



Políticas de inclusión y gestión educativa en escuelas medias en contextos de alta vulnerabilidad

Relación entre políticas y prácticas

Griselda Cabado
Julián Falcone
Marcela Greco
Marcelo Krichesky (coord.)
Silvina Quintero
Valeria Saguier
Marcelo Zanelli

Mayo de 2010

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

PRESENTACIÓN

La Ciudad de Buenos Aires es una de las jurisdicciones del país que cuenta (en términos comparativos) con valores más favorables en indicadores asociados a condiciones de vida, así como también aquellos referidos al acceso y cobertura del sistema educativo. Pese a ello, la vulnerabilidad social adopta índices importantes para el conjunto de la ciudad, aunque es menor en términos comparativos con las otras jurisdicciones del país. De acuerdo con la información disponible hasta el año 2006, **el 8,6% de los hogares de la Ciudad de Buenos Aires se encontraba en situación de pobreza, en tanto que un 3,3% se encontraba en situación de indigencia; mientras que estos valores para el total del país alcanzan el 23% y el 8%, respectivamente**¹.

Los Programas de Inclusión Educativa de la Ciudad de Buenos Aires tienen como propósito atender un complejo proceso de fracaso escolar que viven niños y adolescentes de los sectores más pobres de la Ciudad de Buenos Aires, ligado con las problemáticas de acceso, retención y reingreso al sistema educativo. De acuerdo con un primer relevamiento realizado con información suministrada por la Dirección de Programas de Inclusión del Gobierno de la Ciudad, se observa hasta el año 2009 un universo cercano a los veinte (20) Programas con diferentes niveles de alcance en términos institucionales y niveles educativos (especialmente para nivel inicial, primario y medio). Algunos con una gestión propia del Ministerio de la Ciudad, y otros con financiamiento y marcos regulatorios del Ministerio de Educación de la Nación.

Parte de estos programas se vinculan de manera directa con el fortalecimiento de la gestión institucional y con las trayectorias escolares de los niños o adolescentes, mientras que otros proyectos incidirían de manera indirecta en la vida escolar de los niños o jóvenes sin por ello dejar de tener un propósito de inclusión en sus líneas de intervención (por ej.: Club de Jóvenes, Orquestas). En un contexto de consenso generalizado –a nivel nacional– acerca de la

¹ Dirección General de Estadística y Censo. «Pobreza e Indigencia en la Ciudad de Buenos Aires» (2006). Otro informe publicado por el Departamento de Estadística, Dirección de Investigación del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, «El nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires» (2007), señala que las zonas que presentan población con vulnerabilidad social se ubican en villas de emergencia y núcleos habitacionales transitorios, en especial en los siguientes: Villa 31 y 31 bis, Villa 26, Villa 21-24, Villa 1-11-14, Villa 3, Calasita, Asentamiento Los Piletos, Villa 20, Villa 19, Villa 15, NHT Avenida del Trabajo y Villa 6. Aunque también se observan zonas de concentración en el barrio de La Boca, Barracas, Villa Soldati y, particularmente para los jóvenes de 18 a 24 años, en Chacarita, Paternal, Villa Crespo, Balvanera y San Cristóbal.

necesidad de extender la obligatoriedad de la enseñanza, estas políticas expresan un importante avance que la Ciudad realizó a partir de 2003 en el desarrollo de estrategias de gobierno orientadas a garantizar un mayor nivel de acceso, permanencia y egreso de los adolescentes y jóvenes de la escuela media.

Desde el Gobierno de la Ciudad u otros organismos de investigación y cooperación (IIPE/UNESCO)², se han desarrollado una serie de estudios ligados al análisis acerca de en qué medida estas iniciativas han impactado en las instituciones educativas, y de qué manera ellas han podido procesar estos programas educativos. Más allá de los resultados y de las miradas puntuales que dichos programas ofrecen, aún no contamos con un corpus de investigación que compile o que dé cuenta de dichos estudios. Al mismo tiempo que alerte sobre áreas de vacancia en términos de investigación educativa.

Este proyecto, propuesto desde la Dirección de Investigación y Estadística, tiene como preocupación central el análisis de la relación existente entre las **políticas de inclusión y la gestión institucional**, recuperando para ello la perspectiva de los actores acerca de estas iniciativas (directivos, coordinadores de programas) en escuelas medias que condensan o concentran en su gestión una multiplicidad de programas y estrategias de retención. Al mismo tiempo, el proyecto procura analizar las condiciones institucionales en que las escuelas procesan los proyectos, que en el mediano plazo se proponen mejorar las condiciones de escolarización de los adolescentes.

Por último, desde este proyecto se elabora y desarrolla una base de datos en conjunto con la Dirección de Inclusión, dependiente de la Dirección General de Inclusión Educativa, a los fines de disponer de información actualizada anualmente en relación con los programas (de los distintos niveles del sistema) y sus alcances territoriales, por distrito e institución educativa.

² En este proyecto, se desarrolla un estado del arte sobre una serie de proyectos de investigación sobre políticas y programas destinados a la inclusión educativa, especialmente los desarrollados en la Ciudad de Buenos Aires durante los últimos años. Ver capítulo 1.

CUADRO ANEXO N.º 1**Cantidad de Intervenciones según Programas de Inclusión relevados en 2009***

Programa / Proyecto	Cantidad de sedes / centros en los que intervienen
Maestro+Maestro	116
Grado Aceleración	33
Grado Nivelación	20
Puentes Escolares	7
Primera Infancia - Chicos-Chicos	16
Primera Infancia - Extensiones Educativas	7
CINE	8
Red de Apoyo Escolar	9
CEC Carrillo	1
CEC Retiro	3
Club de Jóvenes y Chicos	36
Centros Infantiles	6
Retención Escolar de Alumnas Embarazadas, Alumnas Madres y Alumnos en situación de paternidad	122
PIIE	85
Promotores de la Educación	73
Orquestas Infantiles / Juveniles	11
Becas Nivel Medio	233
Becas Nivel Superior No Universitario	14
TOTAL	800

* No se incluyen: datos de los programas REC - Radio y Campamentos Escolares (pendientes de envío hasta el momento); y de los programas de Salud Escolar y Educación Ambiental (cuyas intervenciones revisten características distintas del resto de los programas relevados).

Fuente: Relevamiento de Intervenciones Estatales Territoriales (IET) de Programas y Proyectos de la Dirección de Inclusión Educativa. Datos recopilados hasta el 30 de octubre de 2009. Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación del GCBA.

CAPÍTULO 1

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La exclusión educativa y el fracaso escolar en el nivel medio se vinculan con una serie de problemas de accesibilidad por la distribución de la oferta de unidades educativas de acuerdo con la región y el distrito, repitencia, no promoción y abandono escolar, especialmente de los adolescentes y jóvenes de los sectores más empobrecidos de la Ciudad de Buenos Aires. Este proyecto de investigación tiene como objetivo general **analizar la relación existente entre las políticas y las prácticas institucionales, y por lo tanto, las características pedagógicas e institucionales que asumen los procesos de inclusión educativa que se desarrollan al interior de las escuelas secundarias del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.** De manera complementaria se propone sistematizar en una base de datos la información existente en la gestión central sobre programas socioeducativos (con información desagregada por unidad escolar del nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires), dirigidos a mejorar las condiciones de escolarización de niños y adolescentes, y su desarrollo en las instituciones educativas.

Para delimitar un marco de referencia, este proyecto se centra en el análisis de la **subjectividad propia de los actores que intervienen en la gestión escolar** (integrantes de equipos directivos, otros docentes) y **los formatos institucionales** (F. Terigi, 2008)³ en el marco de los cuales se realizan «procesamientos» y «formas efectivas» a través de las cuales las políticas estatales sobre la inclusión se desarrollan en términos de control o garantía de gobernabilidad (A. P. Roos, 2009)⁴, y solo en ciertos casos, en términos de procesos de apropiación (Ezpeleta y Rockwell, 1985)⁵. Tal como señala esta autora, al oficiar como un contrapeso del concepto de socialización, la idea de apropiación adquiere fertilidad para el

³ F. Terigi (2008) «Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles», revista *Propuesta Educativa* N.º 29. FLACSO. Bs. As. En este texto, la autora señala que en la configuración del formato tradicional de la escuela secundaria, intervienen tres disposiciones básicas: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase.

⁴ A. P. Roos (2009) «Sobre a (in)governabilidade da diferença», en Corcini Lópes; M y Domenica Hattge *Inclusão Escolar. Conjunto de práticas que governam*. Autentica. B. Horizonte.

⁵ Ezpeleta y Rockwell (2003), en Sinisi y otros: *El Programa de Fortalecimiento Institucional en las Escuelas Medias. Un estudio sobre los procesos de apropiación, negociación y resistencias en la relación política educativa y cotidianeidad escolar*, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

análisis de los procesos culturales, ya que se centra en la relación activa entre el sujeto particular y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en su ambiente inmediato (Rockwell; s/f: pág. 13)⁶.

Pensamos que estas conceptualizaciones ofrecen un abordaje en línea con el dimensionamiento de la diversidad de prácticas y significados que las instituciones escolares producen a la hora de implementar las estrategias políticas establecidas desde la gestión central. En este sentido, partimos de la base de que los sujetos no reaccionan de manera homogénea y unidireccional ante las acciones del poder estatal, dado que *«la relación entre el Estado y los sujetos adquiere contenidos particulares –y, en tanto tales, históricos– en su existencia cotidiana»* (Sinisi y otros, 2003: 17).

1.1. Objetivos específicos

- Recuperar la perspectiva de los directivos, y otros actores institucionales, y referentes de Programas de Inclusión del Gobierno de la Ciudad, acerca de los procesos de inclusión en la escuela media en términos de permanencia y reingreso al sistema educativo.
- Sistematizar la información existente acerca de Programas Educativos del Gobierno de la Ciudad a efectos de consolidar una **base de datos** que permita ser actualizada de manera permanente y constituir un insumo para la gestión educativa. La construcción y sistematización de información correspondiente a la base de datos sobre Programas aborda educación inicial, primaria y secundaria.

1.2. Universo de indagación

El universo de indagación comprende nueve instituciones de nivel medio considerando de manera focalizada los Distritos 5 y 19 de la Ciudad de Buenos Aires. Ellos comprenden la parte de la comuna 4 que corresponde a los barrios de Barracas, Parque Patricios y parte de Nueva Pompeya, una zona de la comuna 8

⁶ Esta perspectiva con influencia de los aportes de A. Heller define a la apropiación como un proceso continuo en el cual el sujeto se enfrenta a tareas nuevas, a situaciones de aprendizaje que lo ubican frente al imperativo de «elaborar modelos de comportamiento paralelos y alternativos». Por otra parte, la apropiación vincularía la cultura tanto a la reproducción del sujeto como a la reproducción social y, a la vez, da margen para la selección, reelaboración y producción colectiva de los recursos culturales.”

correspondiente al barrio de Villa Soldati y la zona del Bajo Flores en la comuna 7. (Véase el mapa 1 en Anexo).

1.3. Metodología de investigación

Se realiza un estudio con un enfoque cuantitativo y cualitativo en nueve escuelas de los DE 5 y 19. Los mencionados distritos concentran –en mayor medida– altos niveles de pobreza y exclusión social por parte de su población así como problemas significativos de inclusión en el sistema educativo. Al mismo tiempo, en la mayoría de las instituciones al interior de estos distritos, se desarrolla un importante caudal de programas y dispositivos de la gestión central orientados a la mejora de la situación educativa de su alumnado.

1.4. Problemas de la investigación

Este proyecto de investigación centrado en el análisis de la relación existente entre políticas y prácticas institucionales, presenta algunos problemas que orientan nuestro trabajo de indagación con las instituciones educativas. Algunos de ellos, formulados en término de preguntas, son los siguientes:

- ¿Qué características asume la pobreza en la población que asiste a estas instituciones?
- ¿Qué cruce se presenta en las escuelas entre las condiciones objetivas de vida y la perspectiva de los integrantes del plantel directivo?
- ¿Cuáles son las condiciones institucionales de las escuelas, que luego son asistidas por programas o iniciativas del nivel central?
- La gestión de estas iniciativas, ¿interpela el formato tradicional de las escuelas secundarias en términos de agrupamientos, tiempos, espacios, gradualidad en la enseñanza, propuesta curricular?

Durante la primera etapa de este trabajo abordaremos estas preguntas para el ámbito del nivel medio correspondiente al sector estatal y considerando la perspectiva de los integrantes del plantel directivo. Para una segunda etapa, profundizaremos nuestra indagación considerando otras voces, entre ellas las de los propios alumnos, los cuales en muchos casos son primera generación de las familias de origen, que asisten a la escuela secundaria.

1.5. Antecedentes al proyecto

Como antecedentes de investigación sobre la problemática que nos ocupa, el presente informe se apoya en algunos desarrollos realizados por la sede regional de Buenos Aires del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) y UNESCO, y otros elaborados por la propia Dirección de Investigación del Ministerio de Educación del GCBA. Los primeros dos (Gluz y Dabenigno/Tissera) se centran especialmente en el Programa de Becas; mientras que los otros tres abordan la problemática de la inclusión –desde la perspectiva de los agentes escolares– de modo amplio y en forma transversal a todos los programas de intervención socioeducativa. A continuación, presentaremos los principales aportes de cada investigación, por supuesto a la luz de lo que consideramos relevante en relación con esta primera aproximación a los distritos escolares 5 y 19.

En su investigación sobre la *Construcción socio-educativa del becario*⁷, Nora Gluz aborda la problemática de la dimensión simbólica –en pugna– que instituye la figura del *becario*. Introduce dicha perspectiva luego de una interesante introducción en la que realiza el *racconto* histórico sobre la expansión de la escuela moderna y la participación de las becas estudiantiles en ella, bajo el criterio meritocrático del «premio a los mejores». De este modo, abordará en el primer capítulo un exhaustivo análisis de las condiciones de producción de las becas estudiantiles, así como de los debates en torno a la relación de las trayectorias escolares con las condiciones socioeconómicas y las consecuencias de la implementación de las políticas focalizadas y compensatorias en la construcción subjetiva de la población beneficiaria.

⁷ Nora Gluz (2006): *La construcción socioeducativa del becario: la productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) - UNESCO. Buenos Aires. En este marco, se plantea el debate en torno al criterio focalizado o universalista de las políticas socioeducativas. Al respecto, la autora recupera los debates y críticas en torno a los riesgos de *estigmatización y ghettización*, producto del proceso de selección de beneficiarios y el impacto en la subjetividad de los receptores. Lo que está en juego entonces es que la *focalización se convierta en una figura de exclusión*. Por lo tanto, el libro versa sobre la *productividad simbólica de una política social que potencialmente puede tanto eliminar ciertos mecanismos selectivos como resignificarlos y sostenerlos bajo nuevos argumentos*. Para esto, se apoya en el trabajo de campo realizado en tres escuelas medias de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires, de características socioeconómicas y ubicación geográfica bien diferenciada. Una escuela con nula presencia de alumnos becados, otra con una alta densidad de beneficiarios, y la tercera en una posición intermedia y equidistante entre las mencionadas.

Entre los resultados del trabajo de campo, Gluz resalta cómo el sentido atribuido a los estudios separa a estos públicos escolares. Mientras que en la escuela más favorecida se valoriza el saber impartido en la escuela en cuanto tal; en la escuela más desfavorecida, lo que prima es la valoración del carácter afectivo que la escuela brinda, así como la perspectiva utilitaria de que la escuela posibilita una mejor inserción en el mundo del mercado. En esta escuela, las preocupaciones económicas para sostener la escolaridad, le dejan poco espacio a la demanda académica por parte de sus alumnos. Esto por supuesto no se puede escindir de la propia segregación espacial en la que estas escuelas están inscriptas.

«A más becarios, más vulnerable socioeconómicamente la población; a más vulnerabilidad de su estudiantado, menor prestigio tienen las escuelas. (...) Esta situación es percibida y actualizada día a día por los actores escolares. Los vínculos, las expectativas e incluso la trayectoria profesional de los docentes que a dichas instituciones pertenecen refuerzan estos circuitos».

Por otra parte, el trabajo de campo devela que una de las preocupaciones comunes con respecto a las becas, es que se trata de una política social que funciona por fuera de la lógica técnico-pedagógica que sostiene el colectivo docente y caracteriza el rol histórico de la escuela en cuanto tal. De allí que en los discursos predomine el interés por tornar «educativo o escolar» el carácter de ella. También el control sobre el gasto y la preocupación por el «correcto» uso de las becas aparece en la mayoría de los discursos docentes y del alumnado; y llega incluso a plantearse la discusión sobre el mejor modo de apoyo social en términos de dinero o «especies educativas».

En cuanto a los criterios de selección y mantenimiento del beneficio, resulta significativo que la evaluación de la mayoría de los entrevistados verse sobre las pautas de consumo de los beneficiarios. Una mala utilización se define por el consumo de elementos significados como suntuosos, lo que expresaría, según las entrevistas, niveles de menor urgencia social.

«De este modo, la beca adquiere ciertos ribetes de disciplinamiento. Construye una mirada moralizante en torno al uso del dinero de la beca,

mucho más allá del comportamiento hacia la escuela, observando los gastos familiares, las vestimentas, las salidas de fin de semana».

Así, la idea de la educación como un derecho común a todos los ciudadanos parece diluirse, y en su reemplazo aparecen estrategias de control hacia los sujetos. Estrategias que no problematizan el rol de la escuela y su incidencia en el fracaso escolar, delimitando dos circuitos diferenciados de formación, y esto produce lo que se conoce como «los excluidos del interior» del sistema.

En el informe de seguimiento y evaluación sobre el Programa de Becas Estudiantiles, elaborado por Valeria Dabenigno y Silvana Tissera⁸, las investigadoras no solo evalúan el alcance del programa respecto de su cobertura e impacto en relación con el análisis del perfil y las características sociodemográficas y socioeconómicas de la población beneficiaria y (aspirante) no beneficiaria –en su segundo año de implementación y en comparación con el primero–; sino que además indagan sobre las representaciones y significados que asume la asignación de la beca entre los alumnos becados.

El relevamiento cualitativo, para trabajar sobre las representaciones escolares de los becados, se basó en la organización de grupos focales con chicos de 1.º y 2.º año y de 3.º a 6.º, respectivamente, en cuatro escuelas con alta densidad de beneficiarios del programa. Al respecto, resulta muy interesante cómo, al igual que plantea Nora Gluz, los resultados de esta investigación muestran la atribución de un carácter disciplinador y de control a la beca, incluso al interior del universo de la población beneficiaria. Atributos que, en realidad, escapan a los propósitos explícitos del programa o están ausentes de ellos.

No solo se asocia la beca al criterio meritocrático de determinado rendimiento educativo como contraprestación del alumno –es decir, como exigencia para el mantenimiento del beneficio–, sino que también en algunos casos se exige la adecuación conductual al «oficio» de alumno, y hasta incluso la necesidad de controlar las características del hogar y los hábitos de consumo del becado.

⁸ V. Dabenigno; Tissera, S. (2003): «Becas Estudiantiles 2002. Informe de seguimiento. Versión preliminar». GCBA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Investigación.

Por otra parte, los estudios de Claudia Jacinto y Ada Freytes Frey 2004⁹, y de esta primera autora con Flavia Terigi en *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana* (2007)¹⁰ aportan una mirada sobre las políticas y estrategias de mejoramiento (de los últimos 10 años en América Latina) de las oportunidades de los jóvenes en el nivel medio, sobre la problemática que la inclusión de los sectores más vulnerables pone de manifiesto en relación con la calidad educativa. Es decir:

«...el gran interrogante fue y es cómo responder institucional y pedagógicamente a la masificación en el marco de crecientes desigualdades. (...) Pero *incluir* implica además de aumentar la participación, brindar una educación de calidad».

Para esto, Jacinto y Terigi recogen y reflexionan sobre los resultados de la investigación llevada a cabo por el IPE sobre las políticas educativas y las estrategias de las propias escuelas para mejorar la inclusión (acceso, permanencia y aprendizaje) en el nivel medio en cuatro países de América Latina: Uruguay, Chile, México y Argentina (para cuyo caso, el estudio de Jacinto y Freytes Frey recientemente citado, constituye uno de sus antecedentes de investigación).

En relación con las políticas y estrategias implementadas, el análisis versa sobre los cambios curriculares, los programas de becas estudiantiles y la

⁹ C. Jacinto y A. Freytes Frey (2004): «Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio en la Ciudad de Buenos Aires». IPE, UNESCO, Buenos Aires. En este estudio, se trabaja sobre un abordaje analítico-clasificador de las políticas y estrategias, discriminando su alcance y tratamiento (general o sistémico, transversal, y focalizado o de discriminación positiva); sus dinámicas o espacios de determinación (autonomía, regulación, promoción); y los niveles de equidad a los que se apunta (inclusión, retención y aprendizajes). Para su abordaje cualitativo, el trabajo de campo se realizó en 10 escuelas medias de la Ciudad que presentan buenos resultados comparativos –a pesar de trabajar con un porcentaje importante de población pobre o altamente vulnerable– evidenciando la capacidad de desarrollar estrategias adecuadas e innovadoras de retención, más allá de las diversas modalidades, estructuras y estilos de gestión puestos en juego. Este análisis pone de manifiesto la importancia de determinados aspectos que sí comparten las escuelas estudiadas, y que se constituirían como claves en su capacidad proactiva de desarrollar estrategias innovadoras que mejoren las oportunidades educativas de los jóvenes que atienden: el **compromiso de los docentes** (de la mano de la **concentración de horas** y su **estabilidad en el establecimiento**) y la presencia de un **liderazgo pedagógico** que de dirección y unidad a las iniciativas propias de la escuela o de aquellas políticas provenientes de la gestión central (liderazgo que no necesariamente está a cargo de la dirección, pero que debe estar presente en ese cuerpo docente para que las estrategias de mejoramiento no mueran en el intento, sean dispersas o discontinuas).

¹⁰ C. Jacinto y F. Terigi (2007): *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. IPE, UNESCO, Buenos Aires.

formulación de proyectos institucionales desde las propias escuelas, no solo en relación con su propio universo, sino también en lo que hace a su inserción comunitaria en una red de apoyo intersectorial.

Con respecto a los programas de becas estudiantiles, se destacan especialmente las iniciativas desarrolladas en Chile, en México y en la Argentina, comparando los criterios de focalización y selección de los beneficiarios que cada uno tiene, así como los criterios de permanencia que –en función del tipo de contraprestación que se exige del becado (simple asistencia o rendimiento académico)– traslucen la concepción que subyace con respecto al acceso a la educación: un derecho o un premio (criterio meritocrático).

En cuanto a la formulación de proyectos y estrategias de gestión institucional, las autoras resaltan la necesidad de que los problemas a los cuales se enfrentan las escuelas (ausentismo y alta rotación docente, una estructura que dificulta la concentración horaria de los docentes y la escasez de personal u horas remuneradas para funciones que exceden el dictado de clases) y que dificultan el éxito o alcance de sus iniciativas sea asumido a escala del sistema escolar. Por otra parte, las autoras señalan las dificultades que presentan las escuelas a la hora de formular estrategias de mejoramiento de la enseñanza en el marco de la «escuela regular», dado que mayoritariamente las sitúan en el marco de actividades extracurriculares por fuera del espacio de enseñanza habitual.

Por último y a modo de síntesis, las autoras plantean el desafío que supone contrarrestar las paradojas que la implementación de los distintos dispositivos suscita, en el hiato que se produce entre su formulación y acción concreta.

En la misma línea, las autoras alertan sobre los obstáculos no suficientemente tenidos en cuenta a la hora de delinear estas políticas y estrategias compensatorias de inclusión educativa (las culturas profesionales docentes y una remuneración insuficiente, así como la capacidad de apropiación institucional en el marco de un modelo escolar bastante rígido, entre otras); y la necesidad de pensarlas desde una perspectiva integral y en articulación con otras políticas públicas para un real y efectivo impacto, cuidando el equilibrio entre los elementos pedagógicos y no pedagógicos puestos en juego.

Por otra parte, en el año 2009, producto de la investigación conjunta entre el Ministerio Nacional de Educación, el IPE-Unesco y el PNUD Argentina, se publicó el informe titulado *Abandono escolar y políticas de inclusión en la*

educación secundaria, que aborda –desde una perspectiva múltiple de análisis cualitativo y cuantitativo– el fenómeno del abandono escolar del nivel medio en la Argentina¹¹.

De los resultados de la investigación, lo más significativo resulta el escaso registro o importancia dada a la problemática del abandono escolar por parte de los actores escolares indagados. En contraposición a lo esperado, en las escuelas con altos índices de abandono –que a su vez cuentan con alta solicitud de matrícula y dificultades edilicias para absorber dicha demanda–, los directores y docentes, según este estudio, no reconocerían al abandono como un problema. Allí la figura del *recambio* pareciera eludir la nítida y drástica imagen del *aula vacía*, conjugándose con una concepción tradicional del carácter selectivo de la escuela media. En cambio, en las escuelas con menor índice de abandono y recambio de alumnos –pero mayor desprestigio institucional–, sí se puede encontrar en las representaciones de sus agentes escolares una mayor preocupación con respecto a las estrategias de retención a implementar en pos de combatir el problema de la deserción.

En estas escuelas, a su vez, se puede advertir el impacto y alcance de los programas de inclusión en función del compromiso social –o cuasimilitante– del cuerpo directivo y el núcleo duro de docentes que acompaña su gestión. En este sentido, la investigación pone de manifiesto la relación que se establece entre la fortaleza institucional (caracterizada por el liderazgo directivo, la existencia de un equipo de docentes cohesionado, el compromiso y la voluntad de cooperación, así como por la inserción comunitaria de la escuela en el barrio) y la capacidad de apropiación por parte del proyecto institucional de las intervenciones y recursos que proveen los programas que vienen del exterior.

Con respecto a las causas del abandono escolar, pareciera existir un consenso generalizado en centrar la mirada sobre los factores externos a la institución escolar. Bajo esta lógica, los entrevistados señalan el *deterioro o desintegración de la familia* como el principal responsable de la degradación del sistema escolar; así como el embarazo adolescente y el temprano ingreso al

¹¹ Esta investigación se divide en tres apartados. En la primera, se realiza un abordaje cualitativo sobre la perspectiva de directivos y docentes de escuelas medias de gestión estatal del Gran Buenos Aires y de la ciudad de San Miguel de Tucumán respecto del abandono y los programas de inclusión; la segunda parte se concentra en el análisis cuantitativo de los «salidos sin pase durante el año lectivo» 2001-2005; en el tercer apartado del informe, se ofrecen recomendaciones generales en función de los resultados obtenidos en las instancias de investigación precedentes.

mercado laboral como fuertes obstáculos para la permanencia en la escuela. Todos, obstáculos especialmente atribuidos a los sectores sociales más empobrecidos.

Retroalimentando dicha perspectiva, los datos cuantitativos arrojan que a mayor vulnerabilidad social (medido según el clima educativo promedio de los hogares y el nivel socioeconómico promedio de los alumnos), se registran mayores probabilidades de abandono escolar. En consonancia, el índice de abandono escolar en las escuelas de gestión estatal es cuatro veces superior al que se registra en las escuelas de gestión privada.

En relación con la mirada sobre los programas de inclusión, vale la pena destacar la falta de conocimiento en relación con sus objetivos y procedimientos por parte de la mayoría de los entrevistados. A excepción del Programa Nacional de Becas Estudiantiles (PNBE), que está expuesto a múltiples juicios en relación con los criterios de selección y mantenimiento del beneficio¹², así como a duras críticas de tipo administrativo, la mayoría de los entrevistados confunden la procedencia de los fondos, responsables institucionales y propósitos de muchos de los programas de inclusión presentes en sus propias escuelas. Esto podría relacionarse con otro dato importante arrojado por la investigación: que ante la pregunta por la presencia de los dispositivos de los programas de inclusión, la mayoría de los agentes escolares centra su atención sobre las estrategias de inclusión surgidas en el seno del propio proyecto institucional, relegando al plano secundario, de «complemento», a las estrategias provenientes de la gestión central, o más bien como fuentes de financiamiento de iniciativas preexistentes. En este sentido, los programas gubernamentales son reapropiados y acogidos por parte de las escuelas en la medida que se constituyen en una suerte de «caja chica» para el financiamiento de las preexistentes y propias estrategias de intervención.

Por último, a lo largo de todo el período 2007- 2008, el equipo de investigación de la Dirección de Investigación, coordinado por M. Krichesky¹³, se propuso **caracterizar las dinámicas** que se generan en la gestión institucional de

¹² Al igual que se plantea en las investigaciones anteriormente citadas sobre la temática, en este caso las críticas principalmente se centran en la necesidad de «pedagogizar» el beneficio en pos de convertir en *educativo* lo que actualmente se observa como un plan social.

¹³ M. Krichesky (coord.) et al. (2008): *Escuelas medias en contextos con vulnerabilidad social. Perspectivas sobre gestión institucional y políticas de inclusión educativa en la Ciudad de Buenos Aires. Informe final*. GCBA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Investigación. En prensa.

las escuelas medias, en el marco de procesos de implementación de políticas educativas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires orientadas a intervenir sobre el problema de la exclusión educativa. Para esto, se seleccionó un universo de 23 escuelas medias con indicadores críticos de rendimiento (repetencia, salidos sin pase y sobreedad) en cada una de las regiones educativas, para intentar **caracterizar y contextualizar las perspectivas que los equipos directivos** construyen en torno a un conjunto de dimensiones claves; por ejemplo, las siguientes: las características de la población que asiste a la escuela y las relaciones que se establecen con la comunidad; las trayectorias educativas de los alumnos; la organización de la convivencia escolar y la implementación de las estrategias de apoyo a la escolarización definidas desde la gestión central.

En cuanto a los principales resultados obtenidos, se pueden destacar los límites de las políticas respecto del rendimiento escolar; los cambios en la composición de la matrícula de la Escuela Media y las dificultades para la adecuación de las políticas de la gestión central en el proceso de apropiación de las escuelas ante un escenario con elementos institucionales adversos. Con respecto a la composición de la matrícula, la investigación pone de manifiesto cómo la población adolescente y joven con condiciones sociales de vida altamente vulnerables ya no se circunscribe a una región educativa o distrito escolar en particular; aunque por supuesto esto no elude la evidencia de una segmentación espacial de relevancia entre la zona sur y norte de la Ciudad¹⁴.

Por otra parte, la investigación recupera la preocupación de los directivos sobre los altos niveles de ausentismo a clase de los alumnos, así como de los profesores; aspecto que obstruiría la continuidad de los procesos de aprendizaje y la posibilidad de sostener un encuadre de trabajo que habilite la continuidad de las tareas escolares. Del mismo modo, y a pesar de la valoración altamente positiva que se realiza sobre los Programas, se señala el desafío que le representa al personal directivo:

«...mantener un equilibrio entre la necesidad de responder a demandas sociales cada vez más complejas, y el imperativo de preservar el encuadramiento pedagógico de la institución. (...) una gran parte de los dispositivos de intervención dispuestos por las líneas programáticas estarían

¹⁴ Por zona sur y norte se hace referencia a la delimitación que establece la Avda. Rivadavia.

proyectando un “deber ser” al interior de cada institución, que entra en disonancia con los esquemas de acción que hoy las escuelas pueden alcanzar a la luz —entre otras cuestiones— de las trayectorias de formación transitadas y de la configuración real del puesto de trabajo docente».

CAPÍTULO 2

EL CONTEXTO DE LA CIUDAD Y DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS. PERSPECTIVAS SOBRE INCLUSIÓN

Este apartado tiene el propósito de generar un marco de referencia sobre el problema de la inclusión en el nivel medio, en relación con la dinámica que se dan las políticas y programas socioeducativos orientados a promover la inclusión en el contexto de la nueva obligatoriedad de la educación secundaria. Al mismo tiempo, consideraremos los alcances y cobertura que tienen estos programas en la Ciudad de Buenos Aires.

2.1. Sobre la perspectiva de la inclusión. Aportes desde la Investigación Educativa

La problemática de la inclusión educativa ha sido una tradición fundante de la escuela moderna. Como nos señalan un conjunto de autores (Dussel, 2003; Redondo, 2004) la emergencia de la institución escolar tuvo que ver con la búsqueda de un método que asegurara la replicación y la uniformidad de una cierta experiencia educativa para un conjunto más grande de la población¹⁵. No obstante, la exclusión de adolescentes y jóvenes del sistema educativo constituye una cuestión compleja en estos últimos quince años, muy analizada en el campo de la investigación educativa de la última década¹⁶, a la luz de los problemas de desigualdad, transformación social y económica.

De modo generalizado, los distintos enfoques cuantitativos y cualitativos coinciden en señalar que, en los procesos de exclusión educativa y fracaso escolar interactúan dimensiones sociales, económicas y pedagógico-institucionales que impiden garantizar para todos los adolescentes y jóvenes –en especial para aquellos que pertenecen a los sectores más pobres y vulnerables¹⁷–

¹⁵ La consolidación de una identidad nacional que lograra atravesar las fronteras que se erigían entre grupos sociales y migrantes de diferentes orígenes constituía una de las claves de la uniformidad.

¹⁶ En estos últimos años, entre los trabajos que abordaron este problema se encuentran: Dutchasky, S. (2004) *Chicos en Banda*; Redondo, P. (2004) *Escuelas y Pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, Paidós; Kessler, G. (2003) *La experiencia escolar fragmentada* (UNGS- CONICET); Feijoo, C. (2004) *Escuela y Pobreza Argentina*, IPE-UNESCO; López, N. (2005) *Equidad Educativa y Desigualdad Social*. IPE-UNESCO. , Buenos Aires; Tiramonti, G. (2004) *La trama de la desigualdad educativa*, Manantial, Buenos Aires.

¹⁷ Los grupos vulnerables están conformados por aquellos jóvenes con menores probabilidades de permanecer en el sistema y de finalizar sus estudios de nivel medio. Esta menor probabilidad incluye a todos los jóvenes que a) asisten y presentan problemas de rendimiento (como

el derecho a la educación. Un derecho social que se expresa, entre otros aspectos, en el acceso, permanencia y egreso del sistema educativo, en condiciones institucionales de equidad para toda la población.

La cuestión de la fragmentación y el aislamiento de las instituciones es actualmente uno de los problemas que se profundizan desde el campo de la investigación. Asimismo se investiga acerca de la configuración de nuevas identidades sociales (para ser más precisos, cambios en la morfología social, en términos de edades, grupos sociales, problemáticas que entran en la escena escolar), tal como lo enuncia E. Tenti (2008)¹⁸. Finalmente, procesos de subjetivación que se constituyen en las instituciones educativas y acerca de ellas.

Sin lugar a dudas, en los años de mayor crisis, la escuela fue una de las pocas instituciones públicas que pudo alojar y contener a los jóvenes en un contexto social atravesado por la pobreza, la violencia social y los escasos espacios de participación comunitaria. Sin embargo, la facilitación del acceso y la contención no resultan suficientes para constituir una propuesta educativa inclusiva. Avanzar en estrategias de inclusión significa también lo siguiente:

«(...) reclamar el lugar de iguales para nuestros alumnos, iguales no porque están inmersos en la misma situación desesperada y sin ley que nos horizontalizaba, sino porque tienen un lugar de pares en la sociedad más justa que queremos (...) es darles las herramientas intelectuales, afectivas y políticas para que puedan proceder a esa renovación y también es protegerlos en ese tiempo de preparación»¹⁹.

De esta manera, los procesos de inclusión educativa son interpelados por nuevas identidades y formatos institucionales. Una de las hipótesis de trabajo respecto de estos cambios sociales y de la subjetividad en la escuela, nos señala que a la escuela selectiva que analiza Tenti (2006), hoy se incorpora un nuevo «sujeto-alumno» de la mano de políticas de retención y reinserción educativa (materializadas principalmente en becas estudiantiles, que de todas maneras no

repetidores o alumnos con sobreedad) y b) a los que no asisten sin haber finalizado el nivel medio (ya que no se los considera «abandonadores definitivos», en tanto se vislumbra la posibilidad de su reinserción educativa). Ver al respecto estudio de V. Dabenigno y S. Tissera (2002) *Juventud y Vulnerabilidad Educativa en la Ciudad de Buenos Aires*, DGPL, Dirección de Investigación.

¹⁸ Tenti, E. (2008) *Nuevos temas en la agenda de Política Educativa*. Siglo XXI, Buenos Aires.

¹⁹ Dussel, I. (2003) «La Escuela y la crisis de las ilusiones», en Dussel, I y Finocchio, S.: *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. México: Fondo de Cultura Económica.

logran romper el tradicional carácter de la escuela como reproductora de las desigualdades sociales). No obstante, hay estudios de la sociología crítica que abonan la idea de que la inclusión forma parte de un proceso más amplio de gobernabilidad y de dispositivo disciplinar y de seguridad, amparado en mecanismos legales y jurídicos (A. P. Roos, 2009)²⁰.

Otra hipótesis de trabajo, que es la que este proyecto desarrolla en su análisis, se liga con los cambios de formato institucional que se comienzan a desarrollar a partir de procesos de inclusión educativa. Es decir, junto con una nueva composición social del alumnado, se configuran también en la práctica (en la mayoría de los casos) nuevas modalidades y formas²¹ de hacer escuela que – con una cierta ruptura del dispositivo escolar único propio de la modernidad– desarrollan cambios de la gramática escolar (Viñao Frago, 2002; Tyack y Cuban, 1997; Terigi 2008)²², **que se evidencian en el currículo y elementos propios ligados con la flexibilidad y su clasificación interna, como en la integración de espacios de educación no formal a los formales, o formas de relación en términos de redes y alianzas entre escuelas y organizaciones de la comunidad.**

2.2. Pobreza y vulnerabilidad en la Ciudad de Buenos Aires

En un contexto de consenso generalizado a nivel nacional acerca de la necesidad de incrementar los niveles de obligatoriedad educativa, en estos últimos seis años el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires avanzó, en consonancia con el Estado nacional, en el desarrollo de políticas activas orientadas a garantizar un mayor nivel de acceso, permanencia y egreso de los adolescentes y jóvenes en la escuela media. Estas políticas se materializaron en la creación e implementación de una serie de programas y proyectos (ej.: becas, horas institucionales, actividades de educación no formal, apoyo escolar para la preparación de exámenes, retención de alumnas madres / alumnos padres y alumnas embarazadas, etc.) orientados –

²⁰ A. P. Roos (2009): «Sobre la In- Gobernabilidad da diferencia», en Corcini López; M. y Domenica Hattge «Inclusao Escolar. Conjunto de practias que governan». Autentica. B. Horizonte. Brasil.

²¹ El concepto de forma escolar ha sido desarrollado por B. Lahire (2001) y otros referentes del «Grupo de las Investigaciones sobre el Proceso de Socialización» (Lyon, Francia). Se abocan al estudio historiográfico de la forma escolar (siglo XVI) que encarna una relación social particular –la relación pedagógica–la cual se instaura en espacio y tiempo específicos.

²² El término gramática remite a un conjunto de principios y reglas que rigen a las instituciones. La gramática esta conformada por diversos elementos entre los cuales se encuentra la organización graduada de los alumnos en las aulas por edades, las formas de dividir el tiempo y el espacio, la organización de los estudiantes por cantidades, la clasificación de los saberes en materias o en disciplinas, y el otorgamiento de certificaciones para validar lo que se aprende.

desde una perspectiva socioeducativa– a mejorar los niveles de accesibilidad al sistema y continuidad en los estudios, como se desarrolla en el punto 2.4 de este capítulo.

Junto a la dinámica de la inclusión educativa y las políticas públicas, también es importante integrar en este análisis a la problemática juvenil, caracterizada en términos de debilitamiento de los lazos de integración social. En el contexto de las actuales transformaciones que operan sobre la estructura productiva y social, los tradicionales mecanismos de inclusión de la población joven han sufrido importantes modificaciones. Por lo tanto, es en los sectores socioeconómicos más vulnerados donde el problema adquiere mayor alcance cualitativo: ser joven en un espacio de pobreza parece constituir no solo un factor de riesgo educativo y ocupacional, sino también de discriminación y desafiliación socioinstitucional²³. Asimismo, en estos últimos años la problemática de consumo de sustancias adictivas (en especial, el paco y el alcohol), constituye un problema muy serio que atraviesa la cotidianidad de los adolescentes y jóvenes, independientemente de su condición social, aunque incide en mayor grado en las capas sociales de menores recursos.

Siguiendo a Castel, la vulnerabilidad social constituye una zona del espacio social signada por el entrecruzamiento de inserciones débiles: redes familiares, de sociabilidad, ocupacional. En la actualidad, la inserción de los sujetos en el espacio social se encuentra en permanente amenaza como consecuencia de las fluctuaciones del contexto internacional en términos macroeconómicos. Desde esta perspectiva, las relaciones que se establecen entre comunidad y escuela se caracterizarían por presentar un riesgo de déficit en la integración de las familias a las instituciones educativas, ya que si bien en los últimos años se ha incrementado el número de jóvenes incorporados a las escuelas, el riesgo de presentar problemas de rendimiento y eventualmente de abandonar sin haber completado el nivel²⁴ adquiere dimensiones relevantes. Este fenómeno de vulnerabilidad coexiste con emergentes sociodemográficos y de pobreza relacionados con indicadores ya validados como por ejemplo los siguientes: hacinamiento del hogar, distribución del agua, disponibilidad de ciertos bienes

²³ A. Salvia y otros (2007): «Los jóvenes pobres como objeto de políticas públicas. ¿Una oportunidad para la inclusión social o un derrotero de manipulación y frustraciones?». Tercer Congreso Nacional de Políticas Sociales Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 18 y el 20 de octubre.

²⁴ Véase Dabenigno y Tissera: *Juventud y Vulnerabilidad educativa en la Ciudad de Buenos Aires*.

durables básicos (heladera, cocina de gas), el nivel educativo alcanzado por los padres, etcétera.

En un informe del año 2009 de la Dirección de Investigación y Estadística, se elaboró el indicador «Índice de Vulnerabilidad Social»²⁵ sobre la base del Censo 2001, desde el cual se da cuenta de notables diferencias en las condiciones de vida al interior de la Ciudad. Su objetivo fue incorporar un concepto no limitado al conteo de activos de las familias, como pueden ser condiciones de vivienda u otros, sino que advierte sobre una zona de interacción social que habitan las familias en la cual se puede sondear su mayor exposición y fragilidad frente a cambios en la coyuntura socioeconómica. Los barrios de Villa Lugano y Villa Soldati presentan el valor más elevado dentro del radio de la Ciudad, siendo de 0,3 (1 es el valor máximo que puede adoptar el índice de vulnerabilidad social). También los barrios de Barracas, La Boca y Pompeya presentan un valor elevado, que oscila entre 0,25 y 0,3. A su vez, el valor total para la Ciudad es de 0,1.

Asimismo, de acuerdo con la Encuesta Anual de Hogares del año 2006 **el 7% de los hogares y el 11,6 % de las personas que habitan en la Ciudad se encuentran en situación de pobreza**. Por otra parte, los hogares en condición de indigencia alcanzan el 1,8%, y la población²⁶ el 2,8%. Los valores de estos indicadores de pobreza, como de indigencia, registran una tendencia a la baja desde el año 2004, moderando lentamente un proceso de acelerado crecimiento iniciado a comienzos de la década.

Por otra parte, si se analiza el fenómeno de pobreza por comunas, de acuerdo con la Encuesta Anual de Hogares del año 2006, se observan nuevamente grandes diferencias al interior de la Ciudad (Cuadro 1). Encontramos que en las Comunas 4 (Barracas, La Boca, Pompeya y Parque Patricios) y 8 (Villa Lugano, Villa Riachuelo, Villa Soldati), es marcadamente fuerte el impacto de la pobreza, alcanzando al 19,2% y 22,9% de los hogares respectivamente. Si se analiza la incidencia en la población, se observa que alcanza a casi un tercio de ella (27,9% y 29,3% respectivamente). En otra situación, se encuentran las

²⁵ Melina Con (col.); Sonia Susini (col.) y Silvia Catalá. Versión: 19 de marzo de 2009. Documento metodológico. Dirección de Investigación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. En la construcción del índice, cuya fuente de información es el Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2001 (INDEC), con respecto a los activos materiales intervienen tres dimensiones: hacimiento del hogar, calidad de los materiales de la vivienda y carga de dependencia sobre los perceptores de ingresos. Con respecto a los activos no materiales, estos se reconstruyen a través de las posibilidades de acceso al sistema de salud y el clima educativo del hogar.

²⁶ Encuesta Anual de Hogares 2006. Informe de Resultados N.º 345. Dirección General de Estadísticas y Censos.

comunas 2 (Recoleta), 13 (Belgrano, Colegiales, Núñez) y 14 (Palermo) con valores inferiores al 2,5% de hogares en situación de pobreza, mostrando de esta manera una marcada desigualdad por región. En una situación intermedia, con valores que van del 5% al 9%, se encuentra el resto de las comunas (casi un 65% del total) de la Ciudad (comunas 1, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, y 15). Ver Mapa 2.

CUADRO 1

Distribución porcentual de los hogares y la población por condición de pobreza según Comuna. Ciudad de Buenos Aires. Año 2006.

COMUNA ²⁷	TOTAL	HOGARES		POBLACIÓN	
		POBRES	NO POBRES	POBRE	NO POBRE
Total	100	7	93	11,6	88,4
1	100	9,6*	90,4	16,9	83,1
2	100	1,8**	98,2	2,4**	97,6
3	100	6,7**	93,3	12*	88
4	100	19,2*	80,8	27,9	72,1
5	100	6,1**	93,9	11,8*	88,2
6	100	5,3**	94,7	7,8*	92,2
7	100	9,8**	90,2	16,5*	83,5
8	100	22,9	77,1	29,3	70,7
9	100	9,1*	90,9	12,3*	87,7
10	100	4,5**	95,5	7,8*	92,2
11	100	4,1**	95,9	5,6*	94,4
12	100	2,6	97,4	3,8*	96,2
13	100	2,4	97,6	1,7*	98,3
14	100	1,7	98,3	2,7*	97,3
15	100	5,8	94,2	8,7*	91,3

* Con carácter indicativo (coeficiente de variación entre el 10% y el 20%).

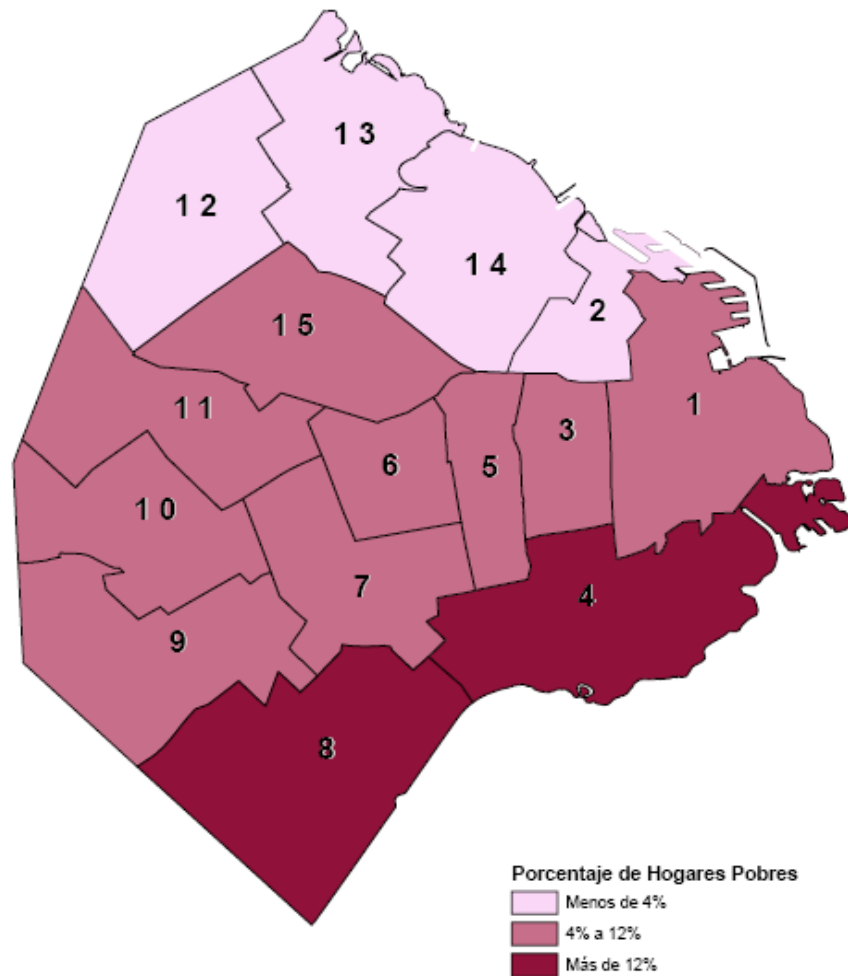
** Valor con carácter indicativo (coeficiente de variación superior al 20).

Fuente: Dirección General de Estadísticas y Censo (GCBA). EAH 2006.

²⁷ Las comunas se corresponden de la siguiente manera con los barrios:

COMUNA 1: Puerto Madero, San Nicolás, Retiro, Montserrat, San Telmo y Constitución. COMUNA 2: Recoleta. COMUNA 3: Balvanera y San Cristóbal. COMUNA 4: La Boca, Barracas, Parque Patricios y Nueva Pompeya. COMUNA 5: Almagro y Boedo. COMUNA 6: Caballito. COMUNA 7: Flores y Parque Chacabuco. COMUNA 8: Villa Soldati, Villa Lugano y Villa Riachuelo. COMUNA 9: Parque Avellaneda, Mataderos y Liniers. COMUNA 10: Villa Luro, Vélez Sarsfield, Floresta, Montecastro, Villareal y Versalles. COMUNA 11: Villa Devoto, Villa del Parque, Villa Santa Rita y Villa General Mitre. COMUNA 12: Villa Pueyrredón, Villa Urquiza, Coghlan y Saavedra. COMUNA 13: Núñez, Belgrano y Colegiales. COMUNA 14: Palermo. COMUNA 15: Villa Ortúzar, Chacarita, Villa Crespo, Paternal, Agronomía y Parque Chas.

MAPA 2: HOGARES POBRES POR COMUNA
AÑO 2006



Fuente: Dirección General de Estadísticas y Censo (G.C.B.A.), EAH 2006.

2.3. Exclusión y abandono en el nivel medio: análisis estadístico

De acuerdo con los datos que arroja la Encuesta Anual de Hogares del año 2007, en la Ciudad de Buenos Aires existe aproximadamente un universo de **11.159 jóvenes de entre trece y diecisiete años (6,7%)** que no asiste al sistema educativo.

En términos comparativos, durante el período 2007-2008, se observa un leve descenso en el número de jóvenes que no asisten a la escuela, pasando del 6,2% al 4,1% (cuadros 2 y 3). Por lo tanto, parece haber disminuido de manera significativa la cantidad de jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo, en una proporción que supera el 35% (entre los que no asisten durante 2007 y 2008). Debemos considerar también que en términos

demográficos, bajó el volumen total de jóvenes en las edades analizadas, de modo que contamos en 2008 con 8875 jóvenes menos que en 2007²⁸.

El aumento proporcional de los jóvenes dentro del sistema educativo puede explicarse por el incremento de demanda educativa de los sectores más vulnerables y por el papel activo que tuvieron las políticas de Estado (nacional y de la Ciudad de Buenos Aires) en el incremento de más oferta educativa para adolescentes y para jóvenes.

Según el relevamiento anual, la matrícula del nivel medio entre los años 2006 y 2008 presenta una tendencia al descenso del 5,32%; con excepción de seis distritos escolares en los que no hay variaciones; y una leve suba de la matrícula en el caso de los DE 13, 14, 16, 18 y 19. En algunos de los DE, se supera el promedio de esta baja de matrícula de la Ciudad, como en los siguientes distritos: DE 2 (7,69), DE 4 (7,4), DE 8 (16,79%), DE 11 (14,69%), DE 15 (7%), DE 17 (8,7%) y DE 20 (35%).

De acuerdo con la misma fuente de información, pero para el caso de Adultos, la matrícula se incrementa en un 3% para el conjunto de la Ciudad. En ciertos distritos escolares, duplica el promedio de la Ciudad, como el DE 3 (9%) y el DE 10 (8%). En otros casos, el incremento es muy superior aún, como el DE 5 (34%), el DE 7 (19%), el DE 12 (45%), el DE 13 (66%), el DE 14 (62%) y el DE 18 (29%). No obstante, en los DE 19, 20 y 21, los valores de matrícula descienden en un 9%, 14%, y 5 % respectivamente.

²⁸ Es pertinente considerar que la población joven registra en la década pasada un descenso sostenido. De acuerdo con proyecciones del INDEC para la Ciudad de Buenos Aires, la población total de 15 a 19 años descendió desde el año 2000 al 2010 en más de 9500 personas. Es decir, son casi 10.000 jóvenes de entre 15 a 19 años menos. Véase el siguiente enlace: <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/anu_estadistico/01/web01/c13.htm>.

CUADRO 2**Condición de asistencia al sistema educativo en la Ciudad de Buenos Aires.****Según edad, de 13 a 17 años. Año 2007.**

Edad	Condición de asistencia						Total
	Asiste		No asiste, pero asistió		Nunca asistió		
	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%	
Total	170.256	93,8	11.159	6,2	22	0	181.437
13	33.703	99,0	345	1,0	0	0,0	34.048
14	37.305	98,1	722	1,9	0	0,0	38.027
15	31.321	93,7	2.100	6,3	0	0,0	33.421
16	35.479	90,9	3.560	9,1	0	0,0	39.039
17	32.448	87,9	4.432	12,0	22	0,1	36.902

Fuente: DGEyC - Encuesta Anual de Hogares 2007.

Al realizar el análisis por subgrupos de edades, observamos que entre los 16 y 17 años es en la franja etaria en donde se registra el mayor incremento entre los asistentes al sistema educativo, **posiblemente como ya se consideró anteriormente, por el incremento de adolescentes y jóvenes en la matrícula del nivel medio para adultos.** Mientras que en el año 2007 presentaban un 89,4% de asistencia, en el año 2008 alcanzaron un 93,2% (cuadro 4). En tanto que el subgrupo que incluye a los jóvenes de entre los 13 y 15 años de edad prácticamente no presenta cambios.

CUADRO 3**Condición de asistencia al sistema educativo en la Ciudad de Buenos Aires.****Según edad, de 13 a 17 años. Año 2008.**

Edad	Condición de asistencia						Total
	Asiste		No asiste, pero asistió		Nunca asistió		
	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%	
Total	165.469	95,9	7.003	4,1	90	0,1	172.562
13	34.766	99,3	160	0,5	90	0,3	35.016
14	30.815	98,5	458	1,5	0	0,0	31.273
15	33.099	95,7	1.488	4,3	0	0,0	34.587
16	32.959	96,1	1.343	3,9	0	0,0	34.302
17	33.830	90,5	3.554	9,5	0	0,0	37.384

Fuente: DGEyC - Encuesta Anual de Hogares 2008.

CUADRO 4

Condición de asistencia al sistema educativo en la Ciudad de Buenos Aires.

Según grupos de edad, 13 a 17 años. Años 2007-2008.

Grupos de edad	Condición de asistencia					
	% Asiste		% No asiste, pero asistió		% Nunca asistió	
	2007	2008	2007	2008	2007	2008
Total	93,8	95,9	6,2	4,1	0	0,1
13 a 15	97,0	97,8	3,0	2,1	0	0,1
16 a 17	89,4	93,2	10,6	6,8	0	0

Fuente: DGEyC - Encuesta Anual de Hogares 2007-2008.

Por otra parte, en el nivel medio, un universo cercano a los **10.500 jóvenes** (10,6% de los matriculados en 2004 y 10,7% de los matriculados en 2007) abandona cada año, y se incorporan de manera cíclica al conjunto de jóvenes que se encuentran fuera del sistema²⁹. Las regiones I, II y III concentran los mayores niveles de «salidos sin pase», con un pico en el año 2005, que oscila entre un 17% y un 20%, siendo este último un valor cercano al doble del promedio de la Ciudad (11,9%). No obstante, entre los años 2006, 2007 y 2008 disminuyó el valor de este indicador (Cuadro 5) en las regiones más críticas de la Ciudad, especialmente en las regiones II y III.

²⁹ Krichesky, M. (coord), A. Migliavacca, M. Saguier, Medela, P. (2007). Informe: «Escuelas de Reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos». DGPL. Dirección de Investigación. Sin lugar a dudas, los niveles de pobreza de la población inciden significativamente en los fenómenos de exclusión educativa y no asistencia a la escuela. De acuerdo con el informe «El nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires», en el año 2001, el 19,9% de los habitantes de la Ciudad pertenecientes a la población de entre 13 y 17 años (167.640) posee algún tipo de privación material (de recursos corrientes, patrimoniales o convergentes).

CUADRO 5**Nivel medio común –sector estatal– «Salidos Sin Pase» por Región³⁰.****Años 2004-2008**

Región	Año				
	2004	2005	2006	2007	2008
Total	10,6	11,9	10,5	10,7	10
I	16,0	20,6	14,4	13,7	14,7
II	14,7	17,1	13,1	13,7	12,0
III	15,4	17,5	15,2	13,7	13,2
IV	11,0	12,9	10,9	10,2	9,4
V	12,4	13,9	8,0	9,9	8,1
VI	7,7	8,1	7,2	7,2	6,9
VII	11,8	12,5	10,6	11,6	11,9
VIII	7,5	8,9	7,4	8,0	6,8

Fuente: Elaboración propia sobre la base de información suministrada por el Departamento de Estadística, 2009.

La repitencia presenta un crecimiento cercano a los dos puntos en el período 2000- 2005. En el año 2000, los alumnos “*repetidores*” representaban un 12,8% del total de alumnos del sector estatal; en el 2002 descendían a un 11%, y en el 2005 se produce nuevamente un crecimiento en el valor de este indicador alcanzando un 14,9% (Cuadro 6). Entre los años 2006, 2007 y 2008 se afianza la tendencia a la suba con valores del 15,8%, 16,2% y 16,7% respectivamente (Cuadro 7).

³⁰ Las regiones son unidades geográfico-administrativas que coinciden con los límites de los distritos escolares del siguiente modo: Región I: DE 1 y 3; Región II: DE 4 y 5; Región III: DE 2 y 6; Región IV: DE 7, 8 y 14; Región V: DE 13, 19, 20 y 21; Región VI: DE 18 y 12; Región VII: DE 15, 16 y 17; Región VIII: DE 9 y 10.

CUADRO 6

Nivel medio común. Porcentaje de alumnos repetidores según sector, ciclo y modalidad. Años 2000, 2002, 2005

					Repetidores				
					Diferencia % entre 2005-2000	Año			
						2000	2002	2005	
Sector	Estatal	Total			2,1	12,8	11,0	14,9	
		Ciclo	Básico			3,4	16,7	14,3	20,1
			Superior	Modalidad	Bachiller	1,5	7,0	5,5	8,5
					Comercial	2,9	5,5	4,6	8,3
					Técnica	6,9	5,0	4,6	11,8
	Total			1,4	2,5	2,5	3,9		
	Privado	Ciclo	Básico			2,2	3,7	3,7	5,9
			Superior	Modalidad	Bachiller	1,9	0,9	0,9	2,8
					Comercial	4,1	0,8	1,0	5,0
					Técnica	1,2	1,5	1,0	2,7
Técnico Bancario(*)					2,1	-	-	2,1	

Fuente: Departamento de Estadística. Dirección de Investigación. Informe sobre el Nivel Medio. Año 2007.

CUADRO 7

Nivel medio común. Sector estatal: porcentaje de repitencia. Años 2005-2008

Años			
2005	2006	2007	2008
14,9	15,8	16,2	16,7

Fuente: Departamento de Estadística, 2009.

El análisis del comportamiento de este indicador para el sector estatal permite identificar que los mayores porcentajes se registran en el Ciclo Básico, conformado por los tres primeros años del nivel, en donde la repitencia asciende al 20%. En el Ciclo Superior, en donde el análisis se desagrega por modalidades, se observa un descenso de la repitencia y un posterior incremento para el año 2005 (Cuadro 6). La modalidad que muestra el aumento más importante es la Técnica, con casi 7 puntos porcentuales más respecto del año 2000 en su ciclo superior, seguida por el ciclo básico de todas las modalidades (3,4 puntos más) y el ciclo superior de la modalidad comercial, con casi 3 puntos por encima de lo registrado en el año 2000.

2.4. Las políticas y los programas de inclusión educativa³¹

El nivel medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tiene una historia particular. Si bien es el ámbito jurisdiccional de mayor oferta y uno de los más antiguos del país, hasta principios de los años noventa, esta oferta estuvo fuertemente concentrada en manos del Gobierno nacional. El proceso de transferencia desde la órbita nacional hacia el entonces ámbito municipal – efectuado en 1992– generó la emergencia de nuevos desafíos que gravitaron sobre la configuración de la oferta educativa de la jurisdicción.

2.4.1. Aspectos normativos de la regulación de las políticas y programas de inclusión en la Ciudad

En el año 2002, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires dispuso, a través de la ley 898³², la obligatoriedad del nivel medio. La norma consigna que, en el plazo de 5 años, se deben adecuar progresivamente los servicios educativos necesarios para la extensión de la educación obligatoria. Para ello, se establece que el Poder Ejecutivo debe adaptar e incrementar la infraestructura escolar y proveer los equipamientos necesarios requeridos para garantizar dicha meta. Plantea también que el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desarrollará con carácter prioritario programas sectoriales e intersectoriales que garanticen la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y el logro académico de los alumnos en el sistema educativo. Ese mismo año, se aprueba el Reglamento Escolar para el sistema educativo de gestión oficial dependiente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires³³.

En el año 2004, la Dirección del Área de Educación Media crea seis «Escuelas de Reingreso» con el propósito de satisfacer la demanda de un sector importante de la población joven que no ha podido comenzar sus estudios de nivel medio o ha visto interrumpida su escolaridad. En 2005 se suman otras dos, con un ciclo agosto-agosto³⁴.

³¹ En este apartado, se recuperan los aportes del trabajo realizado para la DI por Inés Cappellacci y María Fernanda Juarros (2007).

³² La Ley 898, aprobada el 17 de septiembre de 2002 y promulgada el 2 de octubre del mismo año en el Decreto N.º 1283 fue publicada en el BOCBA N.º 1542, del 8 de octubre de 2002.

³³ Resolución N.º 4776-MEGC-06 que deroga la Resolución N.º 626 SED-80.

³⁴ En el marco del decreto N.º 408GCABA/04, se crean, en el año 2004, las primeras seis escuelas. Al año siguiente, se suman dos ER con ciclo lectivo agosto-agosto. La particularidad del ciclo lectivo de estas últimas se desarrolló a partir de la lectura por parte de la Gestión Central (Dirección de Educación Media y Técnica, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currículum) y Centros de Gestión y Participación, de la existencia de una fuerte demanda de

Como ya se señaló, estas medidas estuvieron acompañadas por la implementación de diferentes programas, proyectos y acciones que se encaminaron a apoyar la escolaridad de los estudiantes que atraviesan condiciones de vulnerabilidad social. Dichos planes ofrecen asistencia técnica y pedagógica y avanzan en la promoción de reformas curriculares al interior de las modalidades existentes.

El origen de este conjunto de acciones es diverso. Un grupo importante depende directamente del Ministerio de Educación de la Ciudad, mientras que otro grupo considerable tiene su origen en el Ministerio Nacional. Se añaden, también, las acciones que se dirigen a la educación media y que son desarrolladas por organismos públicos que no se inscriben en la órbita educativa. A continuación, haremos entonces mención de algunos de los programas intervinientes en el nivel medio:

- a) En este marco, la Resolución N.º 3426 SED/02 autoriza la implementación de la **Red Educativa de Servicios Solidarios (REDESS)** y la define como un espacio de cooperación e intercambio solidario entre las escuelas del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires. Esta red funciona con la modalidad de sistema abierto y descentralizado, en el cual las escuelas técnicas de gestión estatal y privada ofrecen, en función de sus especialidades, la producción de bienes y la prestación de servicios a otros establecimientos educativos que lo demanden.
- b) Uno de los programas, definido desde la cartera educativa de la Ciudad como prioritario para el nivel, es el «**Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media de la Ciudad de Buenos Aires**». De acuerdo con la resolución que lo aprueba (N.º 126 SED/05) se encomienda su conducción y seguimiento a la Dirección General de Planeamiento, delegándosele asimismo la elaboración y revisión anual de las «pautas para la utilización y la asignación de módulos institucionales en los establecimientos del nivel medio» que rigen su implementación.
- c) En el mismo año, se crea el «**Programa de Asistencia a las Escuelas Medias en el Área Socioeducativa**» (Resolución N.º 3641 SED/05), para lo

sectores sociales que abandonan la escuela luego del período vacacional de julio, así como aquellos que no alcanzan a inscribirse en el período de febrero-marzo (Krichesky, coord. y otros, 2007).

cual se establece la designación de un coordinador que tendrá a su cargo la puesta en funcionamiento, el seguimiento y la evaluación del programa.

- d) El Programa **«Aprender Trabajando»** aprobado por Decreto N.º 266/03 del GCBA se propone desarrollar acciones que faciliten y dinamicen las actividades vinculadas a prácticas educativas y laborales, y proyectos productivos que desarrollen las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, facilitando la transición entre la escuela media terciaria y el trabajo, a través de la realización de prácticas laborales dentro del ámbito escolar y fuera de él. El programa contempla la implementación de dos tipos de actividades: pasantías y proyectos productivos³⁵. Muchas de estas actividades ya se estaban realizando en distintos establecimientos, pero se encontraban dispersas y muchas veces desconectadas. Por ello, el programa brinda un nuevo marco normativo que comprende las prácticas y los proyectos, al tiempo que realiza un seguimiento de las actividades, organiza un banco de experiencias a partir de la elaboración de un registro, efectúa actividades de difusión, se encarga de la contratación de los seguros pertinentes y desarrolla la Red Educativa de Servicios Solidarios (REDESS).
- e) El Proyecto **«Escuela de Verano»** (Resolución N.º 4967 SED/05) nace teniendo en cuenta el alto porcentaje de estudiantes que fracasan, o bien porque no aprueban las asignaturas en el ciclo lectivo, o bien porque no se presentan a rendir en el mes de marzo. Se propone una escolarización complementaria en grupos reducidos, que permita atender las particularidades de ritmo y dificultades de los estudiantes. El proyecto comenzó a funcionar a partir de 2006 en cuatro sedes.
- f) Con el propósito de impulsar, a través de un apoyo tanto material como organizativo, la realización de campamentos integrados al Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las escuelas, se crea el Proyecto **«Campamentos Escolares - La Escuela al Aire Libre»** (Resolución N.º 839 SED/06), dependiente del Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritaria) y del CePA (Centros de Pedagogías de Anticipación). Dicho proyecto establece

³⁵ El Programa «Aprender Trabajando» durante el año 2009, trabajó con un total de 88 Proyectos provenientes de diferentes modalidades de las Escuelas Medias del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. En este informe, la información de dicho programa no fue integrada a la Base de Datos. Su incorporación se realizará en el año 2010.

que los destinatarios del proyecto son grupos de alumnos y alumnas de escuelas de gestión estatal de nivel primario y medio de la Ciudad.

- g) La Resolución N.º 97 MEGC/07 aprueba con carácter experimental el proyecto «**Coordinación de Acciones entre Escuelas de Reingreso del Área de Educación Media Común y Centros de Formación Profesional del Área de Educación del Adulto y del Adolescente**» y autoriza su implementación a partir del ciclo lectivo 2007. Se autoriza a la Dirección General de Educación a incluir otros establecimientos a propuesta fundada de las Direcciones de Área precitadas, a las que se les encomienda la resolución de los aspectos técnico-pedagógicos y administrativos que requiera el proyecto y, en forma conjunta con la Dirección de Currícula dependiente de la Dirección General de Planeamiento, el seguimiento y la evaluación de la experiencia³⁶.
- h) Por medio del Decreto N.º 919 GCBA-05 se modifica el Reglamento General del **Programa Becas Estudiantiles** eliminando para los aspirantes el requisito de tener domicilio legal en la Ciudad de Buenos Aires (establecido en el Artículo 6.º, inc. g, del Reglamento del programa) y extendiendo la beca a los alumnos regulares que cursan el tercero y cuarto año del nivel medio³⁷. Se introducen modificaciones vinculadas con el procesamiento de datos, renovación del beneficio y seguimiento pedagógico de los alumnos. Actualmente, el régimen de becas se rige de acuerdo con la ley N.º 2917, aprobada en noviembre de 2008. De acuerdo con ella, se garantiza el beneficio de la beca a todo aquel alumno que la solicite y que cumpla al menos una de las siguientes condiciones: a) que integren un hogar cuyo ingreso mensual resulte igual o menor a 1,5 del salario mínimo, vital y móvil; b) que concurren a escuelas de reingreso; c) que se encuentren en situación de calle; d) que se encuentren alejados/as de sus familias en hogares convivenciales o en otros tipos de programas de asistencia; e) que integren un hogar con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI); f) que residan en Núcleos Habitacionales Precarios o Transitorios; g) que sean

³⁶ Se le encomienda a la Dirección de Currícula la responsabilidad de seleccionar los tutores del proyecto, efectuar su preparación y brindarles asistencia técnica para el desarrollo de sus funciones.

³⁷ La Resolución N.º 24 SED/06 aprueba el Manual de Procedimientos del Programa Becas Estudiantiles: instructivo para los directivos; criterios de selección y modelo de solicitud.

padres o madres adolescentes, o adolescentes embarazadas; h) que tengan necesidades especiales o enfermedad graves; i) que integren un hogar con más de tres miembros en edad escolar, siempre que sus ingresos resulten hasta un 50% por encima de lo establecido en el punto a); j) que tengan a su padre y/o madre privado de la libertad en el sistema penal, siempre que los ingresos de su hogar resulten hasta un 50 % por encima de lo establecido en el punto a).

- i) Otro programa prioritario es el de «**Retención de alumnas madres, alumnas embarazadas y alumnos en situación de paternidad**» establecido por la Ley N.º 709 LCABA/01. En 2001 se crea un Régimen Especial de Inasistencias para alumnas embarazadas y alumnos en condición de paternidad que cursen en instituciones públicas o privadas dependientes de la ex Secretaría de Educación, en pos de garantizar su permanencia en el sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Este Régimen Especial se aplica a solicitud del alumno/a, quien deberá presentar el certificado médico que acredite el estado y período de gestación y alumbramiento. Las alumnas embarazadas gozan de un plazo máximo de cuarenta y cinco días de inasistencias justificadas, continuas o fraccionadas, no computables a los fines de la reincorporación. Éstas pueden ser utilizadas antes o después del parto. De igual modo, los estudiantes varones que acrediten su paternidad cuentan con cinco inasistencias justificadas continuas no computables a partir del día del nacimiento o del siguiente³⁸. Asimismo, se establecen los mecanismos de apoyo, seguimiento y evaluación de los aprendizajes que permitan alcanzar los objetivos requeridos para la promoción en su condición de alumnos/as regulares.
- j) Hacia el año 2002, se inicia una experiencia de trabajo territorial en la zona de Retiro denominado **Promotores de Educación**, como una iniciativa que interviene ante el ausentismo de chicos del nivel primario, conjugado con las dificultades de la escuela para contactar a los padres y trabajar en red con la comunidad. Por otra parte, la labor de las promotoras se enmarcaba

³⁸ En caso de nacimiento múltiple, embarazo de riesgo o que la alumna fuera madre de hijos de menos de cuatro años de edad, el plazo máximo de inasistencias se extiende a quince días posteriores al nacimiento. Para el caso de los alumnos varones en idéntica situación, el plazo se extiende a diez días.

inicialmente en la contraprestación del plan Jefas y Jefes de Hogar. De todas maneras, vale la pena resaltar que desde el programa se percibía a esta actividad como una «colaboración», en la medida que no consideraban a dicha contraprestación como a un trabajo, por la falta del vínculo y condiciones de empleabilidad tradicionales en dicha relación. Entre los años 2004 y 2005, se traslada la experiencia a los DE 5 y 19, aunque todavía en relación con el nivel primario únicamente. Recién entre los años 2005 y 2006 se implementa la articulación de una red de referentes de promotores para nivel medio en cada CGP.

- k) Un hito importante al interior del programa y en relación con las condiciones de trabajo de su equipo es que, en enero de 2007, como consecuencia de la sanción de Ley de la Ciudad N.º 2070, que establece el pase a planta transitoria (bajo la modalidad de Contrato de Empleo Público Decreto 948/07) de aquellos beneficiarios de un plan social que hubieran dado una contraprestación social durante al menos dos años de manera ininterrumpida, 17 promotoras pasaron a engrosar formalmente el equipo de trabajo como empleadas públicas, abandonando el viejo status de «colaboradoras». Asimismo, durante el mismo año, se dicta la Resolución N.º 5808/07 que establece formalmente la creación del programa, así que genera así un nuevo y mejor posicionamiento del programa. Los años siguientes, es decir durante el transcurso del 2008 y 2009, el programa incorpora un total de 12 miembros a su equipo, y esto le permite abordar el nivel medio para poder llegar a algunas escuelas de modo concreto y directo, destacándose especialmente el trabajo mancomunado con algunas escuelas de Reingreso y EMEM históricas. Por último, los promotores también trabajan articuladamente con los CGP, los CeSAC y los zonales, así como participan en las redes barriales. De esta manera, el proyecto se orienta a colaborar con las instituciones escolares de los distritos que atienden población socialmente vulnerable, en los casos de ausentismo prolongado y deserción de los alumnos de los distintos niveles, facilitando la relación entre la comunidad y la escuela.
- l) Finalmente, la Resolución N.º 1376 SED/01 crea el programa «**Centros Deportivos Secundarios**» que ofrecen actividades deportivas garantizando la igualdad de condiciones. Se incluye a las zonas más desfavorecidas, con

el propósito de crear vínculos y prácticas solidarias que apunten a la equiparación de oportunidades. El programa comprende el desarrollo de un bloque de enseñanza y práctica de un deporte, un bloque opcional de enseñanza y práctica de gimnasia rítmica, y un momento de intercambio con merienda³⁹.

m) Como consecuencia de la fusión de varios proyectos en curso, pero bajo la nueva idea fuerza de integralidad en áreas programáticas de Deportes, Recreación, Participación, Derechos Humanos, etc., se crea, durante el verano de 1999, el Programa «**Club de Jóvenes**» en tres barrios de la Ciudad de Buenos Aires (La Boca, Barrio Mitre-Saavedra y el Bajo Flores). Tres barrios cuyas características y problemáticas requerían ciertas acciones focalizadas para contener a los jóvenes más vulnerables y en situación de calle. Aparece entonces la categoría «no estudia ni trabaja» que se constituyó en la población destinataria del proyecto, en su rol de articulador y puente de reingreso de esos jóvenes al sistema escolar. Al respecto, el programa trabaja bajo la premisa de «progresivos grados de formalización». Por eso, entre otras cosas, las acciones con los chicos no apuntan a imponer o a forzar su reingreso a la escuela, sino que, por el contrario, se intenta que gradualmente adquieran ciertas pautas que les faciliten el acceso a la educación escolar: respeto a los encuadres, frente a la palabra del adulto, al trabajo en grupo, a la escucha organizada, a los procesos de trabajo, etc. En definitiva, el programa admite como uno de sus objetivos la idea de que el / la joven o el / la adolescente «banque» la escuela y el formato escolar. Principalmente el programa trabaja los días sábados (en establecimientos educativos, plazas o centros comunitarios) con población matriculada y no matriculada en el nivel medio; aunque en los últimos años también ha generado muchas acciones en el marco de la jornada escolar dentro de algunas escuelas (estrictamente con su población matriculada), en pos de integrarse con mayor fuerza al proyecto institucional de cada una de ellas.

³⁹ La población asistente comprende a los alumnos de la escuela media en la que funciona el centro deportivo; alumnos de otras escuelas medias de la zona o región; y adolescentes que no se encuentren cursando la escuela media.

Las políticas recientemente caracterizadas habilitan una diversidad de estrategias que, sin lugar a dudas, se encaminan a apuntalar los procesos de incorporación de los alumnos tradicionalmente excluidos del sistema. Sin embargo, la persistencia de indicadores de fracaso (dimensionado a través de las *tasas de repitencia, sobreedad y abandono*) en un escenario signado por la inminente institucionalización de la obligatoriedad del nivel, coadyuvan la pregunta por los procesos de implementación, así como por los impactos que ellos imprimen en las prácticas cotidianas de la escuela.

2.4.2. Cobertura de los programas: su evolución en el nivel medio

Desde el presente proyecto de investigación, se elaboró una base de datos que permite a la Dirección de Investigación y a la Dirección de Inclusión, disponer a partir del segundo semestre del 2009, de información sustantiva sobre los programas (especialmente de inclusión) y con características desagregadas por establecimiento o por centro de atención existente en los diferentes distritos y regiones de la Ciudad.

De los veinte **Programas / Proyectos de Inclusión relevados en 2009**, se tomaron para este análisis cuatro programas que se orientan de diversas maneras a mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso de los jóvenes, especialmente en el Nivel Medio. Dichos programas son los siguientes:

- Becas.
- Retención de alumnas madres, alumnas embarazadas y alumnos en situación de paternidad (en adelante, «Retención»).
- Campamentos Escolares.
- Clubes de Jóvenes y Chicos.

Salvo el programa de Retención, que atiende exclusivamente alumnos del nivel medio, los otros tres trabajan además con población de otros niveles. El Programa de Becas también otorga becas a alumnos que cursan estudios superiores en 14 establecimientos del nivel y, además, gestiona becas financiadas por Nación destinadas a alumnos de nivel medio y primario. El programa Club de Jóvenes y Chicos cuenta con 8 Clubes de Chicos, dirigidos a alumnos en edad de cursar la escuela primaria, y Campamentos Escolares realiza esa actividad

mayoritariamente en escuelas primarias (64) y en segundo término en escuelas medias (39).

Si consideramos únicamente las intervenciones dirigidas al nivel medio, se observa que tomados en conjunto, estos cuatro programas desarrollaron en 2009 **un total de 422 intervenciones territoriales**; lo que en otras palabras significa que el conjunto de estos programas de inclusión llegó con sus acciones a **422 establecimientos y centros en distintas zonas de la ciudad**. Las actividades y el personal docente a cargo de los cuatro proyectos son financiados por el Gobierno de la Ciudad⁴⁰. En su mayor parte, trabajan con población matriculada en las escuelas medias, a excepción del Programa Club de Jóvenes y Chicos, que admite también a niños y jóvenes que, al momento de inscribirse en los clubes, no están asistiendo a la escuela.

Si se analiza el alcance de los programas en términos de cantidad de destinatarios de sus acciones (véase el Cuadro 8), se observa que en conjunto los cuatro programas alcanzaron durante 2009 a un total de 52.587 chicos de nivel medio o en edad de cursarlo.

Este número responde en gran parte a las 48.253 becas otorgadas en 2009, que se constituye en un tipo de intervención diferente del que caracteriza a los programas de Retención o a los Clubes de Jóvenes. Si bien la coordinación de Becas contempla modalidades de seguimiento de los alumnos becados en conjunto con los referentes de los establecimientos, los Clubes de Jóvenes y el programa de Retención sostienen a lo largo del año un contacto directo con los destinatarios, que establecen vínculos y desarrollan actividades con docentes y referentes del programa de manera regular con una frecuencia semanal o quincenal.

Durante 2009, la cantidad total de población de nivel medio alcanzada por estos dos programas –con presencia regular en las sedes donde trabajan– fue de 4334 chicos. De ellos, 1.747 son alumnos padres y alumnas embarazadas y madres que cursan los estudios de nivel medio en algún establecimiento de la Ciudad, y 2.587 son jóvenes matriculados en escuelas medias o fuera del sistema que concurren a los clubes de jóvenes que funcionan, por lo general, los sábados

⁴⁰ En este análisis, se consideró para el caso de becas únicamente las becas de nivel medio. Existen bajo gestión de la Coordinación de Becas otros proyectos como «Volver a la Escuela» y «Todos a Estudiar», que otorgan becas con financiamiento del Ministerio de Educación de la Nación para alumnos que regresan a la escuela primaria y media en establecimientos educativos de la Ciudad.

en escuelas y otras sedes deportivas o comunitarias donde se realizan las actividades del programa.

CUADRO 8

Cantidad de destinatarios de programas por distrito escolar de la Ciudad de Buenos Aires

DE	Becas	Retención Alumnas Madres y Embarazadas	Campamentos escolares	Club de Jóvenes	Cantidad de destinatarios de IET con presencia en territorio	% destinatarios de ET con presencia en territorio	Total de destinatarios / DE
1	4.123	167	s/d	206	373	8%	4.496
2	2.800	114		80	194	6%	2.994
3	2.694	54		213	267	9%	2.961
4	3.948	181			181	4%	4.129
5	3.079	98	s/d	196	294	9%	3.373
6	3.051	61	s/d	163	224	7%	3.275
7	2.921	95	s/d	368	463	14%	3.384
8	2.261	63	s/d		63	3%	2.324
9	1.622	46		83	129	7%	1.751
10	2.022	75	s/d	49	124	6%	2.146
11	2.404	61	s/d		61	2%	2.465
12	944	46	s/d	160	206	18%	1.150
13	3.335	70	s/d	117	187	5%	3.522
14	1.037	12	s/d		12	1%	1.049
15	1.074	65	s/d	46	111	9%	1.185
16	205	5	s/d		5	2%	210
17	1.622	42	s/d		42	3%	1.664
18	2.248	59	s/d	213	272	11%	2.520
19	2.587	168	s/d	299	467	15%	3.054
20	888	85	s/d	75	160	15%	1.048
21	3.388	180	s/d	319	499	13%	3.887
Total	48.253	1.747	s/d	2.587	4.334	8%	52.587

Fuente: Relevamiento de Programas y Proyectos de Inclusión 2009, DIE-DI, Ministerio de Educación, GCBA. Hasta la fecha de este informe, no se cuenta con datos de cantidad de destinatarios del programa de Campamentos. Los distritos en los que se consigna 0 destinatarios son aquellos donde el programa no trabajó con ninguna escuela del distrito durante 2009.

2.4.3. Distribución de los programas en las distintas zonas de la Ciudad

En este informe, se propone una primera lectura del alcance y distribución territorial de las intervenciones de estos cuatro programas dirigidas al nivel

medio. La lectura del mapeo de sus intervenciones debe tener en cuenta algunas características específicas de cada programa.

En relación con el Programa de Becas, como consecuencia de la Ley N.º 2917 de noviembre de 2008, puede decirse que hoy su asignación supone una cobertura total de los destinatarios potenciales: universo que se define como todos aquellos alumnos que se encuentran en situación de vulnerabilidad social definida según los criterios de asignación de la beca y que la han solicitado en tiempo y forma (véase el punto h del apartado anterior). Por este motivo, desde el punto de vista de la investigación, el mapeo de las escuelas con alumnos becados puede leerse como un indicador de la distribución de alumnos de nivel medio en situación de vulnerabilidad social.

En 2009, año en que la asignación de becas empieza a regirse por la nueva norma, el programa alcanzó a 48.253 alumnos de 233 establecimientos de diversas modalidades, incluyendo escuelas de educación media y técnica común, de educación artística, adultos y alumnos de los nuevos bachilleratos populares. En el Cuadro 9, se observa la distribución de becas de nivel medio por distrito escolar, según cantidad de escuelas con becarios, cantidad de alumnos becados y promedio de alumnos becados por escuela.

CUADRO 9**Becas otorgadas - Cantidad de alumnos y escuelas por DE.**

DE	Escuelas	Alumnos becados	Promedio de alumnos matriculados por escuela
21	9	3.388	376
19	7	2.587	370
11	7	2.404	343
13	10	3.335	334
12	3	944	315
18	9	2.248	250
7	12	2.921	243
6	13	3.051	235
5	14	3.079	220
4	19	3.948	208
17	8	1.622	203
9	9	1.622	180
20	5	888	178
8	13	2.261	174
14	6	1.037	173
10	12	2.022	169
2	17	2.800	165
15	7	1.074	153
1	28	4.123	147
3	23	2.694	117
16	2	205	103
TOTAL	233	48.253	207

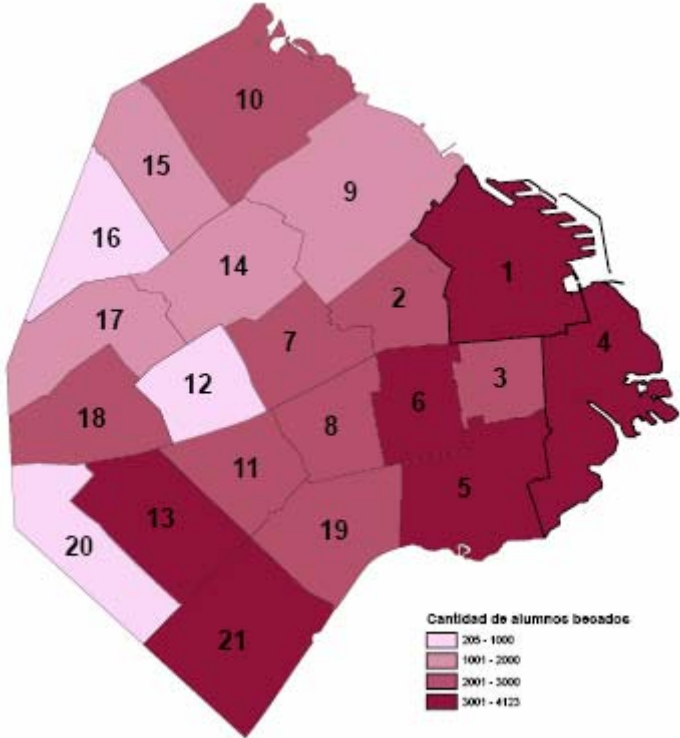
Fuente: Relevamiento de Programas y Proyectos de Inclusión 2009, DIE-DI, Ministerio de Educación, GCBA.

Puede apreciarse, en primer lugar, que los alumnos en condiciones vulnerables se encuentran diseminados en todos los distritos de la Ciudad, en un rango que va de un piso de 200 alumnos cursantes en 2 escuelas del DE 16, a un máximo de 28 escuelas con un total de 4123 becados en el DE 1.

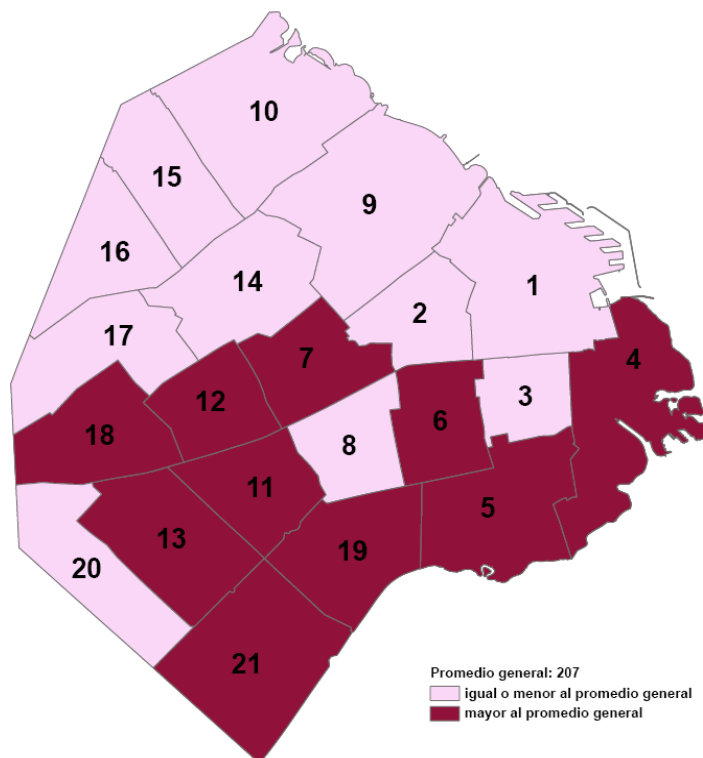
En segundo lugar, se observa que la concentración de alumnos en esta situación es relativamente más alta en los distritos del centro (notablemente el distrito 1, pero también el 2, el 3 y el 6 que corresponde a Balvanera) y del sur de la ciudad (4, 5, 21, 13 y en menor medida 19). (Véase el mapa 3). Aún así, el promedio de alumnos por escuela es notoriamente mayor en el DE 19 y en otros distritos del sur en comparación con los del centro, lo que podría sugerir una mayor concentración de alumnos en situación de vulnerabilidad por escuela en

los distritos del sur respecto del resto de la Ciudad, donde la población vulnerable parece repartirse entre un mayor número de escuelas. (Véase el mapa 4).

Mapa 3: Becas de Ayuda Escolar - Alumnos becados por Distrito Escolar.



Mapa 4: Promedio de alumnos becados por escuela según Distrito Escolar.



Fuente: Relevamiento de Intervenciones Estatales Territoriales (IETs) de Programas y Proyectos de Inclusión Escolar. Datos al 30 de octubre de 2009. Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación del GCBA.

El **Programa de Retención Escolar de Alumnas Embarazadas, Alumnas Madres y Alumnos en situación de paternidad**, que también interviene en escuelas medias de todas las modalidades, alcanzó un total de 122 escuelas de la Ciudad en 2009; se trata de un número importante si se tiene en cuenta que por sus características implica una presencia regular de asistentes y referentes institucionales en contacto directo con los destinatarios. En ellas atendió un total de 1747 destinatarios, de los cuales 1003 son alumnas madres, 384 son alumnas embarazadas y 360 son alumnos en situación de paternidad.

CUADRO 10

Retención de alumnas madres, alumnas embarazadas y alumnos en situación de paternidad. Cantidad de escuelas y alumnos destinatarios del programa según Distrito Escolar. Año 2009.

DE	Escuelas	Alumnos	Promedio de alumnos por escuela
20	2	85	43
19	5	168	34
21	7	180	26
12	2	46	23
4	9	181	20
7	5	95	19
13	4	70	18
11	4	61	15
1	11	167	15
3	4	54	14
2	9	114	13
5	8	98	12
15	6	65	11
8	6	63	11
18	6	59	10
9	5	46	9
6	7	61	9
17	6	42	7
10	11	75	7
14	3	12	4
16	2	5	3
Total	122	1.747	14

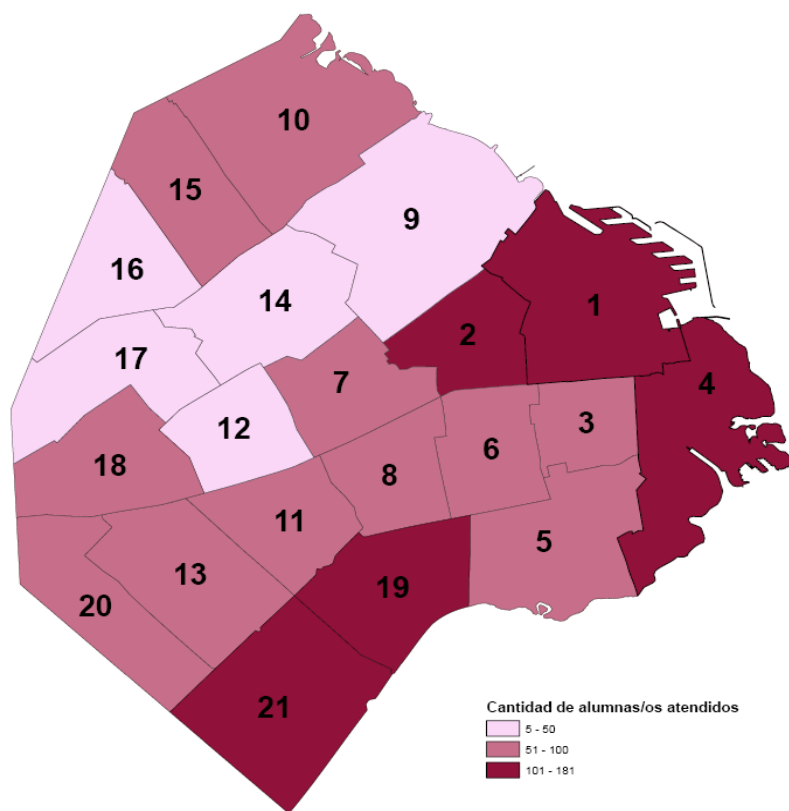
Fuente: Relevamiento de Programas y Proyectos de Inclusión 2009, DIE-DI, Ministerio de Educación, GCBA.

Al igual que el programa de Becas, la localización de las intervenciones del programa de «Retención» muestra la distribución de una problemática que expresa condiciones de vulnerabilidad social y educativa: el embarazo adolescente. En términos de recuento de destinatarios de programas, debe tenerse en cuenta que las alumnas embarazadas, madres y padres adolescentes son beneficiarios automáticos de las becas de inclusión escolar. Si bien desde el punto de vista de la gestión de los programas de inclusión constituyen dos conjuntos de intervenciones autónomos, en términos de cantidad de destinatarios y escuelas involucradas, los beneficiarios de este programa deberían, en principio, coincidir con los del programa de Becas.

Por otra parte, al no existir una norma legal análoga para esta situación a la de becas estudiantiles (en cuyo caso, la situación de embarazo, maternidad / paternidad constituye una condición de asignación automática del beneficio para quien lo solicite), la cobertura del programa de «Retención» sobre el total de población que se encuentra en esta situación depende de la articulación con los establecimientos educativos. Es decir que la situación de embarazo, maternidad / paternidad no le garantiza al alumno el estar bajo el programa de «Retención», pues depende de la previa articulación institucional de la escuela con el programa.

La distribución territorial de las intervenciones de este programa muestra también una considerable amplitud de este fenómeno en todos los distritos de la Ciudad, como se muestra en el Cuadro 10. No obstante, se aprecia que más allá de la cantidad de escuelas, son los distritos del sur (21, 19, 4, 5) y en menor medida los del centro (1, 2, 3) los que registran la mayor cantidad de alumnos atendidos por el programa, con un máximo de 181 alumnos que participan del programa en el DE 4 y un mínimo de 5 adolescentes en el DE 16. (Véase el mapa 5).

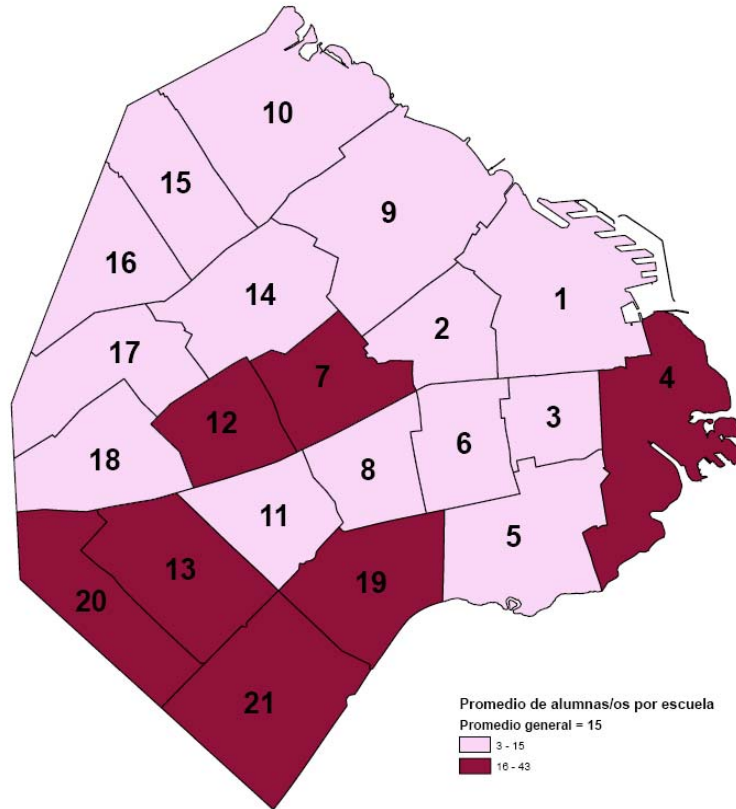
Mapa 5
Programa: Retención Escolar de Alumnas Madres, Alumnos Padres
y Alumnas Embarazadas en Escuelas Medias
Cantidad de destinatarios del Programa por Distrito Escolar
Año 2009



Fuente: Relevamiento de Intervenciones Estatales Territoriales (IETs) de Programas y Proyectos de Inclusión Escolar. Datos al 30 de octubre de 2009. Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación del GCBA.

Se repite también el patrón de una mayor concentración por escuela de alumnos en esta condición en los distritos del sur y, en menor medida, en los del centro de la Ciudad, mientras que el total de adolescentes embarazadas, padres y madres registrado en los distritos del norte y noroeste responde a casos que se encuentran repartidos en distintas escuelas. Es destacable el número de alumnos en situación de maternidad / paternidad que se registra en los distritos 7 y 10 que, en términos generales, corresponden a los barrios de Caballito / Parque Chacabuco y Belgrano / Núñez, respectivamente. (Véase el mapa 6).

Mapa 6
Programa: Retención Escolar de Alumnas Madres, Alumnos Padres
y Alumnas Embarazadas en Escuelas Medias
Promedio de destinatarios por escuela según Distrito Escolar
Año 2009



Fuente: Relevamiento de Intervenciones Estatales Territoriales (IETs) de Programas y Proyectos de Inclusión Escolar.
 Datos al 30 de octubre de 2009.
 Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación del GCBA.

Los programas «Campamentos Escolares» y «Club de Jóvenes y Chicos» tienen, en sus intervenciones para el nivel medio, un alcance menor que los dos anteriores. Campamentos Escolares trabajó este año con 39 escuelas medias⁴¹ de 17 distritos escolares de la ciudad. En cuanto a los Clubes de Jóvenes y Chicos, de los 39 que existen en total en la ciudad, 28 sedes distribuidas en 15 distritos escolares trabajaron durante 2009 con alumnos que cursan o deberían cursar el nivel medio.

Como se apuntó arriba, el programa Club de Jóvenes y chicos ha trabajado durante 2009 en 15 de los 21 distritos de la ciudad, en los cuales ha atendido un total de 2587 jóvenes de nivel medio o en edad de cursarlo. La mayor incidencia del programa, en términos de cantidad de sedes y destinatarios, se registra en los

⁴¹ Que se suman a las 64 intervenciones en escuelas de nivel primario.

distritos 19 y 21 y en el distrito 7 (Caballito / Parque Chacabuco). (Véase el Cuadro 11).

CUADRO 11

Club de Jóvenes y chicos

Cantidad de sedes y destinatarios del Programa según Distrito Escolar. Año 2009.

DE	Sedes	Destinatarios	Promedio de alumnos por sede
1	2	206	103
2	1	80	80
3	2	213	107
4	-	-	-
5	2	196	98
6	1	163	163
7	3	368	123
8	-	-	-
9	1	83	83
10	1	49	49
11	-	-	-
12	1	160	160
13	1	117	117
14	-	-	-
15	1	46	46
16	-	-	-
17	-	-	-
18	2	213	107
19	5	299	60
20	1	75	75
21	4	319	80

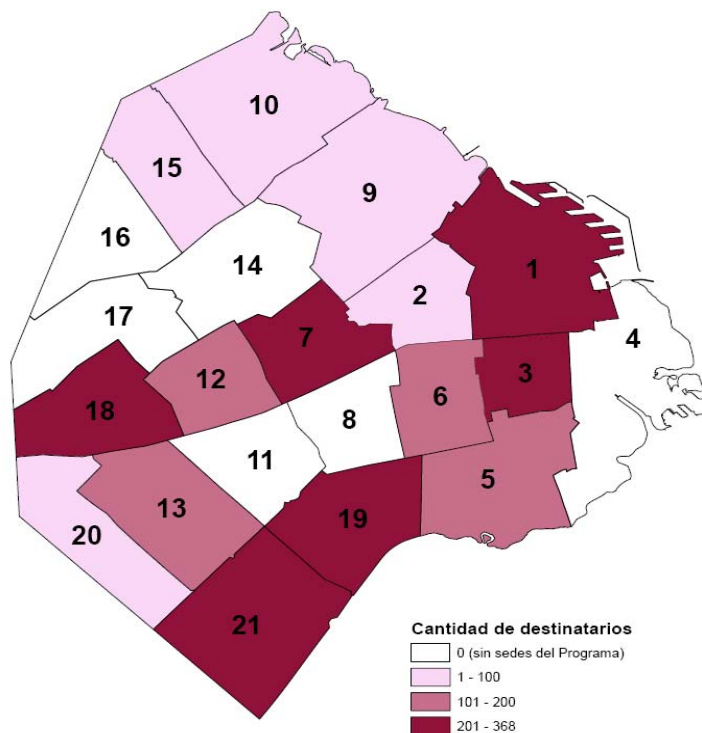
Fuente: Relevamiento de Programas y Proyectos de Inclusión 2009, DIE-DI, Ministerio de Educación, GCBA.

Como los otros programas, en este se muestra en general una mayor presencia en los distritos del sur y del centro, pero en este caso, se destaca la ausencia de acciones en los distritos 4, 8 y 11 también de la zona sur de la ciudad. (Véase el Mapa 7). En promedio, los 28 clubes de jóvenes han atendido 92 chicos por sede. Puede suponerse que existe una demanda insatisfecha para este tipo de oferta, ya que en varios distritos –donde la cantidad de sedes es menor– aumenta notablemente el promedio de alumnos por sede. En tanto que el Programa de Campamentos Escolares no trabaja en ninguna escuela de los

distritos 2, 3 y 4, que reciben más cantidad de intervenciones de los programas de Becas y Retención.

Mapa 7: Club de Jóvenes (nivel medio)

Distribución de destinatarios por Distrito Escolar
Año 2009



Fuente: Relevamiento de Intervenciones Estatales Territoriales (IETs) de Programas y Proyectos de Inclusión Escolar. Datos al 30 de octubre de 2009. Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación del GCBA.

En términos generales, se observa una menor cantidad de intervenciones de programas en los distritos del oeste de la Ciudad. En parte, esto se debe a que son también las zonas con menor cantidad de escuelas medias.

Se observa también que **algunos distritos, como el 12, el 19 y el 20, muestran menor cantidad de escuelas y alumnos atendidos. Si se miran por separado, algunos programas reciben los mayores porcentajes de intervenciones directas y permanentes en el territorio.**

CAPÍTULO 3

INCLUSIÓN, PROGRAMAS Y ESCUELAS

UN ANÁLISIS BAJO LA «LENTE» DE LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES, DEL CONTEXTO SOCIAL Y DE LA CULTURA ESCOLAR

En este capítulo, se abordan aspectos relevados en nueve escuelas medias de los DE 5 y 19 a partir de las entrevistas a directivos y a coordinadores de programas de inclusión educativa.

3.1. Instituciones educativas: Aspectos generales de su ubicación, modalidades, matrícula y rendimiento escolar.

El trabajo de campo que desarrolla este proyecto está compuesto por nueve escuelas medias de los DE 5 y 19 seleccionadas y elegidas por pedido de la Dirección de Inclusión Escolar teniendo en cuenta que su matrícula está fuertemente atravesada por sectores de alta vulnerabilidad social. Dichas instituciones comprenden las siguientes modalidades: tres Escuelas de Educación Media (EMEM), dos escuelas medias de reingreso, una escuela técnica, un liceo, una escuela comercial y una escuela media de reciente creación.

3.1.2. La situación de pobreza de la matrícula escolar que accede a estas instituciones presenta una heterogeneidad interna, **dada por los distritos escolares, enclaves territoriales, las características institucionales y los turnos escolares**, entre otros aspectos. Dos de las escuelas son de «Reingreso Escolar» y se encuentran ubicadas en Parque Patricios (DE 5) y Villa Soldati (DE 19), ambas trabajan en turno noche con una matrícula que oscila entre los 190 y 230 alumnos. Una y otra reciben alumnos provenientes de los barrios en los que se encuentran emplazadas. Tanto Parque Patricios como Villa Soldati poseen zonas de particular fragilidad social como la Villa 21-24, Barrio Zabaleta, Bajo Flores, Villa Cartón, Fátima, Los Piletones. Asimismo, por las características señaladas y la gran concentración de comunidades de países limítrofes que viven en la zona –Paraguay, Bolivia– y también de Perú, un número considerable de estudiantes pertenece a alguna de las comunidades mencionadas.

Otras tres instituciones son EMEM, que trabajan en los turnos mañana y tarde, en dos casos, y mañana, tarde y vespertino, en el tercero. Dos de las mismas se encuentran ubicadas en el DE 5 y una en el DE 19, con una matrícula que va de los 230 alumnos a los 772. La mayor parte de los estudiantes proviene de los mismos barrios en que están emplazadas las instituciones, con escasa matrícula de estudiantes provenientes de provincia.

Por otra parte, también en el DE 5, se indagó a una escuela de comercio (turno mañana y tarde), a un liceo (turno tarde) y a una escuela técnica (turnos mañana y tarde). Sus matrículas rondan entre los 500 y 600 alumnos. En estos casos además de recibir a la población de los barrios aledaños se suman alumnos que residen en la zona sur de la provincia de Buenos Aires.

Finalmente, forma parte de este universo una escuela media de reciente creación ubicada en el DE 5, emplazada en una las puertas de acceso a la Villa 21-24 que recibe estudiantes exclusivamente de ese barrio.

Todas las escuelas que forman parte del universo tienen en su matrícula estudiantes procedentes de países limítrofes y de la comunidad peruana.

CUADRO 12

Porcentaje de repitencia, porcentaje de sobreedad y porcentaje de abandono.

Universo de nueve escuelas de nivel medio común. Año 2008.

Escuelas	Matrícula	Repitencia	Sobreedad	Abandono
Escuela 1	586	9,73	65,2	3,4
Escuela 2	571	20,3	50,1	13,6
Escuela 3	619	12,6	52	7,2
Escuela 4	660	19,7	68,7	8,24
Escuela 5	685	12,2	75,3	5,5
Escuela 6	364	14	58,2	2,4
Escuela 7	234	n/c	n/c	n/c
Escuela 8	120	n/c	n/c	n/c
Escuela 9	190	n/c	n/c	n/c

Fuente: Elaboración propia.

CUADRO 13

Nivel medio común: porcentaje de repitencia y porcentaje de salidos sin pase para la Ciudad, DE 5 y 19, y universo de seis escuelas. Año 2008.

	Porcentaje de repitencia (%)	Porcentaje de salidos sin pase (%)
Total Ciudad	16,7	10,0
DE 5	10,5	7,7
DE 19	15,9	6,2
Universo de 6 escuelas	14,8	7,0

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en el cuadro 13, el indicador de repitencia se presenta en los distritos escolares indagados con un valor más bajo que aquel promedio de la Ciudad. El distrito 19 es el que presenta un valor casi tan elevado como el de la Ciudad en su conjunto, mientras que en el DE 5 este indicador presenta casi seis puntos menos. En ambos distritos el indicador «salidos sin pase» cobra casi el mismo valor, siendo este alrededor del 7%.

En el universo de seis de las nueve escuelas indagadas⁴², el porcentaje de repitencia adquiere un valor inferior de dos puntos a aquel de la Ciudad, superando también a la media del DE 5. Mientras que en estas seis escuelas el indicador «salidos sin pase» se muestra tres puntos por debajo del promedio de la Ciudad y muy similar a los valores distritales.

⁴² Los valores analizados alcanzan a seis de las nueve escuelas del universo. No se aplican en cambio a las dos escuelas de Reingreso en función de su estructura flexible, ni tampoco a la escuela del distrito escolar 5 creada en el año 2009 por la inexistencia de datos estadísticos correspondientes.

CUADRO 14

Matrícula. Porcentaje de repitencia, porcentaje de sobreedad, porcentaje de salidos sin pase. Universo de seis escuelas. Años 2006 a 2008.

Escuelas	2006				2007				2008			
	Total Alumnos	% REP	% SOB	% Salidos sin pase	Total Alumnos	% REP	% SOB	% Salidos sin pase	Total Alumnos	% REP	% SOB	% Salidos sin pase
1	533	10,7	38,1	8,0	570	10,4	27,7	2,2	586	9,7	65,2	3,4
2	600	16,8	40,8	7,0	571	17,5	44,8	6,8	571	20,3	50,1	13,6
3	608	12,3	53,3	5,4	570	17,0	53,0	5,1	619	12,6	52,0	7,2
4	772	24,4	67,2	9,9	746	18,2	69,2	16,1	660	19,7	68,8	8,2
5	693	20,8	71,1	13,3	650	17,5	73,8	8,8	685	12,3	75,3	5,5
6	230	3,0	55,7	16,5	312	24,7	49,4	6,4	364	14,0	58,2	2,4

Fuente: Elaboración propia, 2009

Dado que en el trabajo de campo hay dos Escuelas de Reingreso, no es posible incluir este indicador. De la misma manera, hay una Escuela Secundaria de reciente creación en la Ciudad que aún no tiene relevado este indicador.

De acuerdo con los valores de los indicadores analizados para un período de tres años, se observa que las instituciones presentan situaciones disímiles. El **indicador «porcentaje de repitencia» muestra una tendencia a la baja en tres de las seis escuelas indagadas. De la misma manera, la deserción medida a través de los «salidos sin pase» también presenta una tendencia a la baja en cuatro de las seis escuelas indagadas.** Sin embargo, el porcentaje de sobreedad aumentó en cinco escuelas del universo, lo cual indicaría en el marco de dinámicas de reingreso (temporario) al sistema educativo, **el incremento de más jóvenes en estas escuelas con trayectorias escolares de fracaso escolar en el nivel primario y medio.**

3.1.3. El alcance de los Programas de Inclusión en estas escuelas

El alcance en términos de cantidad de destinatarios de sus acciones abarcó durante 2009 a un total de **52.587 chicos de nivel medio o en edad de cursarlo.** Este número responde en gran parte a las 48.253 becas otorgadas en 2009, cuyos beneficiarios representan entre el 80% y el 90% del total de destinatarios de programas de inclusión para el nivel medio.

Los Programas de Inclusión Educativa de la Ciudad de Buenos Aires (como ya se analizó en el capítulo 2 del Informe) tienen en los DE 5 y 19 un importante desafío al atender en contextos de alto nivel de pobreza y exclusión socioeducativa, un complejo proceso de fracaso escolar que viven niños y adolescentes ligado con las problemáticas de acceso, retención, y reingreso. En el caso de las escuelas en las que se desarrolla el trabajo de campo, el universo de jóvenes becados, de acuerdo con la base de datos elaborada por el proyecto, se aproxima al 65% y 93%, con mayor densidad en el DE 19. Como se mencionó en el capítulo 2, esta situación nos indica una mayor proporción de alumnos que se ajustan a los requisitos para la obtención de la beca, lo que es equivalente a decir que existe mayor proporción de alumnos en situación de vulnerabilidad socioeconómica. **Si se encuadran los casos de estudio en el contexto más amplio de la Ciudad, se observa que las Comunas 4 y 8 –donde se ubican estas escuelas– exhiben la mayor cantidad de hogares en condición de pobreza y también las cantidades más altas de alumnos que por su situación de alta vulnerabilidad se convierten en destinatarios de los programas de Becas y Retención. (Véase el mapa 8).**

El programa de «Retención» reviste una significativa magnitud de intervenciones en las escuelas indagadas. En tres de ellas, el porcentaje más alto de intervenciones alcanza entre el 12% y el 15 % de la matrícula. Al igual que con el Programa de Becas, se trata de otro caso en el cual las acciones se producen solo a partir de la «demanda» enraizada en coyunturas específicas, en este caso relativas a la situación de maternidad / paternidad y embarazo del alumnado.

CUADRO 15

Matrícula y porcentaje de destinatarios de programas Becas y Retención escolar para Alumnas Madres, Padres y Embarazadas

Escuela	DE	Matrícula	Porcentaje de becas (%)	Porcentaje de Retención Alumnas Madres, Padres y Embarazadas (%)
1	5	312	65,71	12,5
2	5	550	60,55	0,2
3	5	551	71,51	1,6
4	5	568	67,25	0,5
5	5	121	81,82	0,0
6	19	695	86,9	5,0
7	19	665	93,98	12,0
8	19	496	84,48	2,0
9	19	234	83,76	15,4

Fuente: Elaboración propia. Datos de 2009.

3.2. Condiciones institucionales

El interés por ocuparse de las condiciones institucionales surge a partir de un trabajo realizado por este equipo de investigación durante el año 2007⁴³ sobre un universo de 23 escuelas medias de la ciudad con porcentajes críticos en repitencia, abandono y sobreedad. El propósito de dicho trabajo fue indagar sobre la gestión institucional en escuelas en contextos de vulnerabilidad social, y en sus perspectivas sobre la población y las políticas para la inclusión educativa. Como parte de sus resultados, el trabajo da cuenta de cierta distancia entre la puesta en práctica de los procedimientos y abordajes técnico-pedagógicos que los programas suponen y las condiciones institucionales reales dentro de las cuales se realizan los procesos de enseñanza. Estos dispositivos de intervención proyectarían un «deber ser» dentro de la institución que entra en disonancia con los esquemas de acción que las escuelas estarían pudiendo alcanzar a la luz de, por ejemplo, las trayectorias de formación y la configuración real del puesto de trabajo docente para la educación secundaria.

Estas cuestiones propias de la gestión institucional y pedagógica, así como el estado edilicio, aparecen nuevamente como problemas en este trabajo. Es

⁴³ M. Krichesky (coord.); A. Migliavacca; A. Alcántara; A. Glass; G. Cabado; M. Greco; P. Medela (2008): *Escuelas medias en contextos con vulnerabilidad social. Perspectivas sobre gestión institucional y políticas de inclusión educativa en la Ciudad de Buenos Aires. Informe final*. GCBA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Investigación. En prensa.

decir, que cuando «pensamos en condiciones institucionales, nos estamos refiriendo a aspectos que hacen al desarrollo de la vida cotidiana en las escuelas, que incluyen lo material –tanto lo edilicio estructural como el equipamiento y los materiales– la situación laboral del cuerpo docente, y las posibilidades de gestión de los equipos directivos».

Asimismo, resulta interesante destacar la coincidencia de nuestro trabajo con los aportes de Jacinto y Terigi⁴⁴ (citada como antecedente teórico en este informe) respecto a **«los problemas de ausentismo y alta rotación docente, una estructura que dificulta la concentración horaria de los docentes, y la escasez de personal u horas remuneradas para funciones que exceden el dictado de clases, que se presentan a escala de todo el sistema educativo»**. A continuación abordaremos los distintos aspectos que se conjugan en las condiciones en que se desarrolla el trabajo dentro de las instituciones escolares.

3.2.1. Infraestructura y equipamiento

El problema edilicio está presente en la mayoría de las escuelas visitadas. Una variedad de cuestiones que van desde el espacio insuficiente para albergar a los alumnos, la ausencia de ascensores y rampas para personas con movilidad reducida, hasta la existencia de filtraciones de agua, y de espacios inundables por falta de desagües e instalaciones eléctricas deficientes, inciden de manera directa en el desarrollo de la actividad diaria en las escuelas.

Tres de los establecimientos⁴⁵ cuentan con edificios relativamente nuevos, inaugurados en el período 2000-2002. Sin embargo, solo uno de ellos sobresale positivamente sobre el resto de las escuelas de la muestra, tanto en temas estructurales como en aspectos que hacen a la funcionalidad y habitabilidad del espacio⁴⁶.

A su vez, la mayoría de estas escuelas comparten el edificio con otros establecimientos, dando lugar a ciertas complicaciones en los acuerdos sobre la utilización de espacios comunes y en la posibilidad de plantear propuestas de trabajo con los alumnos en horarios extraclase.

⁴⁴ Véase la cita n.º 10 de este documento.

⁴⁵ Es el caso de una escuela técnica, una EMEM y una de Reingreso.

⁴⁶ Si bien mencionamos la existencia de tres edificios nuevos, uno de ellos presentaba a la fecha varios de los problemas que tienen los establecimientos situados en antiguas edificaciones.

En cuanto al equipamiento y la obtención de recursos materiales, es notable observar que sea la gestión informal de directivos la que permite obtenerlos. Son recurrentes los relatos sobre pedidos de donaciones a instituciones privadas, y gestiones ante distintos funcionarios solicitando materiales y mobiliario de trabajo necesarios para el buen desarrollo de las actividades. Esto demanda de los equipos de conducción, no solo tiempo, sino también experiencia y habilidad para tramitar y conseguir insumos básicos con que dotar a sus escuelas.

«...no, no me las manda (mobiliario para el proyecto de alumnas madres)... yo se las pedí al Ministro (...), de la oficina de Narodowsky, las mandó X, con la que llamo, y lo que necesito se lo pido, peleo, peleo, peleo...».

Es de notar que los directores plantearon muchas quejas en relación con las deficiencias edilicias de sus establecimientos, pero no hicieron lo mismo con la cuestión de la obtención de recursos y materiales, a pesar de no ser siempre tarea sencilla de lograr. Pareciera que se ha naturalizado que sea el equipo de conducción o los mismos docentes los que inicien y lleven adelante acciones para obtenerlos, a pesar de considerar que las escuelas debieran contar con estos elementos.

3.2.2. El plantel docente y la situación de trabajo en las escuelas. La posibilidad de conformar equipos docentes

Las condiciones actuales del trabajo docente es una variable central para pensar el marco institucional en el que se desarrolla diariamente la tarea en las escuelas y las posibilidades de configurar experiencias inclusivas. La estabilidad del plantel docente y su dedicación horaria dentro de la institución es uno de los principales problemas que preocupan a los integrantes de planteles directivos. Una de las dificultades que se presentan es la constante «rotación de profesores dentro de las asignaturas»⁴⁷. La complejidad de la tarea, en escuelas en contextos de alta vulnerabilidad social, genera el permanente recambio de docentes que renuncian rápidamente a las horas, ya sea por dificultad para sostener la tarea

⁴⁷ En las escuelas visitadas, el problema de la rotación aparece con más agudeza entre las denominadas “históricas” (ex EMEM). Como contrapartida, en las de Reingreso los directivos manifestaron no tener una rotación docente importante.

frente a los alumnos o simplemente porque al transitar por diferentes escuelas, diseñan su recorrido laboral y van eligiendo aquella que, de acuerdo con sus motivaciones, les resulta más conveniente para aumentar la carga horaria.

«Porque iban a concurso los cargos y cuando venían y se daban cuenta dónde habían tomado, se iban (...) El recambio de profesores es mensual... este año por lo menos habremos cambiado 30 docentes, como mínimo».

Un punto crítico en esta situación es que el mayor porcentaje de rotación docente se produce en los primeros años del ciclo básico, en donde justamente se registran los indicadores más críticos de repitencia y abandono. Junto con la rotación, las horas vacantes quedan sin cubrir en el acto público, y se prolonga el tiempo sin clase de los alumnos.

Para estas situaciones, existe una instancia adicional en el circuito de designación docente⁴⁸ por la cual el director de la escuela puede proponer ante la Junta de Clasificación a un profesor para que tome las horas, para evitar así una mayor pérdida de días de clase⁴⁹. Esta posibilidad produce un efecto paradójico al interior de las escuelas que atienden población vulnerable, ya que es el mismo estigma que las coloca en una posición de desventaja al momento de la elección docente, el que les permite a los directores tener incidencia en el armado del plantel docente. Varios de ellos aprovechan la existencia de esta reglamentación e intentan convocar profesores que adhieran al proyecto de sus escuelas, acompañando y sosteniendo la escolaridad de los chicos.

«...lo que sí, yo no puedo estar sin clases, no puedo darme el lujo de estar quince días sin un docente; cuando está vacante después de dos veces, hay que asignar a un docente (...) vos mandás a actos públicos, actos públicos no hay respuesta porque yo pongo Villa 21-24 de Barracas... entonces no viene nadie; entonces yo puedo pedir a Junta a un docente... son dos actos

⁴⁸ Durante todo el año, la cobertura de las materias se hace en acto público como indica el estatuto del docente municipal, a través de listados por orden de mérito. En el Área de Educación Media de Ciudad de Bs. As. existen siete Juntas de Clasificación Docente (Región I, II, III, IV, V, Normales y CENS) que agrupan escuelas secundarias de diferente tipo. Los docentes pueden inscribirse en todas las Juntas para las asignaturas que habilite su título.

⁴⁹ Los actos públicos se realizan semanalmente, de acuerdo a la organización de cada Junta. Si pasan dos actos públicos (segundo llamado) y las horas siguen vacantes, el director de la escuela propone un docente a la Junta respectiva y ésta decide si aprueba o no su designación después de armar su calificación en el caso de no tenerla.

públicos... yo planteo un nombre... (...) pero pude también elegir alguna vocación... eso no se puede hacer siempre...».

Por otra parte, la inestabilidad del plantel docente va acompañada de la intermitencia de una cantidad de profesores con poca experiencia de trabajo con adolescentes y jóvenes en condiciones de pobreza y marginalidad, los cuales acceden a estos puestos en forma temporaria hasta que logran ubicarse en escuelas localizadas en contextos de menor complejidad social.

Otro tema por considerar, es el proceso de jubilación masiva que se ha venido dando en los últimos años, el cual generó la desconcentración horaria de los cargos y un aumento desmesurado del cuerpo de profesores⁵⁰. Este escenario hace compleja la constitución de equipos de trabajo que puedan llevar adelante propuestas pedagógicas orientadas a incorporar y retener a los chicos dentro de la escuela. Sin embargo, esto no se da de la misma manera en todas las escuelas visitadas. Los directores de las Escuelas de Reingreso manifiestan que en estas instituciones participa un cuerpo de profesores que, en su mayoría, se muestra muy involucrado con la problemática del alumnado y el proyecto de la institución. En general, estas escuelas suelen contar con docentes que expresan a través del espacio de trabajo un compromiso ideológico con estos sectores sociales.

En el resto de las instituciones –y fuertemente en las medias «históricas»– los directivos dicen contar con un conjunto reducido de profesores que elige establecerse en sus escuelas por compartir el proyecto inclusivo y mostrar sensibilidad ante la problemática del fracaso escolar de esta población de alumnos. Es sobre este «grupo motor» que los directores se apoyan para sostener sus proyectos de trabajo⁵¹.

⁵⁰ Por ejemplo, en una escuela, un docente al jubilarse, deja un paquete de horas concentradas que, al ser nuevamente tomadas, se reparten entre seis profesores; el efecto es el aumento de personal y la disminución del tiempo destinado al proyecto de la escuela.

⁵¹ La idea de un pequeño «grupo motor» que comparte y acompaña la propuesta institucional también fue mencionada en el trabajo de M. Krichesky (coord.); A. Migliavacca; A. Alcántara; A. Glass; G. Cabado; M. Greco; P. Medela (2008). *Escuelas medias en contextos con vulnerabilidad social. Perspectivas sobre gestión institucional y políticas de inclusión educativa en la Ciudad de Buenos Aires. Informe final*. GCBA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Investigación. En prensa.

«Hay un grupo (de docentes) troncal, que es un grupo desde siempre, y gente joven que se va incorporando... el que viene y se da cuenta que no es lo suyo, se va».

«Yo la armo en tres círculos: un círculo cerradito, que sinceramente no es mucha gente, donde hay un compromiso fundamentalmente ideológico. Compromiso ideológico, político, filosófico, de proyecto de construcción de algo. Pero es mínimo. Y hay otro círculo que lo rodea que yo les digo los «ni». Hoy te abrazan el proyecto; mañana se alejan del proyecto. (...) Y después está el tercer círculo que va por afuera, que tiene esto porque es un trabajo. Porque tiene que sostener a su familia, cobra un salario... (...) Entonces, muy sinceramente, el núcleo más cerrado hoy está muy mal; muy angustiado. Muy mal por un montón de cuestiones. Le ponen el cuerpo, le ponen el alma y ¡las cosas no salen! Las cosas no salen porque ¡somos muy poquitos!».

3.2.3. La configuración del puesto de trabajo en la educación secundaria

La norma que regula –de acuerdo con el estatuto docente– el acceso al puesto de trabajo presenta algunos aspectos que suelen ser motivo de discusión dentro del ámbito escolar. A los efectos de este informe, interesa referirnos a las preocupaciones en torno al régimen que organiza el trabajo docente, y a la formación y experiencia con que se llega a las instituciones a través de la calificación por listado en acto público.

El régimen por horas de clase: la organización del puesto de trabajo a partir de la sumatoria de horas cátedras para el dictado de materias provoca que los profesores armen sus jornadas laborales entre varias instituciones y dispongan de pocas horas de dedicación dentro de cada escuela. La alusión a la imagen del «profesor taxi» ilustra tanto la idea de «recorrido» como de «velocidad»; la consecuencia es un plantel docente con muchos actores, con una presencia acotada en la escuela. En el plano de lo subjetivo, esta situación interfiere en la posibilidad de construir sentido de pertenencia a la institución por parte de los profesores; en lo objetivo, no permite contar con tiempos reales para participar de

la vida de la escuela, en tanto proyecto de trabajo colectivo que la define y distingue de otra.

«Este año no está más “Campamentos”, básicamente el problema es que hace un par de años que es difícil conseguir docentes. Qué pasa, nosotros en media tenemos profesores que trabajan dos horas allá, tres horas allá, trabaja en provincia, trabaja en Capital, trabaja en privada, entonces no es que vos tenés un profesor que trabaja solo en esta escuela o a lo sumo en dos escuelas, que vos podés coordinar(...)».

Una solución que se intentó dar al problema de las limitaciones que impone la actual configuración del puesto de trabajo fue la asignación de módulos institucionales⁵² –a través del programa Fortalecimiento Institucional– cuyo objetivo final es atender a la problemática del fracaso escolar y de la constitución de equipos de trabajo de los docentes de la escuela. Los módulos implican un pago adicional para el profesor que los toma, y la realización de actividades organizadas en el marco de proyectos. Pero esto ha generado controversias entre los docentes, ya que el pago de los módulos no está incluido en el salario básico ni posee descuentos sociales.

El resultado ha sido que, en muchos casos, los profesores prefieren no tomar las horas de módulos; y cuando lo hacen, se suele llevar adelante proyectos en forma individual más que colectiva, debido a la dificultad para el encuentro entre colegas a causa de la disponibilidad horaria.

Las Escuelas de Reingreso no poseen módulos –la resolución que las crea no los contempla–, sino un sistema de cargos de tiempo parcial TP 4⁵³, Horas cátedra y Horas extraclase para actividades del Proyecto Pedagógico Complementario (PPC). Los TP4 contemplan que el profesor disponga dentro de la escuela de un tiempo aparte al dictado exclusivo de la materia, lo que permite un mayor despliegue de las tareas que se supone implica la profesión docente (principalmente son utilizadas para tutorías y apoyo escolar). Los directivos

⁵² Los módulos se destinan como monto global a la escuela, por lo tanto la asignación del recurso es institucional. De allí que el destino de los módulos debe ser acordado entre la dirección de la escuela y los referentes del programa.

⁵³ Los cargos TP4 son de 12 horas cátedra a distribuirse en el dictado de una asignatura, dictado de clases de apoyo, tareas de diagnóstico y orientación, planificación y evaluación (Resolución N.º 4539).

valoran positivamente la asignación de estos cargos; sin embargo, las Escuelas de Reingreso poseen solo alrededor de la mitad de los profesores con este tipo de designación dentro de la escuela, por lo cual tampoco logran organizar fácilmente espacios de trabajo conjunto del plantel docente⁵⁴.

Las reflexiones de los directores apuntan a la importancia de contar con normativa que permita la concentración de horas en la escuela:

«Y lo fundamental es el tema de los docentes; es lo más importante en la condición institucional; por ejemplo, ahora se sancionó una nueva ley para tener paquetes de horas y para evitar que tengas tantas horas repartidas en las escuelas, pero falta implementarla, eso va a ayudar mucho».

Este testimonio hace referencia a la sanción de la ley –que aún no está en vigencia– de Régimen del Profesor por Cargo⁵⁵ que extiende a todas las escuelas de nivel medio la posibilidad de concentración de horas en un mismo establecimiento, disponiendo en la carga horaria de horas cátedra y horas extraclase para el desarrollo de actividades que se enmarquen dentro del proyecto institucional.

Esto es visto en algunas escuelas como la posibilidad de un mejor desempeño de la tarea docente y como una mejora en las condiciones laborales del profesor de Media⁵⁶.

Queda entonces abierto el interrogante sobre si esta nueva organización de tiempos permite –y promueve– la conformación de equipos de trabajo con la posibilidad de compartir prácticas, a la vez que confrontar y debatir colectivamente acerca del sentido del por qué y para qué educar, es decir, cargar

⁵⁴ M. Krichesky (coord.); A. Migliavacca; M. Saguier; P. Medela (2007). *Escuelas de Reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos*. GCBA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Investigación.

⁵⁵ La Ley N.º 2905 de «Régimen de Profesor por Cargo» fue sancionada por la Legislatura de Ciudad de Buenos Aires el 6/11/08. Actualmente se encuentra dentro del circuito administrativo para la aprobación del proyecto de decreto reglamentario que estipula el plan gradual de aplicación y los lineamientos pedagógicos. La ley contempla cargos de tiempo parcial (TP) n.º 4 de 12 horas, TP n.º 3 de 18 horas, TP N.º 2 de 24 horas, TP n.º 1 de 30 horas y de tiempo completo (TC) de 36 horas. Los cargos se conforman con horas cátedra y horas extraclase, donde las horas extraclase no pueden superar el 50% de las horas cátedra que componen el cargo, ni ser inferiores al 30% de aquellas.

⁵⁶ Si bien las horas por fuera del dictado de asignaturas son asignadas al docente a través del cargo –en contraposición a los módulos institucionales que se asignan a la escuela– este régimen marca diferencia con el «Proyecto 13», ya que esas horas se enmarcan dentro del proyecto institucional en acuerdo con el personal directivo y deben responder a los lineamientos pedagógicos que formula la propia ley.

de sentido el mandato inclusor que llega a las escuelas a través de normas, proyectos y programas desde la gestión central.

Formas de selección docente: la experiencia y formación específica de trabajo con adolescentes y jóvenes que viven situaciones de fracaso escolar en escuelas en contextos de alta vulnerabilidad social no tiene una ponderación particular en la clasificación que realizan las Juntas para confeccionar los listados de profesores. El orden de mérito y la formación docente no siempre garantizan los perfiles profesionales necesarios para trabajar en estas escuelas. De allí que los integrantes de equipos directivos consideren un desafío la conformación de un cuerpo de profesores que mire críticamente la problemática de la permanencia y el egreso de los alumnos en la escuela.

«(...) tenés individualidades de docentes a los que la cabeza no se la vas a cambiar; algunos acompañan y son ellos los que llevan adelante, no necesitan que nadie les diga nada, y hay otros a los que les tenés que estar marcando... hay personalidades que son muy duras...».

«(...) porque me vino cada pescado de docente también (...) todo va a acto público, así que eso también es todo un tema».

En este punto, una de las diferencias que muestran las instituciones visitadas la constituye la posibilidad que tienen las Escuelas de Reingreso de convocar profesores por fuera de sus escuelas a través de las horas extraclase de PPC⁵⁷.

«La característica que tenemos nosotros que, para mí, es una ventaja muy importante que por ejemplo las horas de PPC que son las horas de proyecto pedagógico complementario, llámense talleres, tutorías, podemos nombrarlo nosotros, no necesariamente tienen que ser docentes que están frente a curso. (...) Si vos armás una escuela que viene gente que vos no conoces y

⁵⁷ Las horas extraclase son once por curso y se destinan para tutorías y talleres que funcionan en el horario escolar o a contraturno. Estas horas pueden ser cubiertas por docentes que no pertenecen a la escuela.

tenés que armar algo se hace difícil... y de hecho yo tuve gente que viene trabajando conmigo en otras escuelas».

La ponderación que los directores hacen acerca de estas horas tiene que ver tanto con la posibilidad de conformar grupos de trabajo acordes a sus objetivos, como con la importancia que atribuyen a la realización de talleres, sobre temáticas basadas en las necesidades de la población que atienden. En las escuelas visitadas, se ofrecían talleres de inglés, informática, cine, radio, video, teatro, música, muchas veces con contenidos relacionados con problemáticas de violencia. El abanico de propuestas es factible, debido a la posibilidad de convocar docentes cuyas formaciones responden a las distintas especificidades que los talleres proponen.

«(...) tuvimos insertado oficialmente el taller de cine que lo hace ZAP, articulado con la facultad del cine (...) (tenemos) una ONG italiana que laburó con el tema de fotografía con los pibes (...) Después el taller de radio (de) la radio gráfica de Patricios (...).

«(...) después tenemos un taller de video de Surcos, una ONG también...».

Al mismo tiempo, el taller –como modalidad de trabajo– es visto como alternativo al modelo escolar tradicional en el que la clase expositiva es la dinámica propia del espacio del aula. Los talleres entonces aparecen como la parte de lo escolar más cercana al universo social y cultural de los jóvenes. En este sentido, son considerados una herramienta potente en la retención de los alumnos y en la resignificación de la escuela como espacio que los alberga, y los considera en tanto jóvenes.

«(...) lo tradicional está desgastando al docente y al alumno... Hoy por hoy si vos vas a un curso y tenés una persona hablando durante dos o tres horas la tensión te cae a vos como el mejor (...) Hoy por hoy con el conflicto que tiene el chico yo no digo de no dar contenidos, pero se pueden bajar desde otro lugar. El taller es un espacio que hace ver como que no es la hora de clase con el profesor frente al curso, pero por ejemplo hicieron

historietas...ahí hay toda una producción, oral, de dibujo de armado, de acuerdos, hablaron cada uno de su familia y pudieron poner en palabras – porque hicieron breves relatos– y estás trabajando con el idear, la escritura, digo, hay otras necesidades...».

Distintos autores⁵⁸ coinciden en afirmar que la incorporación de propuestas con «llegada» a los adolescentes y jóvenes dentro de la escuela, queda circunscripta al circuito de lo extracurricular, espacio en el que la escuela logra romper con su formato tradicional y es permeable a incorporar «el afuera» moldeando nuevas organizaciones espaciotemporales pensadas para la enseñanza. Es notoria la dificultad de la escuela como institución para permitir que esto suceda en el tiempo destinado a lo curricular, en donde se privilegia la conservación de algunos rasgos constitutivos de la escuela moderna.

La incorporación de perfiles y prácticas profesionales que planteen situaciones diferentes de las que hoy día suceden en el aula, aporta experiencias valiosas para los jóvenes. Queda pendiente generar los espacios dentro de la formación docente y fuera de ella, para pensar una escuela media a la que accedan –a diferencia de su mandato fundacional– los adolescentes y jóvenes de diferentes estratos sociales.

3.3. Nuevas y más intensas formas de pobreza de los jóvenes que asisten a la escuela. Reconfiguración de la matrícula

La población que acude a las nueve escuelas indagadas comparte algunas características que las hace –en cierto sentido– homogéneas, del mismo modo que presenta algunas particularidades por institución. Se trata de nueve escuelas emplazadas en territorios que pueden ser descriptos en dos grupos distintos. El primer tipo, de marcada segregación económico-residencial⁵⁹ y con mayor

⁵⁸ Sobre el tema del espacio de «lo joven» dentro de la escuela son de nuestro interés los aportes del texto de D. Kantor (2007) «El lugar de lo joven en la escuela», en Baquero, Diker, Frigerio (comps.) *Las Formas de lo Escolar*. Serie Educación. Del Estante Editorial.

También se ocupa del tema de las innovaciones en el espacio extracurricular el texto de C. Jacinto; F. Terigi (2007): *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. IIPE, Unesco, Buenos Aires.

⁵⁹ A. Salvia y P. de Grande (2008) «Segregación residencial socioeconómica y espacio social», en Salvia A. (comp.) *Jóvenes Promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en Argentina*, Miño y Dávila. Aquí se conceptualiza el fenómeno de segregación espacial a partir del «traslado de las reconocidas desigualdades que ocurren en el campo de las relaciones de clase, de estatus profesional y de poder o, incluso, a nivel económico en términos de “pobreza”, al espacio

densidad de situaciones de exclusión, en el mismo territorio de la Villa 21 24. El segundo tipo se ubica en distintos puntos de la zona sur de la Ciudad, en los barrios de Villa Soldati, Barracas, Pompeya, Parque Patricios que, en muchos casos, son vividos como zonas de alta peligrosidad y delincuencia por los propios entrevistados, a pesar de que fueron en alguna época barrios «tradicionales» de la Ciudad. En todos los casos, reciben a la población de los propios barrios y en algunos casos de barrios alejados como Bajo Flores, Villa Lugano, Ingeniero Budge y también de enclaves empobrecidos como los barrios de Fátima, Zabaleta, Los piletones y ex Villa Cartón.

3.3.1. La cuestión social que rodea los «márgenes» de las escuelas

En la gran mayoría de los casos parece destacarse la percepción de una agudización de la cuestión social. Esta presenta tres aspectos bien diferenciados; y el primero es una carencia constante de los bienes básicos de subsistencia (comida, ropa, calzado) que en muchos casos la misma escuela se propone brindar. A través del relato de los entrevistados, se observa la continua alusión a una profundización de este aspecto de la crisis social.

Otro aspecto presente es el crecimiento del consumo de sustancias tóxicas, ya sea Paco, pastillas, alcohol, y el contacto con las sociedades delictivas que las distribuyen y pasan a formar parte de las redes con fuerte presencia en los barrios, lo que pone de manifiesto una realidad «al margen» de las pautas de legalidad y sociabilidad hegemónicas. La violencia recrudece en forma de amenaza, cooptando los espacios, los territorios, y aislando a la escuela del resto de la estructura barrial.

La pertenencia al territorio como detonador de disputas también se manifiesta en todos los relatos, aunque con diversa intensidad. Situación que pone de manifiesto la conformación del espacio como referente primordial de identidad.⁶⁰ En el núcleo más duro de la marginalidad, se mencionan casos de chicos judicializados, o bien con familias relacionadas a actividades delictivas.

Finalmente otra arista del problema se encuentra en la emergencia de nuevas configuraciones familiares, desbordadas al tener que acomodarse a las

sociorresidencial de apropiación, concentración y distribución entre los hogares de los bienes y servicios públicos o privados, así como de los funcionamientos fundamentales de la vida social».

⁶⁰ En S. Duschatzky (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Editorial Paidós.

jornadas laborales extendidas o a la falta total de fuentes de trabajo. En vinculación con esta cuestión, se presenta la disolución del núcleo familiar tradicional asociado a la familia tipo, y aparecen muchas situaciones de hogares monoparentales⁶¹, o bien constituidos solamente por miembros de la «familia ampliada», como son los abuelos y los tíos. También la presencia de padres sin trabajo y madres solas como único sostén del hogar es mencionada frecuentemente como condicionante fuerte de la escolaridad de los chicos, quienes se deben quedar como cuidadores de los hermanos o bien se deben quedar solos⁶².

El emergente de las problemáticas expuestas se manifiesta en situaciones fuertemente violentas, «situaciones límite», tanto dentro de los espacios microsociales como la familia, como de otros macrosociales como puede ser el conflicto entre barrios.

«(En otra escuela en la que trabajó en Lugano) tienen su casa, tienen luz, tienen agua, hay como un pasito más arriba. (En cambio) acá cuesta todo muchísimo. La agresión, la violencia, es un trabajar permanente...».

El «afuera» del barrio está muy presente en el caso de la escuela ubicada en la Villa 21-24. Su referente menciona el maltrato que recibieron históricamente las familias de la villa, que se traduce en la necesidad por parte del personal de la escuela de mayor compromiso y preparación para su función institucional. La situación social es percibida por este entrevistado como radicalmente diferente a la de otros contextos, y se perfila como prioridad en la agenda escolar generar un vínculo de confianza con las familias. Las adicciones y el maltrato son las principales problemáticas. «Terribles problemas familiares, marginación, exclusión social, rompimiento del tejido social». Este discurso, en el cual están ligados los problemas de rotura del lazo social y violencia no es, sin embargo, común en todos los relatos. Aunque la cuestión de la violencia sí está presente en

⁶¹ Tal como se presenta en el informe «Juventud y Vulnerabilidad educativa en la Ciudad de Buenos Aires», la tasa de escolarización de los hogares vulnerables es considerablemente más baja cuando la jefa es mujer, y los grupos vulnerables son los que están conformados por jóvenes de entre 13 y 24 años que asisten a algún nivel educativo y presentan problemas de rendimiento o bien que no asisten sin haber finalizado el nivel medio.

⁶² Un ejemplo de esto último se da en una escuela de Reingreso donde se reciben a chicas solas pertenecientes al Hogar del Padre Moledo ubicado en Parque Patricios, constituyendo un caso extremo de fragilidad social.

todos los relatos, en muchos casos es vista como un fenómeno escindido de las demás situaciones de vida que atraviesan las familias.

Si bien se percibe en la mayoría de los casos a la situación de violencia como una constante, la escuela también se visualiza como la institución que, en algunos casos, puede desarticularla mediante un trabajo constante vinculado a la sociabilidad. De esta manera, la escuela operaría como una suerte de interruptor, de modo que aquello que es violento por fuera puede no serlo por dentro de la institución:

«... tuvimos situaciones que hasta ahora no habían pasado, fue a fin del año pasado, donde dos chicos se pelearon afuera de la escuela, y cada uno llamó a su banda... tiene que ver con la tribu, con la territorialidad. Pero bueno, es difícil de manejarlo también porque cuando pasa afuera de la escuela el reglamento de la escuela es complejo de poder bajarlo; igual lo trabajamos, igual llamamos a los padres...».

«(...) en general, se tiene la idea que la escuela de reingreso tiene chicos que han sido expulsados por mala conducta o que han repetido muchas veces, en realidad hay muchas problemáticas que en realidad no tienen que ver con eso, vos ahora nos ves trabajando tranquilos y tenemos un montón de alumnos dando sus exámenes y están de una manera correcta, yo creo que las dificultades que tienen los adolescentes, que deben ser iguales en todos los lados, los tienen ellos también...».

En estos casos y en otros relatos, se deja traslucir que, por debajo de la cuestión social, de las coyunturas socioeconómicas y de cualquier otro factor que incide en la vida de los chicos, existe otra cuestión que media entre la situación de vida de los adolescentes y en su vínculo con la escuela. Este factor difuso daría lugar a que el adolescente acudiera a la escuela aún cuando le retiraran la beca así como que abandonara a pesar de tenerla, y estaría más relacionado con la cultura de lo escolar y el adolescente específicamente, en cómo apelar a él y en cómo generar estrategias de conservación del lazo con la institución.

Otra cuestión presente en todos los relatos es el caso de la creciente presencia de población proveniente de países limítrofes y de Perú, que solo en un

caso se presentó como conflictiva, pero como fenómeno por fuera de la escuela y vinculada a la presencia de mafias de ese origen (las redes de mafia peruana del Bajo Flores). El tema de la convivencia, ya sea entre alumnos de distintas nacionalidades como de distintos barrios, se planteó en la mayor parte de los entrevistados como de suma importancia y puede interpretarse como una variante más de situaciones de violencia.

Al margen de las percepciones de cómo es vivido el espacio, es pertinente mencionar otros enfoques que consideran las características socioeconómicas del espacio habitado como factor asociado a la estructura de oportunidades educativas de los adolescentes⁶³. En este caso, resulta interesante introducir la pregunta por las características del contexto urbano de las escuelas y las familias en los espacios analizados en el presente trabajo, donde es probable que los esfuerzos de los hogares para sostener la escolaridad de sus miembros deban de algún modo sobreponerse a ciertas limitaciones del ambiente, dada la tendencia a la concentración de déficit educativo que se registra en los barrios menos favorables.

3.3.2. Relación con la comunidad. Articulaciones en los contextos más críticos

Se observa que en las escuelas ubicadas en emplazamientos de mayor conflictividad se otorga mayor valoración y envergadura a los vínculos con las organizaciones de la comunidad, ya sean hogares y comedores barriales, asociaciones, o bien organizaciones destinatarias del programa «Aprender Trabajando». En varios relatos, el referente barrial se muestra como una figura «fundamental» para disolver posibles conflictos y también operando de nexo con otras instituciones de la comunidad:

⁶³ A. Salvia y P. de Grande (2008) «Segregación residencial socioeconómica y espacio social», en A. Salvia (comp.) *Jóvenes Promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en Argentina* Miño y Dávila. En este trabajo, se analiza el vínculo de la población entre las edades de 15 a 19 años no jefes de hogar del Gran Buenos Aires y la Ciudad de Buenos Aires y la no asistencia escolar. Se considera la posibilidad de sumar otras herramientas de análisis a las corrientemente utilizadas, en un intento por superar la fuerte tradición de asociar unilateralmente el fracaso escolar a situaciones de privación y pobreza. A pesar de que la Ciudad contaba al momento del Censo con una menor proporción y volumen poblacional de jóvenes no asistentes al sistema escolar (10,7% frente al 21,6% en el Conurbano bonaerense), se observa que en espacios residenciales menos favorables la proporción de no asistentes (41,2%) es comparativamente mayor que en similares espacios residenciales ubicados en el Conurbano (29,7%), con independencia de las características socioeducativas de los hogares de pertenencia.

«(...) tenemos mucho vínculo de trabajo, es fundamental, cuando tenés que buscar a algún chico o tenés algún problema el referente barrial es fundamental...».

En varios casos, estrategias de reingreso dependientes del Ministerio de Educación de la Nación, que algunas escuelas de la Ciudad sostienen (ej., «Todos a estudiar»), también operan como puente con la comunidad. O bien está fuertemente vinculado a instituciones significativas para el barrio o bien hace los contactos con demás instituciones de la sociedad, como los CGP y COPA, donde se localizan las actividades de los chicos:

«“Todos a estudiar” funciona en un espacio puente que es en el refugio acá en la villa (...) es un refugio para mujeres golpeadas, está construido en la propiedad de una señora paraguaya que trabaja mucho para el barrio, de hecho con ella podemos entrar, es la que nos ayuda cuando algún chico deja de venir (...) y en ese refugio está funcionando con “Todos a estudiar” un grupo de chicos que yo no pude absorber...».

En otras instituciones, la vinculación se presenta con Centros de Salud u Hospitales Públicos (Hospital Argerich, Hospital Penna, Hospital Piñero, Hospital Santojani, Maternidad Sardá, Borda) y con salitas de salud del Gobierno de la Ciudad (CESAC). En uno de los relatos, la vinculación con otra institución resultó especialmente fructífera:

«Entonces yo lo que hice fue generar en la escuela un proyecto que copié del Santojanni (...) yo siempre digo que las experiencias interinstitucionales son muy interesantes (...) el Santojanni tiene lo que se llama la sala de espera; ellos notaron que los chicos cuando se acercan al hospital, los adolescentes en particular, si no los atendían rápido, se iban y no volvían; y yo noté lo mismo acá... (Y surgió el espacio “Buena Onda”)...».

En este caso, a partir de la observación de una actividad dentro del hospital, se intentó replicar la experiencia, con el propósito de retener a los adolescentes que se acercaban a solicitar información a la escuela. Es así como la

institución demuestra ser permeable a incorporar experiencias institucionales surgidas por fuera del espacio escolar.

Junto con los Centros de Salud y Hospitales Públicos, en uno de los casos se valoró especialmente que el CESAC funciona como sede de actividades de apoyo escolar. También en varios casos se menciona la presencia de fundaciones de diverso tipo. En la zona de Barracas la Fundación «Uniando Caminos» otorga becas y talleres en formación artística a la que asisten varios chicos de las escuelas de la muestra. También se menciona la presencia de la Fundación FORJE en Parque Patricios. Son mencionados centros de desarrollo social y la Casa de la Niñez de la Villa 21 como organizaciones referentes y en contacto con una de las escuelas. En otra escuela, se creó un vínculo con el Banco Credicoop, con el formato similar al de pasantía laboral que también es altamente valorado. En este caso, el banco es sede de algunas clases de la materia de Economía, oportunidad que utilizan para introducir la temática de los trámites y movimientos bancarios.

A modo de cierre de este punto se podría considerar que en los casos de Escuelas Medias de Reingreso es tal vez donde se presenta más marcadamente la presencia de una sólida red comunitaria, incluso con los familiares de los chicos. Se da entonces una situación paradójica: en las escuelas que dan cuenta de una mayor agudización de la cuestión social se presenta una mayor y más profunda vinculación con otras organizaciones de la comunidad. De este modo, ante la disolución del «entramado social» que hacía las veces de soporte de la comunidad conformando lazos de sociabilidad a través del mercado formal de trabajo y la protección de la seguridad social, se manifiestan entramados horizontales de solidaridad, entre el universo de la escuela e instituciones de raíz barrial autónoma –el refugio para mujeres golpeadas es un ejemplo de esto– así como con otras instituciones, como escuelas de gestión privada, bancos y hospitales públicos.

3.4. Miembros de los equipos directivos de escuelas y sus percepciones sobre la inclusión educativa

Desde la sanción de la ley de obligatoriedad del nivel medio dentro de la Ciudad de Buenos Aires en el año 2002, el derecho a estudiar de adolescentes y jóvenes continúa planteando tensiones al interior de la escuela, las cuales giran

principalmente en torno a considerar la obligatoriedad escolar como medida democratizadora, o de masificación, carente de calidad educativa. Las políticas denominadas de inclusión educativa generan un debate en torno a la cuestión de aquello definido como calidad educativa.

En estas escuelas, los indicadores «clásicos» reflejarían una mejora en la situación de inclusión a través de las mediciones de «salidos sin pase» y repitencia, no obstante los directivos desestiman la capacidad de estos indicadores para captar esta problemática: la inclusión estaría plasmada en otros indicadores más complejos, ligados a la representación que los chicos logran elaborar acerca de la escuela y del aprendizaje. Por otra parte, sostienen el «mandato inclusor», en los términos en los que el propio Estado lo articula a través de sus políticas. En este punto, la postura que toman los equipos de conducción frente al tema está en estrecha relación con las posibilidades que encuentran para crear y recrear condiciones favorables para el ingreso, permanencia y aprendizajes de los chicos dentro de la escuela.

3.4.1. Las percepciones de los directivos sobre la inclusión: entre la selectividad y los nuevos mandatos de la época

Este es un punto de partida desde el que se expresan aspectos culturales construidos social e históricamente, y de manera hegemónica, sobre tres cuestiones vinculantes: la juventud, el papel de la escuela secundaria y el contexto de pobreza. En algunos casos, encontramos directores que gestionan los programas en busca de los recursos que necesitan para llevar adelante su propio proyecto educativo; diseñan un entramado de roles y actividades a modo de «estrategias de sostén» del alumnado guiados por la convicción de que es mejor que los chicos estén dentro de la escuela a que no estén. Se muestran conscientes de las dificultades para mejorar el nivel de los aprendizajes de los jóvenes y de la enseñanza de sus profesores, pero la vulnerabilidad en que se encuentran sus alumnos a causa de sus condiciones de vida hace que consideren que el solo hecho de transitar de alguna manera la experiencia escolar puede mejorar sus historias de vida. Es así como asumen la tarea de abrir la escuela a aquellos que no están en ella, presionando por políticas educativas que mejoren la situación de la escuela pública.

«La escuela media está caduca. El modelo tradicional murió y hay que sentarse a pensar una nueva. Los adolescentes de hoy plantean interrogantes frente a los cuales la escuela no tiene respuesta».

«La postura de la Dirección es de inclusión, que el derecho lo tenemos todos... después tenés individualidades de docentes a los que la cabeza no se la vas a cambiar; algunos acompañan y son ellos los que llevan adelante, no necesitan que nadie les diga nada, y hay otros a los que les tenés que estar marcando...hay personalidades que son muy duras... Yo creo que hay que sumar con aquel que quiere sumar, la propuesta es para todos, la escuela es para todos, el que quiere sumarse, bienvenido, y el que no quiere... muchas veces, si no, es luchar contra molinos de viento (...) nosotros intentamos sumar con aquellos que apuestan a que hay que brindar todo a todos, todo lo que se puede a todos».

En otros casos, lo que prima en el discurso dentro de las escuelas es la crítica a las políticas que buscan incluir de cualquier modo sin tener en cuenta el cómo y el para qué de los chicos dentro de la escuela. Así, los programas son vistos principalmente como parches y si bien se los considera importantes para afrontar algunas de las problemáticas que se presentan actualmente en el nivel medio, su dinámica dentro de la escuela es vivida un tanto ajena por estos directores.

Las diferencias que encontramos en las perspectivas de los directores acerca de la inclusión inciden en la forma de gestionar la escuela y en la apropiación de los programas de inclusión educativa. Es así como, en los primeros casos, los directivos se hacen cargo de todo lo que circula por la escuela casi a modo militante; relatan sus experiencias y el quehacer cotidiano con una carga de entusiasmo y fervor que pareciera imprimir una potencia distinta a lo que llega a la escuela desde afuera. En los otros, los programas son considerados importantes, pero son vividos con cierta distancia por parte de las direcciones.

3.4.2. Debates en torno a la presencia de los programas en las escuelas

En las instituciones que participaron del campo, el desarrollo de estos programas tiene un alcance significativo y, en general, se observa una muy buena recepción

de los mismos dentro de las escuelas. Los directores resaltan especialmente las líneas de intervención de Becas Escolares, Retención de Alumnas Madres, Aprender Trabajando, y las posibilidades que ofrecen los módulos que asigna el programa Fortalecimiento Institucional.

El otorgamiento de becas escolares dispara en la comunidad educativa una multiplicidad de cuestiones que resulta interesante para pensar por dónde pasa la discusión en las escuelas en torno a este tipo de política de inclusión. Para la mayoría de los entrevistados la obligatoriedad del nivel medio amerita el otorgamiento de becas como ayuda económica para garantizar las condiciones de accesibilidad a la escuela. Sin embargo, esto genera controversias entre quienes creen que por tratarse de una asignación para asistir a una institución educativa, debiera tener alguna correspondencia con el estudio y el rendimiento del beneficiario. En este sentido –y en coincidencia con las investigaciones de Gluz y de Dabenigno y Tissera⁶⁴– la percepción de la beca está ligada a un criterio meritocrático, donde el rendimiento del alumno aparece como la exigencia para el mantenimiento del beneficio, y a mecanismos de control acerca del tipo de uso que hace el alumno –y su familia– del dinero que percibe (son comunes los comentarios sobre el gasto que realizan los chicos en ropa, zapatillas «caras» y celulares). Desde esta perspectiva sobre el manejo de las becas, el mérito es un elemento de continuidad de la escuela moderna, y pone de manifiesto la persistencia de rasgos que fueron hegemónicos al interior de la escuela media, como es la selectividad del alumno según su origen social.

Desde otra mirada, algunos miembros de equipos directivos plantean un corrimiento de la discusión «becas, sí; becas, no», parándose en la perspectiva del derecho del chico a estudiar. Consideran que todos los alumnos provenientes de familias de bajos recursos deben recibirla, y que la escuela debe acomodarse para que logren sostener la asistencia y el estudio. Pero también realizan planteos críticos al modo en que la beca es definida desde la gestión central; algunas objeciones son sobre el monto, sobre la frecuencia de la asignación (actualmente se realiza en dos pagos y se considera que debiera ser de cobro mensual); otras con si es la escuela la institución a través de la cual debe otorgarse, y si es pertinente denominarla «beca», ya que se desvirtúa la idea de la tradicional beca de estudio para los buenos promedios. Asimismo, los entrevistados aseguran que

⁶⁴ Ver en este documento el apartado con antecedentes de investigación de la página 10.

esta asignación económica ayuda en el sostenimiento de la escolaridad de la mayoría de sus alumnos. Lo cierto es que dentro de las escuelas, la convivencia de distintas miradas sobre este tema produce tensiones, las que ponen de manifiesto la dificultad de los adolescentes y jóvenes de los sectores más pobres de la ciudad para concretar un proyecto de estudio.

«El tema de las becas no nos ha sido muy beneficioso, porque ellos han cobrado la beca en el mes de agosto y después no vinieron más (...).»

«Yo sé que hay mucha gente que está en contra de la beca, yo creo que estos chicos si no tuvieran esto, creo que hubieran abandonado... No les soluciona la vida, pero creo que colabora bastante, es un respiro para la familia este ingreso de dinero... que no sea una excusa que la escuela es un gasto y, por eso, no vayas a estudiar».

«(...) la gente siempre asocia la beca en la escuela con el rendimiento, entonces los alumnos te dicen “le dan la beca a uno que se llevó once materias” es que el tipo tiene que comer igual a fin de mes, no es para eso, es para que el tipo venga acá con la panza llena y pueda prestar atención a lo que están diciendo...».

El Programa de «Retención de Alumnas Madres» es especialmente valorado por los entrevistados, ya que consideran que favorece una mayor permanencia de los jóvenes en la escuela. Los testimonios recuperan la posibilidad de un acompañamiento continuo a la problemática de un número significativo de adolescentes en situación de maternidad y paternidad (presente o en un futuro próximo). A través de la figura del asistente técnico, el programa trabaja en forma directa con un referente de la escuela –propuesto por la dirección de la entidad educativa y consensuado con el programa– al que se capacita y acompaña en las tareas que implican el trabajo con las alumnas madres y con los alumnos padres.

Según comentarios de la coordinadora del programa, las escuelas en general tienden a demandar una función «profiláctica», a modo de prevención de algo que se percibe como problemático (suele ser común la estigmatización de la alumna embarazada, desde una mirada moralizante que la culpabiliza). Frente a

esto, el programa realiza un trabajo informativo –en principio con la Dirección de la escuela– sobre sus fundamentos de trabajo, por los cuales se aborda a los alumnos como sujetos de derechos en contraposición a la perspectiva tutelar que circula en las escuelas, herencia de la ley de Patronato. El programa contempla tiempos prolongados para esta primera etapa –puede durar hasta dos años–, al término del cual se plantean nuevos objetivos que buscan la mayor institucionalización de la propuesta. En este sentido, muchos testimonios de directivos dieron cuenta de la importancia del programa en el cambio de paradigma acerca del embarazo adolescente entre varios de sus docentes.

«A lo largo de los años... nosotras que hace mucho que estamos acá, también los profesores fueron cambiando la cabeza; al principio les costaba un poco entender que una alumna madre tenía que preparar una actividad especial para que esa alumna no perdiera su escolaridad. Ahora los profesores se comprometen más y cuesta menos pedirle un trabajo, como que buscan la vuelta para que ese chico no se pierda... sobre todo las alumnas porque los alumnos padres es distinto, no se pierde el alumno... pero la alumna madre, sí».

En relación con el Programa «Aprender Trabajando», en la mayoría de los casos las oportunidades de pasantías son celebradas como generadoras de experiencias exitosas no solo por los conocimientos del mundo del trabajo que otorgan, sino también cómo ámbito de reconocimiento de los valores y situaciones personales de los alumnos:

«...Entonces ahí mando al referente de pasantías al hospital y le digo que habla con la doctora o el doctor fulano de tal que es el del vínculo con la escuela, decile que hay ocho pasantías más, cuántos pueden ellos; están chochos con nuestros chicos. Los han ido poniendo en otras áreas pero han salido hasta a vacunar los pibes...».

«En la Sardá, nuestro referente consiguió como veinte pasantías (...) Nosotros teníamos una articulación en la Sardá para que las chicas se puedan atender sin tener que ir a las cuatro, cinco de la mañana; ellas iban

con una nota. Y ahora que tenemos a los chicos ahí adentro, también nos manejamos de otra forma con los turnos, con la información...».

«...lo apropiamos desde otro lugar porque hicimos un seguimiento más personalizado del alumnado entonces por ejemplo yo venía de trabajar en otra escuela los proyectos de pasantía «Aprender Trabajando»....bueno, acá no lo teníamos eso, empecé a pedirlo y, en un momento, nos autorizaron, y ahora nosotros por ejemplo teníamos una cantidad de pasantes por ser una escuela chica –seis, siete–, pero si vos ibas en el momento en que se distribuían las horas y las escuelas que habían solicitado no se presentaban, vos podías pedir, entonces estábamos y pedíamos más».

En los relatos, observamos distintas formas de representación de la pasantía laboral. Más que una cuestión meritocrática en la inserción del alumno con el mejor desempeño académico, vemos un deseo de que los vínculos generen un aprovechamiento para la totalidad de la comunidad educativa; que la experiencia trascienda la formación estrictamente laboral.

3.4.3. Condiciones de la escuela para el desarrollo de programas. Entre la posibilidad de gestión y la invención de propuesta de cambio

Parecería que las posibilidades concretas de incidencia que tienen estos programas en la inclusión de los alumnos, quedan bastante supeditadas no solo a la capacidad de gestión del mismo programa desde el nivel central, sino al formato institucional, y a las condiciones institucionales específicas de las escuelas para hacer frente a estas iniciativas. Como se señaló en el punto 3.2 de este capítulo, una de las condiciones institucionales se vincula con la conformación de los equipos docentes, la estabilidad y baja concentración horaria de los profesores.

En ciertos casos, la posibilidad de incrementar las horas de dedicación institucional permite la incorporación de un docente, para el desarrollo de las actividades previstas por un programa. Un ejemplo es el caso del referente del programa de Retención de Alumnas Madres, Alumnos Padres y Embarazadas. Sin embargo, la paradoja de esta posibilidad es que en muchos escenarios escolares

resulta conflictiva la permanencia de los equipos docentes, y por lo tanto el incremento de la carga horaria en la escuela se presenta como un obstáculo⁶⁵.

Otro aspecto para considerar es que, en ciertos casos, los programas asistidos por los módulos institucionales de «Fortalecimiento Institucional» reafirman ciertas estrategias y políticas que se vienen dando en las escuelas, por su flexibilidad curricular o por el estilo de gestión de los equipos docentes y directivos «proactivos» que preceden las lógicas de los programas.

Un ejemplo lo constituyen las Escuelas de Reingreso con los programas «Todos a Estudiar» y «Volver a la Escuela»⁶⁶: en estos casos la iniciativa de la gestión central y la de la escuela hacen sinergia y se retroalimentan.

El caso contrario se da cuando las políticas de reingreso no pueden ser procesadas por la escuela (entre otras cosas, como consecuencia del formato tradicional de la escuela media), con las limitaciones que esto conlleva para una inclusión efectiva de los alumnos que vuelven al sistema. En estos casos, el reingreso es una instancia marginal en la política institucional de la gestión de la escuela, en la que aunque los jóvenes se inscriban como matrícula, abandonan nuevamente al poco tiempo; o bien, su circulación queda restringida a espacios pedagógicos no curriculares y, en cierta medida, externos o periféricos a la escuela.

«Yo no creo que el problema sea a la hora que entran y a la que salen, yo creo que faltan proyectos paralelos del Gobierno de la Ciudad con profesores dedicados para proyectos separados del aula para este tipo de chico. No pueden estar dentro del aula, ingresó con 70 inasistencias, no entiende nada, no quiere estar adentro del aula, ¿qué hace? ¿qué proyecto alternativo tenemos nosotros para un chico, como ese nene que estuvo internado en San Miguel, que se escapó de un lugar y viene y me dice... “Sí, él quiere volver”, pero ¿volver de qué manera?».

⁶⁵ El programa de «Fortalecimiento Institucional» es una expresión de esta paradoja institucional. Por una parte, fortalece procesos de la gestión institucional y curricular, pero a la vez requiere de la **voluntad de docentes** que quieran tomar módulos para participar en una propuesta pedagógico-institucional. De la misma manera sucede con los docentes que asumen dicha responsabilidad en relación con el programa Campamentos.

⁶⁶ Ambos programas dependen del Ministerio de Educación de la Nación, y por lo tanto no fueron tratados con detenimiento en el presente informe.

De todos modos, es necesario rescatar que la inclusión de estos programas alienta en muchos casos cambios culturales en los sujetos-docentes:

«Se dieron cuenta con el tipo de alumnos que estamos trabajando; si vos no tenés una mentalidad abierta a entender que una chica no puede perder su escolaridad por haber sido madre, no podés trabajar en este tipo de escuela. Y hay docentes que eso lo tuvieron que entender».

Asimismo, estos programas **traccionan el desarrollo de cierto entramado territorial entre escuelas y organizaciones de la comunidad**, al mismo tiempo que un intenso proceso de seguimiento de las trayectorias escolares de los jóvenes.

«Hacemos el seguimiento entre todos, no es que al anotarse en la escuela ya se desprende, no. Seguimos en conexión, vemos; sabemos que va a ser difícil después de tanto tiempo que no fueron a la escuela el que vuelvan a tomar la regularidad, y de tantas materias (...) lo que hacemos es sostenerlo, acompañarlo; si está mal en matemáticas, bueno, con otros profes o con el profe que hay acá ir ayudándolo».

En las instituciones educativas, se rescata una serie de iniciativas que son sostenidas por la propia escuela, como parte del proyecto institucional y con módulos del programa de «Fortalecimiento Institucional». La cuestión de la terminalidad de los estudios secundarios, aparece como una acción bastante mencionada, de la misma manera que experiencias de tutorías, parejas pedagógicas y modificaciones de la propuesta curricular de enseñanza.

«Tenemos ahora el de pareja pedagógica, en 1.^{er} año para lengua y matemática, que también está funcionado, dentro de lo poquito que empezamos, hace 3 meses, está funcionando bien; después pusimos tutorías para los 5.º; y tenemos uno de teatro y plástica, que ahora están haciendo murales... ese costó un poquito que arrancara...y también el de edición de video (...) Todo proyecto tiene su coordinador, y después depende de los

directivos, y ahí está la Técnica que también hace supervisión y seguimiento».

«El proyecto de terminalidad, hemos logrado que los chicos de hace muchos años que no se recibieron, que se puedan recibir, que adeudaban materias y de chicos que se enteran, que por ahí hace cinco años atrás que no venían y se enteraron por el hermano que está viniendo a la escuela (de) que está este proyecto, y vienen a preguntar: “¿yo me podré recibir? Hoy vino uno justamente que tenía una sola materia colgada de hace tres años (...) El proyecto es troncal... busca a los alumnos que no se recibieron, los llama para ofrecerles algún tipo de ayuda para que se puedan recibir (...) que han terminado 5.º año con materias (...) coordinan con los coordinadores de área...».

«Estamos hablando de una población que el chico antes de terminar su 6.º año ya está trabajando, no es que solamente estudian (...) aparte de necesitar trabajar, hay una realidad concreta que es muy común que sus familias o adultos referentes no hayan terminado la escuela secundaria, no hayan continuado con estudios (...) yo creo que incide (...) es como pegar un salto, superar a papá o a mamá... tiene peso (...) estamos muy encima para que los chicos vengan, estudien, pero llega un punto donde los chicos tienen que rendir, y depende de ellos (...). El programa de terminalidad les da mucha contención, preparación, vienen a la escuela; una vez que ya lograste un acercamiento, buscarles los horarios en que puedan venir, apoyo escolar para prepararlos, les armás mesas».

3.4.4. La apertura de la escuela a los programas y a la comunidad

Algunos programas presentan un cierto nivel de periferia a la gestión institucional que se expresa en días y horarios en que no hay jornada escolar, al mismo tiempo que funcionan con equipos de docentes que no son parte del plantel estable de la escuela. Un ejemplo de esto es el programa Club de Jóvenes, que realiza sus actividades principalmente en sábados dentro de algunas de las escuelas que formaron parte del campo. A los establecimientos que funcionan como sede asisten adolescentes y jóvenes que pueden o no ser matrícula de estas

escuelas, ya que uno de los objetivos del programa es trabajar con todos los chicos que se acerquen, ya sea que asistan a otras escuelas de la zona o que no estén escolarizados. Esto demanda de las conducciones de las escuelas sede un fuerte involucramiento con el proyecto, para que las actividades puedan desarrollarse sin obstáculos dentro de los edificios, aunque ellos no estén. Lo que surge de los testimonios recogidos es la tensión que se genera en estas escuelas al abrir el espacio a otros actores, tanto docentes de afuera de la institución como a los mismos jóvenes destinatarios del programa. Se suceden una serie de explicaciones relativas a la responsabilidad civil por el establecimiento, situaciones de seguridad y violencia, que se materializan en estos espacios alternativos.

«Somos sedes muchas veces de Club de Jóvenes, Colonia de vacaciones de verano, de Todos a estudiar..., o sea, somos una escuela abierta (...). Ideológicamente pensamos que la escuela está abierta para todo el mundo, pero hemos tenido problemas, situaciones conflictivas de roturas, o de robos... situaciones violentas, feas (...) al principio eran muchos, muchos chicos de la escuela, y después fueron entrando también chicos que no eran de la escuela, porque está abierta y es bárbaro, el objetivo es ese... pero a medida que fueron entrando más del barrio, cada vez tenemos menos chicos de la escuela que participan (...) Creo que no son situaciones fáciles de manejar, el tema de la seguridad, de la violencia, es complejo, y a lo mejor algunos papás cuando vieron esa situación dijeron no, y se replegaron; eso depende de cómo se convive el sábado acá, y eso sí va de boca en boca (...).».

Por otra parte, y solo a modo de hipótesis, parecería que este tipo de programas tiene potencialidad para albergar adolescentes y jóvenes que no asisten a la escuela, con el valor social y educativo que esto significa como política de reingreso al sistema. De todas maneras esta palanca para la inclusión genera también en ciertos casos, que aquellos alumnos regulares que participan de estas iniciativas al tener como pares a «otros jóvenes de mayor vulnerabilidad, y quizá de mayor peligrosidad», terminen por ausentarse de estas ofertas. Solo una indagación en profundidad a los propios jóvenes nos puede dar pistas sobre

estos procesos que materializan los niveles de fragmentación y segregación social existentes a nivel social y en nuestros establecimientos educativos.

Bibliografía

- Dabenigno, V. y S. Tissera (2002): *Juventud y Vulnerabilidad Educativa en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: DGPL, Dirección de Investigación.
- Dabenigno, V. y S. Tissera (2003): *Becas Estudiantiles 2002. Informe de seguimiento*. (Versión preliminar, en prensa). Buenos Aires: GCBA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Investigación.
- Dirección General de Estadística y Censo (2006): *Pobreza e Indigencia en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires.
- Duschatzky, S. (1999): *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. (2004): *Chicos en Banda*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2003): «La Escuela y la crisis de las ilusiones», en I. Dussel y S. Finocchio: *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Feijoo, C. (2004): *Escuela y Pobreza*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE)-Unesco: Buenos Aires.
- Gluz, N. (2006): *La construcción socioeducativa del becario: la productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE)-Unesco: Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Departamento de Estadística (2007): *El nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires (Informe)*, Buenos Aires: Dirección de Investigación.
- Jacinto, C. y A. Freytes Frei (2004): *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Jacinto, C. y F. Terigi F. (2007): *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Kantor D. (2007): «El lugar de lo joven en la escuela», en Baquero; Diker y Frigerio (comps.): *Las Formas de lo Escolar*. Serie Educación. Buenos Aires: Editorial del Estante.

- Kessler, G. (2003): *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires: UNGS-Conicet.
- Krichesky, M. (coord.) et al. (2007): *Escuelas de Reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos*. (Informe). Buenos Aires: DGPL, Dirección de Investigación.
- Krichesky M. (coord.) et al. (2008): *Escuelas medias en contextos con vulnerabilidad social. Perspectivas sobre gestión institucional y políticas de inclusión educativa en la Ciudad de Buenos Aires*. (Informe final, en prensa.). Buenos Aires: GCBA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Investigación.
- López, N. (2005): *Equidad Educativa y Desigualdad Social*. Buenos Aires: IPE-Unesco.
- Redondo, P. (2004): *Escuelas y Pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- Roos, A. P. (2009): «Sobre a (in)governabilidade da diferença», en M. Corcini López y Domenica Hattge: *Inclusão Escolar. Conjunto de práticas que governam*. B. Horizonte: Autêntica.
- Salvia, A. y P. de Grande (2008): «Segregación residencial socioeconómica y espacio social», en A. Salvia A. (comp.): *Jóvenes Promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sinisi et al. (2003): *El Programa de Fortalecimiento Institucional en las Escuelas Medias. Un estudio sobre los procesos de apropiación, negociación y resistencias en la relación política educativa y cotidianidad escolar*. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Tenti, E. (2008): *Nuevos temas en la agenda de Política Educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terigi, F. (2008): «Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles», *Revista Propuesta Educativa* N.º 29. Buenos Aires: FLACSO.
- Tiramonti, G. (2004): *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.