y sus entornos, es la que estaría permitiendo a una parte importante del equipo escolar hacer una lectura más amplia de las dificultades que los jóvenes enfrentan para sostener la escolaridad. Lectura que se entendió como necesaria para repensar sus prácticas institucionales y para contribuir a ser una escuela que *aloje* a los jóvenes, como sostiene Steindl (2014), dentro de un marco que delimite lo posible de lo no posible.

En este sentido observamos también que desde la propia práctica institucional del cuerpo directivo parecieran promoverse criterios de mayor flexibilidad en el cumplimiento de ciertos requisitos institucionales como la asistencia escolar o inclusive el horario de ingreso a la escuela, a partir de comprender las dificultades que enfrentan los jóvenes en sostener con regularidad la escolaridad. Asimismo encontramos que ante situaciones de embarazos o necesidad de trabajar de parte de algunos alumnos, la postura institucional es acompañarlos a través de opciones alternativas a las del común de los estudiantes, con módulos de estudios para cada materia de los diferentes años a fin de que continúen con sus estudios. “*Y ellos así no se van de la escuela, porque si vos ‘no, te quedaste libre’ no viene más, ese chico no viene más. En cambio, [con esta opción] la va llevando...*” (docente 3).

Así y tal como destacan Jacinto y Freytes Frey (2004) el fracaso escolar es pensado como socio-cultural y no solamente responsabilidad de los estudiantes. Bajo esta concepción la escuela adopta una postura de mayor flexibilidad con el fin de no contribuir a ese fracaso escolar. En relación a esto el equipo directivo de esta escuela también ha puesto en marcha un modo

de evaluación particular, centrado en el proceso de aprendizaje, evaluando “..lo del día, el trabajo que hacemos en clase, y un examen escrito o dos por trimestre” (docente7). Para ello “En el cuaderno de comunicaciones tienen una parte que es de seguimiento académico que vas llenando...” (docente8). Esto también se lleva a cabo en otras escuelas, pero según los docentes entrevistados, en esas otras instituciones no estaría tan bien implementado. A partir de este modo de evaluación, comprendemos que puede significar un alejamiento a lo planteado por Ziegler (2011) como el principio de selección por exclusión, que regula estructuralmente al modelo de escuela tradicional.

Otra cuestión que surgió de las entrevistas, asociada a las prácticas en el aula, tuvo y tiene que ver con la importancia de despojarse de miradas estigmatizadoras hacia los jóvenes y propiciar espacios de escucha activa. Frente a esto, se reconoce que si los estudiantes intuyen que los adultos los van a comprender y no a juzgar “Se te acercan. No todos pero el que ve... que encuentra la veta de que puede hablar si no lo juzgás” (docente3). Así pareciera que se comienzan a constituir ciertas condiciones iniciales para construir un mejor vínculo entre el docente y los estudiantes de “...respeto hacia el adulto, sabiendo que es el profesor que está en otra posición pero que pueden venir, conversar, charlar...” (directora). De esta forma, se observa una suerte de visibilización de los *estudiantes reales*, alejándose de las prescripciones que provee el sistema educativo tal como plantean Duschatzky y Aguirre (2013) lo que daría lugar a habilitar la construcción de un vínculo más horizontal, de respeto mutuo entre docentes y estudiantes, que a su vez forman parte de generaciones también distintas.

## REPENSAR LAS PRÁCTICAS A PARTIR DE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA AUTORIDAD DEMOCRÁTICA Y EMPÁTICA

Este reconocimiento que hacen directivos, docentes y preceptores del *otro* en la institución, en este caso los jóvenes y sus circunstancias, va generando las condiciones propicias para la construcción de una autoridad democrática, en tanto el reconocimiento del otro es legitimador de la autoridad tal como lo plantea Galli (2014). En el caso particular de la directora, esta construcción de autoridad se basa en mostrarse accesible a cada cual que concurra al establecimiento ya sea docente o estudiante, “..es muy

*contenedora, escucha mucho a los docentes, escucha a los alumnos. Es una directora que está*” (docente6), “...vos [adultos y jóvenes] *vas con inquietudes y cosas, y te acompaña viste. Eso bueno, ayuda muchísimo*” (docente2), “...es una directora que camina la escuela” (preceptora) reconociendo a todos quienes conforman a la institución.

A la vez, la directora porta una visión de la escuela secundaria y de los estudiantes que concurren a ella poco habitual, que pareciera resultar más cercana a lo esperado para la cultura juvenil. “*El interés [de los jóvenes] en la escuela secundaria es estar con el grupo de amigos, después lo otro [el estudio, las clases, los docentes, los horarios] tiene... hay que soportarlo. Uno [el estudiante] va a la secundaria más por eso, para generar ese vínculo con el otro*” (directora) lo que pareciera derivar en una forma de autoridad, tal como denomina Barreiro (2014), como democrática y empática.

La buena convivencia institucional que se percibe en la escuela, según manifestaron los entrevistados, pareciera deberse en parte al reconocimiento y respeto que otorga la directora a los estudiantes, “...*el hecho de que se les da participación a los chicos para que puedan proponer cosas*” (docente3) o bien simplemente se les da el lugar a los estudiantes para hacer algo distinto a lo intrínsecamente escolar, como en el caso de Kevin (un estudiante ya egresado en 2014 al que le gusta mucho rapear) cuando rapeó el Martín Fierro en un acto escolar a pedido de la directora. “*Empezó a rapear y todos se le empezaron a cagar de risa, y entonces este [Kevin] los empezó a putear por micrófono*” (docente 1). La postura de la directora, nos cuenta la docente, fue la de dejar que el joven se exprese como quiera, y que a partir de ese momento Kevin pasó de ser un estudiante que “*se me apoyaba en la pared viste cuando se tapan todo...*” (docente 1) a confiar en lo que él era y se empezó a animar...<sup>4</sup> “*Sí, se les da mucho espacio y a ellos [los jóvenes] les gusta porque generalmente esto en las secundarias no se da...*” (docente6).

El reconocimiento y la visualización que hacen los profesores de los jóvenes en el aula da lugar a la posibilidad de dialogaren ciertos casos con sus

---

<sup>4</sup> Kevin es uno de los jóvenes que integran la banda de rap “En conexión verbal” que nace en la escuela. Cuando terminó la secundaria había empezado a estudiar teatro en la escuela de arte y actualmente está trabajando de peón de albañil con un familiar. Sigue produciendo letras propias para el grupo.

estudiantes tanto decisiones como posiciones y exigencias impartidas, buscando construir en algunos casos y al igual que observamos pasaba con la directora, el estilo de autoridad democrática planteado por Galli (2014), aspecto que se valora, estaría contribuyendo a mejorar la convivencia en el aula dado que *“Con los profes que mejor se llevan tiene que ver con el hecho de que si vos podés fundamentar una respuesta ellos te van a respetar”* (docente3). En ese sentido pareciera cobrar importancia el hecho de que concurren a la escuela varios docentes abiertos a responder y contarle a sus alumnos sobre sus propias decisiones, así sea dando como respuesta *“porque estamos en la escuela y yo se los tengo que enseñar”* (docente3), frente a docentes que no habilitan ningún tipo de diálogo ni de fundamentación o explicación de sus decisiones en el aula adoptando un planteo de menos diálogo. De esta forma identificamos lo planteado por Barreiro (2014) en cuanto a adoptar un estilo de autoridad democrático por parte de los docentes puede contribuir a construir una matriz vincular positiva con el grupo de estudiantes.

En relación al estilo de autoridad docente señalado por Barreiro (2014) también identificamos el componente empático ya que en el análisis de las entrevistas encontramos que los adultos destacan como importante la empatía hacia los jóvenes y las ganas y el gusto por enseñar que manifiestan los profesores, situación que rápidamente resulta percibida y especialmente valorada y cuidada por los estudiantes, *“Los mismos chicos [se] dicen [entre ellos]: portate bien que si no se va [este profesor] y viene otro que puede ser jodido. Como que ellos también cuidan a los docentes...”* (docente6). En contraposición a esto se hizo referencia a aspectos que se cree llevan a que haya docentes que no logran constituir un buen vínculo con los estudiantes y cómo esto puede condicionar la buena interacción escolar, *“Si el profesor viene (...) y piensa que estos chicos son unos negros de mierda, te lo sacan así al toque y le hacen la vida imposible”* (directora), *“... a esa persona le hacen lío adentro del salón”* (docente3).

Para finalizar encontramos que los preceptores de esta institución estarían funcionando como una suerte de facilitadores de la construcción de autoridad de los docentes para con sus estudiantes. Esto es así cuando un docente se incorpora a la escuela y encuentra cierta dificultad para generar un vínculo propicio con los jóvenes para que legitimen su autoridad pedagógica.

Ante esta situación es que los preceptores –que ya se relacionan con los estudiantes y los conocen- actúan como una suerte de mediador entre el grupo y el docente nuevo “..les digo [a los profesores nuevos] ‘si yo pongo orden [en el aula], paso por arriba tuyo y [los estudiantes] no te van a dar más bola’. Yo cuando sé que necesitan ayuda paso disimuladamente y ‘hola, ¿qué están haciendo, se están portando bien?’” (preceptora).

## REPENSAR LAS PRÁCTICAS A PARTIR DE CONFORMAR GRUPOS DE CONVIVENCIA SANA: CONSIDERACIÓN, COMPRENSIÓN, DIÁLOGO

Otra cuestión que se destacó de las entrevistas y que se asocia a la práctica de dialogar y explicar decisiones a los estudiantes dentro del aula es la necesidad promovida desde el equipo directivo, y avalada por muchos docentes de la institución, de una constante negociación y establecimiento de límites entre docentes y estudiantes para contribuir a una mejor dinámica áulica, “..tenés que ir acompañando y poniendo límites y negociando” (docente2). Este *negociar*, lo que parecería propiciar es un intento de construcción de espacios comunes donde poder *encontrarse estudiantes con docentes, jóvenes con adultos, donde cada uno guardando el lugar que le corresponde en la escena escolar expresa intereses, demandas y cuestionamientos de mayor o menor trascendencia a la vez que escucha y puede ser escuchado y considerado en su individualidad y singularidad.*

Este modo de proceder por parte del equipo de la institución busca evitar desenlaces negativos en caso de no poder conformarse estos espacios de encuentro, “..están en la clase con los auriculares, y no podés sacárselos (...) ahora como que bueno, escuchamos música bajito y listo, porque por ahí si te les ponés en contra es peor, es peor y no hacen nada” (docente7). Este tipo de negociación nace como una necesidad ante la irresoluble situación de compartir el aula con jóvenes aparentemente desinteresados y que muchas veces no responden y/o no reconocen la autoridad del docente, aquella autoridad que no es construida mediante el diálogo sino que deviene del rol institucional, ni lo que se consideran mínimas normas de comportamiento institucionales esperadas por el sistema educativo porque “si yo digo [en tono imperativo], te voy a sacar el celular... ahí lo saco [al estudiante] y se pone peor” (docente1).

En similar sentido se piensan modos alternativos de construir el escenario propicio para la enseñanza-aprendizaje, partiendo del reconocimiento y respeto a los jóvenes por parte de los adultos, mientras que *“En otras escuelas donde trabajamos al que tiene problemas le sugieren que se vaya. Es así. Les hacen sacar los aritos, les hacen sacar todo, y acá se los respeta”* (gabinete de orientación). De esta forma, observamos que la habilitación a este tipo de espacios, donde se negocia con los estudiantes y éstos se pueden expresar y son escuchados desde su particularidad, podría ser una forma que se encontró desde la institución para comenzar a desarticular mecanismos obstaculizadores (Barreiro, 2014), tales como conductas individuales disruptivas cuando no se habilita la negociación respecto de conductas esperadas en los estudiantes, en pos de construir grupos sanos, a través del reconocimiento y la escucha de los estudiantes por parte de los docentes *“El fútbol siempre tiene que estar, un rato, lo que sea, siempre tiene que estar (...) hacemos fútbol pero hoy también vamos a hacer acondicionamiento físico, o vamos a hacer fútbol pero vamos a aprender por qué entramos en calor”* (docente5).

Un aspecto que surge de las entrevistas y que no habíamos identificado en la literatura consultada, es la importancia del rol de los preceptores en la construcción de un grupo áulico con buena convivencia en los primeros años del nivel secundario. Se destaca que la existencia de un preceptor que acompañe a los docentes y que conozca a los estudiantes del curso contribuye a que se genere un mejor vínculo entre el curso y los docentes, *“..notás que la preceptora hace mucho a la relación y al funcionamiento [con el curso]”* (docente2), observando que en esta escuela *“..[muchos de] los preceptores están, todos los problemas que hayan siempre están”* (docente6) y que *“..te escuchan y te ayudan con cada cosa que necesitás”* (docente5) como por ejemplo cuando tienen que quedarse con el grupo si al docente le surge algún inconveniente.

En general, ¿qué ocurre cuando el docente ingresa al aula? Lo habitual, manifestaron los entrevistados, es que un docente ingrese al aula y los jóvenes quieran conversar sobre lo que sucedió el fin de semana, *“..siempre hablan de las salidas del fin de semana”* (docente8), sus propios problemas, *“..te cuentan lo que les pasa (...) lo que sea... un poco la vida de ellos”* (docente7),

“...que vienen los policías y te suben a la combi, te agarran a trompadas y todo eso” (docente8). Ante estas conversaciones no hay a priori una postura institucional ni acuerdo entre los docentes de cómo proceder. Por ende, cada profesor tiene la libertad de adoptar su propia estrategia al abordar las temáticas, “...tratar de enseñarles cuáles son sus derechos ante la policía, que mucho no sirve porque, o sea... (...) y de hacer que cuestionen un poco las cosas, no sé” (docente8), a la vez que también se plantean el darles el espacio para conversar en conjunto, reflexionar con ellos y contenerlos.

Con mayor o menor frecuencia en este tipo de conversaciones, según nos contaron, los profesores se ven en una encrucijada al tener que entablar el diálogo con sus estudiantes, ya que en algunos casos se tratan temáticas que son vistas como problemáticas para ellos, como cuando surge el tema del embarazo adolescente, pero a la vez es la situación que vive uno de sus estudiantes. Según pudimos indagar, la postura tomada en general por los adultos está fundada en tener presente que algunas de las temáticas tratadas, como la inseguridad o el embarazo adolescente, y lo que dicen los estudiantes de las mismas, si bien no es corriente para los docentes son normales para los jóvenes, porque son las cuestiones que viven con frecuencia y porque “...es parte también de la cultura... de esta cultura digamos. El tener hijos desde muy joven es como que da prestigio, como que es importante” (directora).

Otro aspecto reconocido como relevante a la hora de mejorar la convivencia en el aula y el vínculo docente-estudiante se relaciona con lo identificado por Tiramonti (2012) en las Escuelas de Reingreso y por Galli (2014) es estimular la autoestima de los jóvenes *más allá de cierta incredulidad no manifiesta que muchos docentes reconocen*, darles el mensaje de *confío en vos*. “Y a veces, el ‘yo sé que vos podés’ se lo estás diciendo a una persona que vos sabés que no va a poder, que no va a poder porque no tiene la estructura cognitiva para llegar” (docente3). En ese sentido, lo que algunos docentes transmiten es que no se trata de limitar a los jóvenes sino de estimularlos para que hagan el esfuerzo a pesar de todo.

Una estrategia similar implementada por los docentes consiste en que ante la participación en la clase de los jóvenes “no sé, cualquier pavada que te dicen”, se busca dar una respuesta docente positiva, “sí, muy bien”, lo que

deriva en que el estudiante continúe participando dado el reconocimiento que obtienen “..y ya después se sienten que son los dueños de la clase” (docente8). Parecería necesario un constante hincapié en que ellos pueden *más*, pueden portarse adecuadamente, “Si vos te podes portar bien, ¿por qué hiciste eso?” (preceptora), y enviar un mensaje de confianza hacia los jóvenes cuando su accionar no es el adecuado.

## REPENSAR LAS PRÁCTICAS PARA PROVOCAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: ACTIVIDADES Y PROPUESTAS NO TRADICIONALES PARA DESPERTAR INTERÉS EN LOS ESTUDIANTES

Comprendemos que la construcción de una mejor convivencia y vínculo en el aula a través de las estrategias adoptadas por la mayoría de los docentes de esta escuela si bien puede significar un aprendizaje en sentido amplio (y no exclusivamente curricular) para los estudiantes, entendemos que se constituye principalmente como una condición necesaria para dar lugar a la enseñanza-aprendizaje -ahora sí- en un sentido curricular.

Según emergió de las entrevistas los docentes no siempre consiguen lo que están *buscando*, que es mejorar el encuentro para la enseñanza-aprendizaje, dado que si bien se evita un enfrentamiento con los estudiantes, de esto no se deriva una mejor dinámica para aprender, solo se logra un espacio de conflicto *sano y dialogado*. Sin embargo y más allá de apreciar y valorar esto como una habitualidad, de igual forma varios docentes apoyados y estimulados por el equipo directivo buscan constantemente modos alternativos de mejorar el aprendizaje.

En línea con lo anterior encontramos que hay profesores que aceptan alterar en diversas ocasiones la planificación prevista para la clase a partir de considerar planteos e inquietudes llevadas al aula por los estudiantes, indicándose que en ciertos casos es posible enlazar los intereses de los jóvenes con ciertos aspectos que se pretenden enseñar, “..recién estábamos hablando de los *ovnis* por ejemplo, porque estábamos viendo *escepticismo y dogmatismo* y entonces dijeron: bueno, como la gente que cree en los *ovnis*, y empezaron a hablar de los *ovnis*” (docente8).

Asimismo es importante destacar que en todas las entrevistas se desprende la idea de que *“La lucha es día a día en la clase, día a día, no existe otro más que eso”* (docente3), y en este ir construyendo cada uno de los profesores un encuentro en términos didácticos y pedagógicos en el aula con cada uno de los cursos contempla la posibilidad de un desencuentro: un docente frente a su clase que no logra despertar el interés de sus estudiantes, y jóvenes que no encuentran un sentido de aprender o participar en la clase, *“...grupos que no, que no te reaccionan nunca”* (docente8), encontrando la dificultad que identifica Southwell (2015) al sostener que los jóvenes, si bien respetados y considerados en la complejidad de sus circunstancias, *se escapan radicalmente* de las estrategias pedagógicas que no siempre logran plasmarse en prácticas de interés para los estudiantes. Así, cuando estos desencuentros en el aula se repiten *desvelan* a muchos docentes al reconocer que *“..les preguntás algo, que opinan, que... callados, callados. Cuesta mucho hablar, pero en el fondo hay mucho, mucha cosa para trabajar”* (docente 1) corroborando lo que Redondo (2015) expresa como el *no saber hacer* que experimentan los docentes.

Ante estos desencuentros, identificamos a partir de las entrevistas, la situación deviene en un profesor que no logra estimular a sus estudiantes para que participen a pesar de lo mucho que lo intente, tal vez por no encontrar las estrategias que los atraigan, jóvenes que no copian lo que el profesor escribe en el pizarrón, no escuchan, no responden, no simulan estar presentes y tampoco discuten, interpelan o se rebelan. Tal como plantea Niedzwiecki (2015) *el juego no se arma, algo no pasa, aún cuando todos siguen yendo*. Asimismo, encontramos a partir del relevamiento que en el decir de los docentes si bien los jóvenes siguen concurriendo al aula ocurre que muchas veces *“no están”* porque no demuestran ningún tipo de interés y esto a pesar de los intercambios, las negociaciones y el conflicto dialogado antes enunciados. *“Y eso desgasta, desgasta más de lo que ya normalmente desgasta la tarea”* (docente3). Y ante estas escenas que se repiten y también hacen a la cotidianeidad educativa *“..entonces vas haciendo lo que podés, y en ese hacer lo que podés, bueno... a veces, te cansás cuando te encontrás solo, siempre el mismo que la está remando”* (docente 1).

En relación a esto último y a pesar del mejor clima y la mejor convivencia lograda en la institución lo que manifiestan todos los entrevistados es la complejidad a la que se enfrentan a diario los docentes que trabajan en este tipo de escuelas insertas en comunidades vulneradas teniendo la necesidad de salir de la rutina escolar del aula y repensar nuevas didácticas con el objetivo que resulte estimulante para los jóvenes y así despertar en ellos el deseo de saber, tal como plantea Steindl (2014). *“Es difícil pero más decepcionante, en el sentido de que uno lucho toda su vida y estudió para poder transmitir conocimientos y te encontrás con que hoy la escuela es otra escuela”* (docente5). En este sentido, los entrevistados valoran a la directora que hace las veces de sostén de los docentes, hablando con ellos, comprendiendo su situación y a la vez alentándolos a continuar, *“..y Gloria [la directora] la verdad que como directora es una persona que motiva, que te charla, que te sostiene”* (docente5).

Esta necesidad a la que se enfrentan los docentes al momento de desarrollar una clase que garantice el proceso de enseñanza-aprendizaje en grupos sociales vulnerables, reviste la complejidad de no tener respuestas en virtud, según pudimos indagar, de no haber recibido durante la formación docente las herramientas adecuadas, corroborando lo planteado por Terigi (2007, 2014) en tanto los saberes pedagógicos se basan en trayectorias teóricas y no reales de los estudiantes por lo que los docentes tienen ciertas visiones acerca de lo que esperan de los jóvenes, y que con frecuencia no encuentran, *“aprendés acá cuando empezás (...) [la formación] es todo como mucha teoría viste pero después en la realidad nada que ver”* (docente7) haciéndose visible de igual forma lo planteado por Tiramonti (2012) sobre la falta de actualización de los contenidos, las prácticas de enseñanza y los supuestos juveniles en el sistema de formación docente.

Frente a esto igualmente algunos profesores están implementando estrategias no tradicionales para desarrollar ciertos temas de su asignatura. Así por ejemplo, en una clase de matemática donde se pretendía explicar y trabajar sobre cuestiones de estadística, el docente en lugar de presentar una explicación tradicional y ejercicios numéricos abstractos, incluye juegos de cartas o dados que despertaron la atención de los estudiantes, y también *“..los mido a cada uno, los pongo ahí, traigo el metro, a ellos les gusta esa cosa*

*así de pararse (...) y después con los datos de las alturas hacemos gráficos de tal medida a tal medida, ahí les explico las variables...*” (docente6), o en una clase de inglés que “*..busco canciones para explicarles los tiempos verbales... aunque es difícil encontrar canciones adecuadas para la clase y que les guste a ellos [los estudiantes]*” (docente4).

Los docentes que implementan estrategias menos habituales a las dinámicas tradicionales con el objetivo de despertar el interés de los jóvenes y hacer *más llamativa* la forma de abordar los temas en el aula, reciben el estímulo y apoyo del personal directivo, “*..por ahí venía una profesora y decía ‘fulanito es un desastre en la clase de lengua, no sé qué hacer’, y ella [la directora] decía ‘bueno pero fulanito<sup>5</sup> rapea ¿por qué no se lo hacés rapear?’*” (docente 1). En relación a esto último, podríamos afirmar que por parte del equipo directivo se busca la implementación de estrategias alternativas a las tradicionales para la dinámica de enseñanza-aprendizaje, sin embargo no estamos en condiciones de asegurar que la mayoría de los docentes estarían buscando activamente e implementando este tipo de estrategias en el aula en una suerte de *ensayo y error*. Al mismo tiempo, identificamos algunos profesores que piensan en estas dinámicas para sus clases como generadoras de ciertos espacios en el aula en los “*..que por ahí ellos [los estudiantes] se sienten a gusto y que no es una gran cosa que vos haces*” (docente 1) con las cuales logra completarse el aprendizaje.

De esta forma, si bien varios docentes manifiestan que se han podido repensar las prácticas institucionales en cuanto a mejorar la convivencia institucional previa y construir un entramado vincular positivo con los estudiantes, desde la *empatía* y la construcción de la *autoridad democrática* por parte de los docentes (a través del diálogo y el reconocimiento del otro) que es legitimada por los jóvenes, al tiempo que los grupos áulicos se tornan *más sanos* ya que se experimentan con menor frecuencia situaciones disruptivas en las clases que escalen a manifestaciones violentas de manera abrupta; el desafío entonces parecería radicar en encontrar cuáles son esas estrategias

---

<sup>5</sup>No se trata de Kevin sino de otro estudiante. Según nos contaron es un rasgo de esta escuela que muchos de los jóvenes les gusta el rap

que logran ser provocativas y enigmáticas para los jóvenes, que despierten el interés de los estudiantes, la curiosidad y el gusto por aprender.

## REPENSAR LAS PRÁCTICAS CONSIDERANDO LA ORIENTACIÓN ARTÍSTICA DE LA ESCUELA Y BUSCANDO SELECCIONAR ACTIVIDADES DE INTERÉS

Según nos contaron los entrevistados y relacionado a la necesidad de despertar el interés en los jóvenes, trabajar en escuelas situadas en comunidades de alta vulnerabilidad requiere un enfoque distinto, “*..en esta comunidad si vos simplemente venís a dar el contenido teórico fracasás y te vas con la sensación de fracaso de no quiero volver más*” (docente3). Bajo esta perspectiva, observamos a partir de las entrevistas que la orientación de la escuela secundaria resultaría un aspecto importante para lograr las transformaciones en la convivencia institucional ya que el arte y las actividades extracurriculares<sup>6</sup> que se llevan a cabo “*...les genera [a los estudiantes] otra manera de estar en la escuela*” (directora) y son espacios pensados y contruidos para que los jóvenes puedan encontrar lo que les gusta, y experimenten la pertinencia en la institución “*porque hemos hecho [obras de teatro con] muchas temáticas relacionadas con lo que les pasa [a los jóvenes]*” (docente1), logrando que “*..pibes que por ahí son unos vagos bárbaros y cuando tienen que hacer teatro responden un montón*” (preceptor).

Similar efecto en cuanto a generar espacios que sean percibidos como pertinentes y de interés para los estudiantes en el ámbito escolar es lo que estaría sucediendo con las salidas educativas-recreativas que se les ofrece ya que son actividades que no realizan la mayoría de ellos, y “*..encontrar en la escuela cosas que en la casa no tienen, o que la escuela les da la posibilidad de hacer otras actividades que les gusta*” (directora) ha contribuido a generar un ambiente escolar que favorece a aquellos que la transitan habitualmente (adultos y jóvenes). En el caso de las salidas recreativas organizadas por la escuela para que todos los cursos participen suelen ser dos veces al año y los lugares elegidos son el Parque Camet y la Laguna de los Padres donde pasan el día en conjunto: estudiantes, preceptores, directivos y algunos profesores.

---

<sup>6</sup> La escuela ofrece talleres de rap, murga y pastelería entre otros, organizándose también una revista barrial y una radio escolar

El objetivo que se explicita es conocerse mejor, convivir desde otro ámbito y compartir, *“vamos a Camet y yo corro la pelota atrás de ellos”* (docente 3).

En cuanto a las salidas educativas por curso (y ya no de la escuela en conjunto) según pudimos reconstruir, por lo general son propuestas por ciertos docentes que relacionando el lugar a visitar con un tema de su asignatura consulta al grupo de estudiantes si tienen interés en llevarla a cabo. Destacándose que son los encuentros de teatro una de las salidas donde más les gusta participar a los jóvenes. Los encuentros de teatro ocurren a nivel municipal pudiendo participar las escuelas secundarias que comparten la orientación, donde cada institución pone en escena la obra que viene trabajando y luego se produce una suerte de debate o puesta en común sobre las temáticas desarrolladas en las obras.

A través de estas experiencias que les ofrece la escuela, donde los estudiantes logran interactuar con estudiantes de otras instituciones como el colegio universitario Illia o el colegio musical IDRA, se logra que los jóvenes puedan sentirse que *“..están a la altura de los otros [jóvenes] a responder (...) de que ellos ven que son iguales y que pueden discutir les cambia el futuro”* (directora) resultando además ser una de las escuelas que presenta obras de teatro más interesantes de acuerdo a las devoluciones de estudiantes y docentes de otras escuelas recibiendo el reconocimiento de sus pares.

Sobre las obras de teatro presentadas por la institución, nos contaron que son pensadas en conjunto entre los docentes y los estudiantes, donde los jóvenes proponen historias que quieren visibilizar como es el caso de *“Portación de Rostro”*, una obra donde desarrollan una situación vivida por un antiguo compañero y que según nos contaron les había impactado. Este joven había sido perseguido por la policía, lo agarraron, le crearon una causa y estuvo dos días preso en la unidad penal de Batán sin haberse demostrado que era culpable. Para contar esta historia en el teatro, los jóvenes acudieron al protagonista real de la historia y grabaron su relato, a partir del cual comenzaron a improvisar escenas guiados por las profesoras quienes elaboraron el guión final.

Sobre esta experiencia particular, nos contaron que la obra terminó siendo un éxito pero en el proceso de preparación y ensayos se

experimentaron ciertas dificultades asociadas a las frecuentes ausencias de los jóvenes actores, *“la fuimos remando... creo que hasta el día anterior al estreno”* (docente1) compensando con el hecho de que cuando asistían trabajaban muy bien. Asimismo, sobre esta práctica en particular, los docentes del área plantearon que en los jóvenes se dio al inicio un sentimiento de *vergüenza* por la obra que estaban haciendo, que los llevaba a plantear que *lo nuestro no está bueno*, cuestión que *“siempre es así, antes de actuar se quieren morir y después están chochos”* (docente 1).

Asimismo se destacó que el teatro y el arte, en sentido amplio, tienen un lugar importante en el proceso de revertir la violencia manifestada por los jóvenes en la escuela reflejándose que *“Acá la orientación es artística, entonces la base fundamental es que los chicos se puedan expresar”* (docente3), donde el arte y el teatro adoptaría una función canalizadora de impulsos en los estudiantes que surgen por diversas situaciones problemáticas que los atraviesan y así *“pueden largar más cosas, sin hablar, actuando, sacándose bronca, lo que sea”* (preceptora), disminuyendo en parte los conflictos de convivencia, desbordes que radican muchas veces en un afuera y que son activados en la socialización que implica el *estar* escolar, *“se sacan los problemas por otro lado [y no a los golpes o insultando]”* (preceptora).

Asociado al tema de la valorización de la orientación y de las actividades extracurriculares realizadas en la escuela surge en las entrevistas una particular valoración por el programa “Jóvenes y Memoria” como más destacado, el cual se estaría logrando mediante la participación un trabajo conjunto entre jóvenes de distintos cursos que contribuye a tejer un entramado vincular en la institución que favorece a la convivencia escolar *“..lo que ayudó mucho también es que trabajaran chicos de distintos cursos entonces ya esa diferencia entre cuarto y quinto [año] ya se va limando, porque están en el mismo proyecto”* (directora), así como el desarrollo de las actividades de investigación y creación que se proponen desde el programa, *“..quedaron en el trabajo muy comprometidos, fueron mucho lo que investigaron viste... cosas que uno pensaba que no se iban a poder hacer se hizo”* (directora).

Y según pudimos identificar fue la participación en el programa Jóvenes y Memoria la que impulsó a la escuela a realizar las actuales actividades

extracurriculares. Esto es así dado que el programa brinda un abanico de posibilidades para presentar la investigación: producción audiovisual, producción fotográfica, mural, revista o libro, obra de teatro, entre otras; aspecto que fueron explorando desde la escuela, donde un año hicieron una revista, otro una obra de teatro o una canción de rap. Estas producciones fueron de interés para otros docentes de la escuela que se propusieron como coordinadores para sostener la actividad a nivel institucional más allá de Jóvenes y Memoria.

Identificamos que quizás este tipo de participaciones en programas, actividades y prácticas que buscan la creación cultural por parte de los jóvenes al igual que las obras de teatro elaboradas en conjunto y que visibilizan problemáticas del contexto en el que viven los estudiantes, sea una forma apropiada de generar un diálogo entre los jóvenes y la cultura en sentido amplio, como experiencia y patrimonio colectivo, tal como expresa Southwell (2015) en relación a la responsabilidad institucional que posee la escuela secundaria de alojar preguntas juveniles acerca de la propia existencia en el mundo, sobre cómo enfrentar la complejidad de pensar su futuro.

#### GESTIÓN INSTITUCIONAL DEL CONFLICTO: ESTADO DE ALERTA, TRABAJO EN CONJUNTO, DIÁLOGO Y COMPRENSIÓN ANTE CONDUCTAS DISRUPTIVAS DE ESTUDIANTES

Sobre cómo la institución gestiona los conflictos actualmente identificamos a partir de las respuestas de los entrevistados que desde la escuela en general se *leen* las situaciones conflictivas como manifestaciones de malestares que pueden no ser exclusivamente escolares, con lo cual se procede a comprender el trasfondo de cada situación explorando en la historia de cada estudiante sin recurrir a los mecanismos de sanción habituales que con frecuencia se siguen en las escuelas de educación media. Así identificamos lo que Barreiro (2014) plantea como una escuela contenedora y constructora de convivencia en oposición al esquema punitivo.

Esta forma de gestionar los conflictos se basa en el diálogo entre los adultos y los jóvenes buscando comprender en conjunto por qué se desbordó la situación, como ocurrió por ejemplo con dos estudiantes *“que le dijeron que dijeron de alguien que dijo (...) que yo y que mi novio, y que no sé qué”*

(preceptora) y de esto, terminan queriendo armar una pelea a la salida de la escuela. Ante situaciones como ésta, se busca mediar una conversación entre las dos jóvenes. Siguiendo con el ejemplo, los adultos comprenden luego de indagar, que la estudiante que tiene intenciones de pegarle a otra joven, tiene a la madre enferma de cáncer y no se va realizar el tratamiento. *“Y lo que le decíamos recién, yo te entiendo, te entendemos, pero los demás... acá tenemos que convivir”* (preceptora).

Se procura con este estilo de gestión que los estudiantes entiendan que la reacción violenta es un recurso desmedido y que hay que dialogar ante estas situaciones, y *“...resolvimos el problema (...) hablando, hablando y hablando”* (preceptora), porque la postura del equipo directivo, que se transmite a los docentes y preceptores que asumen también un rol importante en esto, es la de llegar a un acuerdo frente a los conflictos que se suceden, donde no existan consecuencias extremas del tipo que expulsen a los estudiantes, como el caso de la estudiante que tuvo una reacción violenta hacia una compañera pero en realidad estaba enojada con la madre y *“¿Sabes qué dijo [la joven]? El único lugar en donde no me ahogo [con los problemas] es acá”* (preceptora).

Los entrevistados reconocen que esta forma de gestionar los conflictos no logra efectos de inmediato porque *“..la mayoría de ellos vienen de hogares donde todo se soluciona a las piñas o con insultos”* (docente3) pero a medida que van pasando de año en la escuela y se sigue insistiendo en el diálogo de los conflictos como práctica institucional, se empiezan a ver ciertos cambios de comportamiento ya que *“lo entienden, [o empiezan a entender, dado que] les cuesta ponerlo en práctica porque no viven con esa realidad”* (docente3).

Sobre la base de comprenderse la complejidad de modificar las conductas juveniles, la exigencia a nivel institucional de un cambio de comportamiento en los estudiantes se plantea de manera flexible, se propone como camino a seguir, como una construcción de convivencia, siendo valorado por los jóvenes ese espacio de escucha, de instancia de comprensión, y *“..el hecho de que la solución la busquemos con ellos”* (docente3) y no involucrando a los familiares o implementando las medidas tradicionales. Dicha gestión de los conflictos fue impulsada por la actual directora y el motivo por el cual se

asumió esta modalidad frente a la realización de actas de comportamiento hacia los estudiantes fue el reconocimiento de que éstas no lograban ningún impacto positivo en los jóvenes y además llevaban mucho tiempo de trabajo, *“...no podía hacer otra cosa que no sea actas de chicos, y sin sentido”* (directora).

Asimismo, existen ciertas pautas inflexibles en cuestiones básicas que no parecieran ceder los adultos y que se explicitan al comienzo del ciclo lectivo, *“ellos[los jóvenes] lo saben desde el primer día... yo en esto, en esto y en esto no los banco”* (preceptora), como por ejemplo que si los jóvenes llegan a la escuela pero deciden no entrar entonces se le informa a los familiares/tutores de tal hecho, resultando ser también mínimas normas de convivencia/respeto como *“nadie con gorra”* cuando se saluda en la entrada o cuando están en el comedor, *“entonces ellos no andan tratando de transgredir [las normas, los límites] todo el tiempo”* (preceptor) porque tienen cierta libertad. Otro aspecto que parecería tener un impacto positivo en la convivencia y manera de estar en la escuela/aula es la posibilidad de tomar mate, actividad que se permite desde el año pasado, con la convicción de que *“..el mate une, el mate lo tomas con alguien que tenés... que estás en un buen momento, cuando estás peleando no tomas mate”* (directora).

En cuanto a la convivencia, como respuesta puntual ante los frecuentes intentos de peleas y situaciones conflictivas entre las jóvenes, el equipo directivo pone en práctica una estrategia que se sostiene en la actualidad con el objetivo de propiciar un ambiente de mutuo reconocimiento entre las estudiantes, la cual consistió en *“..charlas de chicas... entonces nosotras, todas [adultas y jóvenes], nos juntamos a hablar de las problemáticas de ellas [las jóvenes], el otro día fuimos a almorzar...”* (directora), con el objetivo de que vean los puntos que tienen en común y se conozcan más.

De lo que se trata en definitiva es de un constante estar atentos a posibles conflictos que puedan emerger *“..y siempre tenés que estar ahí conciliando (...) por la forma que tienen ellos de relacionarse, que nazo, que dumbbo, que panzón”* (docente<sup>3</sup>), pero parecería que estar hablando y conciliando es una práctica incorporada porque *“Uno lo hace todo el tiempo, vos no te das cuenta pero todo el tiempo que, ya te digo, hablas...”* (preceptora)

para que el conflicto no escale de manera tal que llegue a ser una situación violenta, y según pudimos observar el rol que cumplen los preceptores al momento de resolver los conflictos en un clima general de confianza sería de una importancia tal que no habíamos encontrado en la literatura.

Esta forma de gestionar los conflictos reconoce y acepta a la escuela como un ambiente de incertidumbre, ya que los conflictos pueden y suelen presentarse de formas imprevistas. Bajo esta concepción, se adopta desde la escuela la estrategia de la prevención con lo cual resulta imprescindible cierto estado de constante alerta y observación por parte de los actores institucionales, *“Diana una de las auxiliares es muy observadora y Roxana también entonces (...) ‘fíjate esa nena que está sola, hace unos días que no habla con nadie’ (...) viene la cocinera y me dice ‘fíjate Gloria, porque estos dos se estaban peleando’”* (directora), y respondiendo en el plano de la acción a lo que las circunstancias requieren y sin existir una normativa explícita.

Dadas las imprevistas formas en que se presentan los conflictos, los entrevistados destacan la importancia de que se genere cierta sinergia para el trabajo en conjunto, principalmente entre los preceptores que si bien tienen asignados cada uno su curso el hecho de cooperar con el trabajo de un par *“..porque estamos así: atajame a aquel que se me fue para aquel lado, que los demás...”* (preceptora) y mostrar *ser compañero* contribuiría a mejorar el clima institucional tanto por la forma en que están los jóvenes en la escuela como por el vínculo entre los adultos. Esta cooperación en el trabajo, según pudimos indagar, surgiría entre adultos que tienen una suerte de propósito común que es el *beneficio de los jóvenes* sin necesariamente tener que coincidir en la forma o estilo de trabajo, a la vez que se destaca que *“..hay una función directiva que fomenta mucho esto del trabajo para los chicos”* (gabinete de orientación).

Finalmente, el trabajo en conjunto también supone una buena comunicación entre preceptores y docentes sobre cuestiones del curso o de un estudiante en particular *“..ellos [los preceptores] los re conocen [a los estudiantes] y siempre hablamos con los preceptores, no sé, de ¿qué le paso a este chico que está mal, que está enojado? Y te cuenta un poco viste el preceptor, sino la directora también te dice...”* (docente7). *“Si los profes nos*

*enteramos de algo se lo decimos a ellos [los preceptores], si ellos se enteran de algo charlan con nosotros”* (docente3). Esta comunicación entre preceptores y docentes no siempre se verifica y la explicación que compartieron algunos de los entrevistados tiene relación con la informalidad al momento de comunicar cuestiones sucedidas sobre los estudiantes o el curso.

MOMENTOS EN LOS QUE  
QUEREMOS LLORAR  
DESCONSOLIDAMENTE Y  
NO SABEMOS QUÉ HACER!



2015  
CON LOS AMIGOS  
RECUERDOS  
TAMBIÉN LA ESCUELA  
PUEDE SER



AMOR

2015

## CONCLUSIONES

La literatura da cuenta que los jóvenes presentan dificultades para completar la escolaridad del nivel medio de educación y más aún aquellos que pertenecen a contextos sociales complejos, esto es, con carencias socioeconómicas y afectivas importantes.

En referencia a estas dificultades, se reconoce que la escuela secundaria es una institución de otra época y con una finalidad selectiva, destinada a los jóvenes de clases socioeconómicas medias-altas. Bajo esta concepción y en un contexto de demandas de inclusión educativa para la literatura existe la necesidad de des(armar) las escuelas secundarias dado que el fracaso escolar experimentado por muchos de los jóvenes es entendido como una construcción sociocultural.

En este marco es que nos propusimos llevar adelante la presente investigación optando por rescatar y analizar, a través de entrevistas, las percepciones e interpretaciones que sobre la dinámica institucional tenían directivos, docentes y personal auxiliar.

Así, encontramos que se logra revertir la violencia física y verbal de los jóvenes hacia otros estudiantes y hacia docentes logrando la escuela configurarse en un espacio de confianza donde **las situaciones conflictivas existen pero no escalan en violencia manifiesta.**

Otro aspecto que se logra cambiar es **la forma de habitar la escuela por parte de los jóvenes** donde antes destruían el establecimiento y actualmente lo cuidan, se logró cambiar de manera positiva el lugar que tiene la escuela para estos estudiantes, **de cárcel a lugar de pertenencia**, aspecto que se relaciona con la aparente mayor valoración que estarían haciendo los jóvenes del título secundario.

Dentro de lo que no se ha logrado como cambio pero que se espera lograr es la frecuente inasistencia de los estudiantes a la escuela por razones de diversas índoles, así como la inasistencia por parte de preceptores y docentes de la institución frente a la **necesidad de estar presentes para que lo logrado no se revierta.**

En cuanto al ejercicio de la autoridad desarrollado por el cuerpo directivo y por los docentes, encontramos que se trata se trata de un tipo de

**autoridad democrática y empática la cual implica el reconocimiento y respeto del otro** (estudiantes) en tanto es el legitimador de la autoridad, con un **rol importante de los preceptores como una suerte de mediador** entre el grupo de estudiantes y el docente.

Encontramos que **el ejercicio democrático de la autoridad por parte del cuerpo directivo y docentes se construye a través del diálogo de las decisiones**, pudiendo los estudiantes estar en desacuerdo y debatir sobre cuestiones institucionales o áulicas, y es esta posibilidad de diálogo la que contribuye a construir un entramado vincular positivo entre los actores institucionales. En relación al **componente empático de la autoridad, encontramos como importante que los docentes tengan ganas y sientan gusto por enseñar en esa escuela y a esos estudiantes.**

En relación a las prácticas docentes implementadas en la dinámica de aula, encontramos aquellas que persiguen la conformación de grupos de convivencia sana y las que se implementan con el fin de provocar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre las primeras, se destacan **la negociación y el establecimiento de límites** como un intento de construcción de espacios comunes donde estudiantes y docentes pueden encontrarse, reconocerse, escucharse y ser considerados en su individualidad y singularidad guardando cada uno el lugar que le corresponde en la escena escolar. Con lo cual, **el reconocimiento y el respeto a los jóvenes por parte de los adultos es primordial al momento de desarticular mecanismos obstaculizadores como las conductas juveniles disruptivas en pos de una buena dinámica áulica.**

Otro aspecto que hace a la conformación de grupos de convivencia sana son **los preceptores que conociendo a los estudiantes del curso acompañan a los docentes** (sobre todo a los nuevos) contribuyendo a generar una vinculación positiva entre los jóvenes y el profesor.

Asimismo **los profesores parecen tener que estar dispuestos a entablar conversaciones** planteadas por los jóvenes de temas que les interesa abordar como por ejemplo las problemáticas habituales del contexto cediendo parte de su hora de clase. Y por último surgió como estrategia implementada

para conformar un grupo sano **estimular la autoestima de los jóvenes** tanto para los modos de conductas como para el esfuerzo que ponen en aprender.

En cuanto a las prácticas docentes para provocar el proceso de enseñanza-aprendizaje, entendiendo que estas solo pueden implementarse una vez que se cuenta con una convivencia áulica sana, **no hemos encontrado como una habitualidad propuestas que consigan despertar el interés de aprender de los estudiantes**. Aún así hemos identificado algunos docentes que apoyados y estimulados por el equipo directivo buscan estrategias no tradicionales que atraigan a los jóvenes.

En línea con esto sí **encontramos profesores que alteran la planificación de la clase ante planteos e inquietudes que los estudiantes llevan al aula** donde en ciertos casos los profesores logran enlazar *lo juvenil* con el tema que se pretende desarrollar propiciando un *acercamiento* de lo curricular. También identificamos que **hay docentes que buscan estrategias no tradicionales, del tipo lúdicas que implique cierto rol activo del estudiante o bien incluyendo canciones y rapeos, para abordar temas que por lo general no resultan atractivos** para los jóvenes.

Asimismo observamos que **los profesores con frecuencia experimentan un no saber hacer frente a los cursos** ya que sus estudiantes están pero *no están* porque no participan, **produciendo cierto desgaste, cansancio y decepción** en el cuerpo docente. Esta dificultad de romper con la rutina áulica al momento de enseñar encontramos que **deviene de no haber recibido durante la formación las herramientas adecuadas** tanto en relación a saberes pedagógicos como a la subjetividad juvenil de los estudiantes reales.

Por lo tanto concluimos que en cuanto a las prácticas implementadas en la dinámica del aula si bien varios docentes han logrado repensar sus prácticas para mejorar la convivencia con el grupo de estudiantes construyendo un vínculo positivo y de entendimiento con ellos, experimentando con menor frecuencia situaciones disruptivas que escalen a manifestaciones violentas de manera abrupta, el desafío pareciera radicar entonces en repensar las prácticas con el fin de despertar el interés de los estudiantes, la curiosidad y el gusto por aprender.

En relación a la orientación de la escuela y las actividades extracurriculares, encontramos que **son ofertas distintas a lo tradicionalmente escolar donde los estudiantes encuentran lo que les gusta, y contribuyen a una mejor convivencia institucional** dado que les genera otra forma de habitar la escuela.

En lo fundamental, **el arte y el teatro identificamos que tienen un lugar importante en la reversión de la violencia manifestada por los jóvenes en la escuela ya que se busca que puedan expresar sus malestares por medio del diálogo o la actuación, medios de expresión no violentos.** También surgió como relevante en la construcción del entramado vincular positivo la **participación de la escuela en el programa “Jóvenes y Memoria”** ya que implica un trabajo conjunto entre jóvenes de distintos cursos.

Concluimos que este tipo de participación en programas y el desarrollo de actividades y prácticas que propician la creación cultural por parte de los jóvenes, así como las obras de teatro que visibilizan problemáticas del contexto en el que viven los estudiantes, **son una forma apropiada de generar un acercamiento de los jóvenes a la cultura en sentido amplio, como experiencia y patrimonio colectivo,** de producción continua, *alojando* preguntas acerca de la propia existencia en el mundo, sobre cómo enfrentar la complejidad del presente y de pensar el futuro.

En cuanto a las respuestas institucionales frente a conductas disruptivas de los estudiantes, encontramos que **la escuela en general lee las situaciones conflictivas como manifestaciones de malestares que pueden no ser exclusivamente escolares con lo cual busca comprender mediante el diálogo el trasfondo de cada situación** configurándose como una escuela constructora de convivencia en oposición a un esquema punitivo.

Para ello inevitablemente **se explora en la historia de cada estudiante en un contexto de confianza general, donde los preceptores tienen un rol fundamental,** buscando las razones del desborde a la vez que se procura que los jóvenes entiendan que la reacción violenta es un recurso desmedido y que hay que dialogar. Esta forma de gestionar el conflicto **no logra resultados de inmediato sin embargo se observan ciertos cambios de comportamiento,**

comprendiendo desde la institución la complejidad de modificar las conductas juveniles.

Así y por esta forma de responder a las situaciones conflictivas la escuela es aceptada como un ambiente de incertidumbre, donde **constantemente hay que estar atentos a posibles conflictos que pueden y suelen presentarse de formas imprevistas, y dialogando y conciliando para evitar una escalada violenta**; de ahí la importancia que identificamos en la conformación del **trabajo en conjunto y la comunicación** entre el cuerpo directivo, docentes y personal auxiliar.

Para finalizar y **en relación a la hipótesis** planteada concluimos aquí que mediante el proceso de investigación **hemos corroborado** que la EES N° 51 logra configurarse como un espacio de convivencia con un entramado vincular positivo entre los actores a partir del rol desempeñado por quien es su directora desde el año 2010 quien asume la tarea de revisar las formas institucionales tradicionales con el fin de diversificarlas y flexibilizarlas a la realidad de los estudiantes que recibe, estimulando la participación de docentes en la institución y apoyándolos para que realicen cambios en sus prácticas, acompañando y haciendo de sostén cuando éstos se encuentran desgastados. **A la vez nos resulta menester destacar** que mediante la investigación comprendemos la importancia de que en la institución existan docentes y personal auxiliar que respondan al estímulo del cuerpo directivo con iniciativa propia reforzando lo planteado por este.



REFLEXIONES FINALES

Entendemos que en el futuro y a modo complementario de la presente investigación sería fructífero realizar una contrastación de los resultados aquí expuestos por medio de visibilizar las voces de los jóvenes estudiantes, actores de importancia indiscutible al igual que los adultos entrevistados en esta investigación.

Por otra parte, luego de haber realizado la investigación y a modo de cierre, comprendemos que frente a la necesidad de forzar las prácticas institucionales de las escuelas secundarias con el fin de incluir a jóvenes que antes no accedían al nivel medio existe una sutil diferencia entre configurarse en una institución *flexible* de una institución que provee *facilismos* a los jóvenes, considerando que para lograr una efectiva inclusión educativa se debe buscar lo primero siendo que lo segundo entendemos contribuye a la reproducción desigual de la sociedad.

## BIBLIOGRAFÍA

Alegre, P., y Gentile, N. (2013). Son jóvenes y son desiguales: su integración al sistema educativo y al mercado laboral ¿también es desigual? Un estudio a nivel país para el período 1995-2013. Link: <http://nulan.mdp.edu.ar/1995/1/1995.pdf> [Fecha de Consulta: diciembre de 2015]

Barreiro, T. (2014). Situaciones conflictivas que obstaculizan el desarrollo de las clases. En A. Kaplan, y Y. Berezán (Comp.), *Prácticas de no-violencia. Intervenciones en situaciones conflictivas. Experiencias con docentes, padres y alumnos* (págs. 49-64). CABA: noveduc libros y Fundación Sociedades Complejas.

Braslavsky, C. (2001). Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América Latina: Análisis de casos en América del Sur. En C. Braslavsky (Comp.), *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos* (págs. 223-282). Buenos Aires: Aula XXI - Santillana.

CEPAL (2015). *Pacto para la igualdad. Hacia un futuro sostenible*. Santiago de Chile. Link: <http://www.cepal.org/es/publicaciones/36692-pactos-la-igualdad-un-futuro-sostenible> [Fecha de Consulta: diciembre de 2015]

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social* (Edición Revisada ed.). España: McGraw-Hill.

Dirección General de Educación y Cultura. (2010). Definiciones de vulnerabilidad educativa. *Serie Planeamiento, Investigación y Estadística / 3*. Buenos Aires. Link: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccionprovincialplaneamiento/destacadoserie/definiciones-de-vulnerabilidad.pdf> [Fecha de Consulta: diciembre de 2015]

Duschatzky, S., y Aguirre, E. (2013). *Des-armando escuelas*. Buenos Aires: PAIDÓS.

Dussel, I. (2009). ¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para el debate. *Revista de Investigación de la Escuela de Educación Buenos Aires. Universidad de San Andrés, Prometeo* , 67-90.

Galli, G. (2014). Para acordar es necesario reconocer, confiar, arriesgar y prometer. En A. Kaplan, y Y. Berezán (Comp.), *Prácticas de no-violencia. Intervenciones en situaciones conflictivas. Experiencias con docentes, padres y alumnos* (págs. 81-89). CABA: noveduc libros y Fundación Sociedades Complejas.

Jacinto, C. (2009). Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria. Buenos Aires.

Jacinto, C., y Freytes Frey, A. (2004). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

Kravetz, S. (2012). Las políticas de igualdad educativa. Reflexiones sobre el programa provincial "Inclusión/terminalidad de la escuela secundaria". Cuadernos de Educación.

Larrazábal, F., y Gentile, N. (2015). Desigualdad entre los jóvenes e inclusión a través de la educación y el trabajo. Un análisis cuantitativo entre los avances logrados y lo que todavía falta lograr. Jujuy: Comunicación presentada en II Jornadas de Jóvenes Investigadores. Link: <http://nulan.mdp.edu.ar/2399/1/larrazabal.gentile.2015.pdf> [Fecha de Consulta: diciembre de 2015]

Niedzwiecki, D. (Comp.) (2015). *Sola, fané y descangayada. Conversaciones sobre la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO Argentina. Link: <http://flacso.org.ar/presentacion-del-libro-sola-fane-y-descangayada-conversaciones-sobre-la-escuela/> [Fecha de Consulta: diciembre de 2015]

OCDE/NACIONES UNIDAS/CAF (2014). *Perspectivas económicas de América Latina 2015. Educación, competencias e innovación para el desarrollo*. Link:

[http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37445/S1420759\\_es.pdf?sequence=1](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37445/S1420759_es.pdf?sequence=1) [Fecha de Consulta: diciembre de 2015]

Redondo, P. (2015). La escuela desvelada, anversos y reversos. En D. Niedzwiecky (Comp.), *Sola, fané y descangayada. Conversaciones sobre la escuela* (págs. 69-98). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO Argentina.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso. Teoría y Práctica*. MORATA Ediciones.

SITEAL/OEI/IIPE-UNESCO (2008). *La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Buenos Aires. Link: <http://www.oei.es/pdfs/siteal2008.pdf> [Fecha de Consulta: diciembre de 2015]

Southwell, M., y Niedzwiecki, D. (2015). En medio de la escuela. Lo político de la política. En D. Niedzwiecki (Comp.), *Sola, fané y descangayada. Conversaciones sobre la escuela* (págs. 99-125). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO Argentina.

Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4ta ed.). MORATA Ediciones.

Steindl, N. (2014). Niños y jóvenes des-alojados. La asamblea de alumnos, una experiencia. En A. Kaplan, y Y. Berezán (Comp.), *Prácticas de no-violencia. Intervenciones en situaciones conflictivas. Experiencias con docentes, padres y alumnos* (págs. 91-104). CABA: noveduc libros y Fundación Sociedades Complejas.

Tenti Fanfani, E. (2000). Culturas juveniles y cultura escolar. *Seminario "Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio"*. Brasilia.

Tenti Fanfani, E. (2008). Mirar la escuela desde afuera. En E. Tenti Fanfani (Comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (págs. 11-26). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S.A.

Tenti Fanfani, E. (2012). Docentes y alumnos: encuentros y desencuentros entre generaciones. En E. Tenti Fanfani (Comp.), *La*

*escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (págs. 191-208). Buenos Aires: IPE-UNESCO.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación "Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy"*. Fundación Santillana.

Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, R. Blanco, y L. Hernández (Comp.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (págs. 71-90). Madrid, España: OEI - Fundación MAPFRE.

Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educacao e Sociedade, Vol.26, n.92, Brasil* , 889-910. Link: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a09.pdf> [Fecha de Consulta: diciembre de 2015]

Tiramonti, G. (Comp.) (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario, Santa Fe: FLACSO - HomoSapiens Ediciones.

Tiramonti, G. (2012). Dimensiones en la discusión de la problemática de la escuela media. En E. Tenti Fanfani, *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (págs. 163-190). Buenos Aires: IPE-UNESCO.

UNESCO (2014). *El desarrollo sostenible comienza por la educación. Cómo puede contribuir la educación a los objetivos propuestos para después de 2015*. Francia. Link: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230508s.pdf> [Fecha de Consulta: diciembre de 2015]

Valenzuela, J. M. (2009). *EL FUTURO YA FUE. Sociología de l@s jóvenes en la modernidad*. México: Colegio de Frontera Norte - Casa Juan Pablos.

Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En G. Tiramonti (Comp.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (págs. 71-88). Rosario, Santa Fe: FLACSO - HomoSapiens Ediciones.

## ANEXOS

## ANEXO I. GUÍA DE ENTREVISTA

INFORMACIÓN PERSONAL

¿Profesor de qué materia sos? ¿cuánto hace que estás en la docencia? ¿y en esta escuela? ¿Por algo en particular trabajás en esta escuela?

DINÁMICA DE AULA

¿Cómo es una clase? ¿Es similar a las clases que das en otras escuelas? ¿cómo es la dinámica docente? ¿cómo se da la interacción entre docentes y estudiantes? ¿funciona? ¿por qué? ¿es una interacción habitual en las escuelas medias la que ocurre acá? (si es no) ¿cómo crees que surgió esa interacción? ¿quién la inicio/la propuso? (si son los docentes) ¿cuál fue la reacción de los estudiantes? (si son los estudiantes) ¿cuál fue la reacción de los docentes? ¿la esperada/la buscada? Los chicos como se llevan entre ellos? ¿Los chicos se comportan de la misma manera? ¿Por qué crees que son distintos?

RELACIÓN CON PERSONAL PERMANENTE

¿Cómo es la relación con los preceptores, directivos y gabinete de orientación? ¿Pasa lo mismo en otras escuelas? ¿Por qué? ¿Crees que influye en tu trabajo? ¿se discute el rol que tienen con los estudiantes? ¿te parece que hay una visión compartida sobre los problemas de los chicos? ¿te parece que es importante tenerla? ¿Como pensás que debiera ser esa relación? ¿Cómo deberían funcionar? ¿Cuáles son las funciones fundamentales?

LA ESCUELA

¿cómo decidiste trabajar en esta escuela? ¿En qué otras escuelas trabajas? ¿Por algo en particular? ¿Te gusta trabajar en esta escuela? ¿Por qué? ¿Te sentís cómodo? ¿Qué hay que te hace sentir cómodo? ¿Te pasa en otras escuelas? ¿Y es por lo mismo? ¿Porque crees que se genera esto? ¿Qué tiene de distintiva?

### LA ESCUELA – ANTES Y DESPUÉS

¿cómo era la escuela cuando entraste y cómo es hoy? ¿pensás que es la misma? ¿cómo describirías lo que pasó en el medio?

PROBLEMAS Y ACTITUDES DE ESTUDIANTES. ¿cuáles eran las actitudes de los estudiantes antes y ahora? ¿qué paso para que cambiaran?

ROL/ACTITUD DOCENTES. ¿cómo era el rol de los docentes antes y ahora? ¿cuáles eran las actitudes antes y ahora? ¿por qué, qué paso?

RELACION ESTUDIANTE-DOCENTES. ¿cómo era la relación entre los estudiantes y los docentes antes y ahora? ¿por qué, qué paso?

INVOLUCRAMIENTO DEL EQUIPO EN LAS PROBLEMAS DE JÓVENES. ¿cuán involucrado estaba el equipo de docentes, preceptores... cuando entraste a la escuela? ¿cambio el involucramiento?

INVOLUCRAMIENTO DE FAMILIAS. ¿cómo era la relación entre la escuela y las familias? ¿cambió? ¿cómo es ahora? ¿por qué se da así?

INFRAESTRUCTURA. ¿el edificio cambio? ¿cómo era cuando llegaste y ahora? ¿cambio la percepción que se tenía del edificio?

### LOGROS Y RESULTADOS DE LA ESCUELA

¿qué te parece que tiene de distintivo esta escuela respecto a otras similares [en el sentido que reciben jóvenes con las mismas problemáticas]? ¿cómo describirías los logros de esta escuela? ¿cuáles son? ¿Cómo describirías el funcionamiento de esta escuela? ¿cómo pensás que surgió?

### REALIDAD DE LOS ESTUDIANTES

¿Qué me puedes decir de los estudiantes de esta escuela? ¿los estudiantes son siempre los mismos o fueron cambiando con el tiempo? ¿tienen todos el mismo perfil? ¿qué perfiles destacan?

¿qué sabes de sus familias? ¿las familias se acercan a la escuela? ¿siempre fue así? ¿de qué barrios vienen los estudiantes? ¿Cuáles son los problemas que tienen esos barrios?

¿con qué expectativas pensás que llegan los estudiantes? ¿con qué carencias pensás que vienen? ¿pensás que vienen contentos/interesados a la escuela? ¿por qué? ¿qué pensás que vienen a buscar? ¿y lo encuentran? ¿por qué pensás que lo encuentran o no lo encuentran? ¿qué temores pensás que tienen estos chicos? ¿y con qué soñarán?

### ROL DE LA ESCUELA FRENTE A PROBLEMÁTICAS SOCIALES

acá recibís chicos con carencias socio-afectivas importantes... ¿cómo se para la escuela frente a eso? ¿cómo se paran frente a los problemas que traen los chicos? ¿Cómo te relacionas vos con los estudiantes? ¿cómo se relacionan los docentes? ¿notas una mejor integración/acercamiento de los chicos y de sus familias a las propuestas de la escuela? ¿por qué pensás que esto ocurre?

¿La interacción con los estudiantes y la comunidad fue cambiando? en qué aspectos fue cambiando? ¿por qué fue cambiando? ¿qué pensás que esperan los estudiantes de la escuela? ¿y del equipo docente?

### PROYECTOS

¿Cuántos proyectos están funcionando ahora en la escuela? ¿Cuántos se pueden implementar? ¿Hay un límite? ¿Es una exigencia de provincia que se hagan proyectos? Todas las escuelas tienen proyectos? ¿Es porque tienen jornada extendida? ¿Hay interacción con otras escuelas? ¿En la escuela cómo son vistos los proyectos, tanto por quienes participan como los que no? Se consideran como una materia más? ¿O se los ve como un taller que brinda la escuela y un docente? ¿Los contenidos curriculares se integran con los contenidos de los proyectos de ser posible?

¿De qué son los proyectos que ha tenido la escuela? ¿Qué se hace, en qué consisten? ¿Cómo se proponen los proyectos? ¿Qué grado de formalidad tienen? ¿Cómo nacen los proyectos? ¿Cómo surgen? ¿Cómo se decide qué hacer? ¿Hay proyectos pensados para hacer foco en una determinada problemática? Hay una planificación? ¿Cuánto duran los proyectos? ¿Tienen un tiempo máximo y mínimo de duración? ¿Continúan al año siguiente? ¿Por qué? ¿Cuál es el criterio para continuarlo? ¿Y los que no siguen, por qué no siguen? ¿A qué se debe? ¿Se evalúan? ¿Quién/es los evalúan? ¿De qué forma? ¿Cómo se desarrollan? ¿Cuál es la dinámica que tienen? ¿Similar a una

clase convencional? ¿Cuál es el rol del docente y de los estudiantes? ¿En dónde se llevan a cabo?

¿Qué docentes pueden proponer proyectos? ¿Hay algún requisito? ¿Sólo los docentes pueden coordinar los proyectos? ¿Existe algún incentivo para los docentes que realizan los proyectos? ¿Cobran por eso? ¿Es como si tuvieran un cargo? ¿El equipo directivo incentiva la realización de proyectos? ¿Cómo? ¿Siempre sucede así?

¿Los estudiantes pueden inscribirse a todos los proyectos? ¿Cualquier estudiante puede participar de cualquier proyecto? ¿O están limitados por curso? ¿Cómo se decide eso? ¿Hay un máximo de proyectos a los cuales puedan participar los estudiantes? ¿Cómo participan de los proyectos? ¿Con qué regularidad se participa del proyecto? ¿Todas las semanas? ¿Qué días de la semana? ¿En qué horario se dan? ¿Hay seguimiento de la participación que tienen los estudiantes en el proyecto? ¿Cómo, qué aspectos importan? ¿Hay un seguimiento del rendimiento en la materia que no están asistiendo? ¿Cómo? ¿Si no le va bien en la materia, qué pasa? ¿Cómo se sigue? ¿Cómo se decide? ¿Siempre pasa así? ¿Sucede con frecuencia que le vaya mal en la materia mientras participa de un proyecto? ¿Hay algún tipo de apoyo por parte del docente que dicta la materia? ¿Los docentes saben quiénes participan de qué proyectos?

### IMPACTO

¿Pensás que tuviste algún impacto en esta escuela? ¿En qué? ¿Cuáles? ¿Cuáles te gustaría tener? ¿En otras escuelas pensás que también los tuviste? ¿Por qué crees que tenés impacto? ¿Qué es lo fundamental? ¿Por qué se logra? ¿en qué te gustaría contribuir a la hora de pensar en su mejor desarrollo? ¿Como pensás que va ser la vida de ellos? ¿Te los imaginas? ¿cómo te gustaría que estuvieran estos estudiantes en el futuro?

### LO QUE FALTA

¿Algo para mejorar en esta escuela? ¿qué cosas pensás que faltan hacer todavía? ¿qué te gustaría que ocurriera en el futuro? ¿Y en las escuelas en

general? ¿Qué pensás que hace falta? ¿Cómo deberían ser las escuelas secundarias?

## ANEXO II. SOBRE LA EES N° 51

Hace cinco años dos docentes de literatura mostraron interés en participar con la escuela del Programa Nacional “*Jóvenes y Memoria Recordamos para el futuro*” recibiendo una respuesta positiva por parte del equipo directivo y de los jóvenes ya que alrededor de 25 estudiantes fueron los que se involucraron. Las docentes creyeron que el programa podría ser una buena experiencia tanto para los jóvenes a nivel personal como para la convivencia escolar ya que la participación implica, durante el año, desarrollar un trabajo de investigación sobre el pasado reciente de la comunidad escolar y culmina con un encuentro (Jóvenes por la Memoria) en el complejo turístico de Chapadmalal donde cada escuela presenta el resultado de su investigación, intercambian experiencias, se conocen, reflexionan, se divierten y siguen creando.

El programa promueve a los jóvenes a pensarse a sí mismos como actores sociales activos, a percibir la historia como entramado de su propia existencia y no como un relato ajeno, un pasado de otros, sino como aquello a interrogar para comprender el presente y forjar un futuro. *“Que la memoria no sea algo dado sino construido significativamente desde su experiencia generacional. De esta manera se habilita un proceso de apropiación crítica de la experiencia histórica que les permite historizarse como sujetos, volver a pensar el presente como resultado de esa historia y posible de transformarse...”*<sup>7</sup>

Desde hace cinco años la escuela ha participado de “Jóvenes y Memoria” llevando adelante distintas propuestas devenidas en una revista barrial “Ventana Abierta”, un grupo de Rap llamados “En Conexión Verbal” y obras de teatro ya que el programa brinda un abanico de posibilidades para presentar la investigación: producción audiovisual, mural, revista o libro, fotografía, teatro, entre otras. Las temáticas tratadas siempre surgen de los jóvenes, cuestiones locales que ellos proponen y que les interesa visibilizar, que les preocupa e incomoda, que quieren cambiar, historias que *los tocan de cerca*.

---

<sup>7</sup><http://jovenesymemoria.comisionporlamemoria.net>. Consultado el 23/09/15

La investigación se desarrolla en la misma escuela pudiendo participar los estudiantes del ciclo superior<sup>8</sup> que así lo deseen, coordinada por las ya mencionadas docentes quienes al inicio del presente año interrumpieron su participación debido a que una de ellas se jubiló, *tomando la posta* una profesora de teatro. Las actividades concernientes al programa, en general, se realizan en encuentros semanales después del horario escolar; y de ser necesario, encuentros adicionales en el horario de clases donde los estudiantes tienen permitido retirarse del aula siendo una condición necesaria para su continuidad que aprendan por su cuenta los temas desarrollados durante su ausencia.

Las distintas producciones finales del programa se han ido sosteniendo en la escuela gracias a la participación de otros docentes interesados especialmente en las mismas. La revista barrial, coordinada por otros dos docentes, ha tenido diversos volúmenes. El conjunto de rap “En Conexión Verbal” ha sido acompañado por la escuela en general para que participen de otras competencias a nivel nacional teniendo éxito y logrando grabar un disco propio. Las obras de teatro se han presentado en diversos encuentros escolares a nivel local.

En relación a las obras de teatro, el año pasado los invitaron a presentarse en el Programa “Nuestro Lugar” del Ministerio de Desarrollo Social, en el cual se presenta un proyecto a realizar y de ser aceptado se obtiene financiamiento para desarrollarlo. La escuela presentó la obra de teatro y obtuvo el financiamiento. La docente de teatro y los jóvenes se reunían dos horas semanalmente en el CDI (Centro de Desarrollo Infantil) del barrio, luego de culminar el horario de clases. Este año volvieron a presentarse con una propuesta de ficción audiovisual (una película) con la cual obtuvieron nuevamente financiamiento.

Por otra parte en el corriente año uno de los ayudantes de cocina, que también es maestro de formación, le propuso al equipo directivo dictar un taller práctico de pastelería pudiendo combinar sus dos profesiones. Dicho taller se dicta en el comedor de la escuela los días viernes después del

---

<sup>8</sup> Esta limitante se debe al encuentro final del programa que implica estar tres días en el complejo turístico de Chapadmalal acompañados solo por docentes.

almuerzo y está destinado a aquellos alumnos del ciclo superior<sup>9</sup> que deseen participar.

Asimismo hace un año la escuela está incentivando diversas iniciativas por parte de los estudiantes con el objetivo de lograr el embellecimiento del lugar y para ello se trabaja en conjunto con la oficina de arte de la municipalidad. A la escuela concurre una muralista los días lunes para pintar el patio y la acompañan los estudiantes que estén interesados permitiéndoles que se ausenten de la clase, y la propuesta de qué pintar se hace de forma conjunta. Concomitantemente se motiva a los jóvenes a limpiar las paredes del aula, que están todas escritas por ellos mismos, para luego pintarlas. Algunos cursos han comenzado a pintar sus aulas acompañados por un docente que quiera participar de la iniciativa, quien cedería sus horas de clase.

De manera adicional, la escuela realiza salidas educativas visitando atractivos que ofrece la ciudad como por ejemplo obras de teatro, la Torre Tanque, el Parque Camet y la Laguna de los Padres, entre otras. Asimismo se participa de las competencias escolares deportivas, los intercolegiales, con los equipos de fútbol masculino y femenino, y del torneo Coca-Cola. A la vez, es habitual en la escuela realizar una muestra de arte al finalizar el ciclo lectivo en alguno de los teatros o espacios culturales que brinda la localidad, para que los jóvenes, familiares y docentes disfruten de los trabajos realizados a lo largo del año.

---

<sup>9</sup> Sólo del ciclo superior porque los días viernes su horario escolar culmina a las 12:20hs, en cambio los estudiantes del ciclo básico tienen clases hasta las 15hs