

## LA ESCUELA ES UN BUEN LUGAR

### El involucramiento social y afectivo de los estudiantes

Este material surge como producto de un trabajo de investigación que se propuso comprender **cómo se logra la permanencia y el involucramiento escolar de los jóvenes, en escuelas que apuestan fuertemente a la inclusión educativa.**<sup>1</sup>

El estudio fue realizado durante el año 2010 por un equipo de la Dirección Operativa de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

El propósito de esta serie de boletines es abrir el diálogo y compartir saberes, reflexiones y preguntas acerca de las escuelas secundarias, sus alumnos y los procesos pedagógicos y sociales que allí transcurren.

Se busca, con ello, enriquecer la tarea de todos los actores interesados en afrontar los desafíos de la escuela secundaria y potenciar sus oportunidades de promover la inclusión y mejorar los aprendizajes de nuestros jóvenes.

Son seis documentos que sintetizan los resultados que se consideran más relevantes para abonar la reflexión acerca de los modos en que las instituciones educativas trabajan en pos de la retención y los modos en que los estudiantes se involucran con su escolaridad.

- 1. Los estudiantes de hoy**  
Miradas y abordajes en cuatro escuelas
- 2. Acciones para la inclusión educativa**  
Proyectos y experiencias institucionales
- 3. “La escuela es un buen lugar”**  
El involucramiento social y afectivo de los estudiantes
- 4. La tarea de aprender**  
El involucramiento académico de los estudiantes
- 5. La evaluación**  
Perspectivas de docentes y estudiantes
- 6. Estudiantes pensando futuros**  
Lo que piensan los jóvenes y lo que aportan las escuelas

<sup>1</sup>Equipo de investigación: Valeria Dabenigno, Silvina Larripa, Rosario Austral, Yamila Goldenstein Jalif y Silvana Tissiera.  
Este documento lo elaboraron Valeria Dabenigno y Silvana Tissiera.

## La investigación

El estudio, titulado **Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires**<sup>2</sup>, se desarrolló en instituciones fuertemente comprometidas con la inclusión, permanencia y egreso de sus estudiantes, muchos de ellos en situación de vulnerabilidad social.

Se indagaron las **iniciativas institucionales** y las **acciones que los estudiantes** ponen en juego día a día para sostener su escolaridad. Asimismo, se exploró cómo es el **vínculo** de los estudiantes con su escuela, examinando diferentes **dimensiones de su involucramiento escolar**, concebido como elemento que favorece la retención en el sistema educativo.

### EL INVOLUCRAMIENTO ESCOLAR

El concepto remite al vínculo del estudiante con la escuela y la escolaridad. Incluye diferentes aspectos:

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

2) su esfuerzo y predisposición para aprender y comprender ideas complejas, para adquirir destrezas difíciles y para desarrollar las tareas académicas; y

3) las emociones ligadas a la experiencia escolar y los aspectos relacionales vinculados con el afecto y las reacciones positivas y negativas hacia los demás actores escolares y hacia la escuela.

## Las escuelas donde trabajamos

Para realizar la investigación, se seleccionaron dos escuelas técnicas (ET) y dos Escuelas de Educación Media (EEM) con:

- **Alto nivel de retención** de su matrícula –compuesta por una mayoría de estudiantes en situación de vulnerabilidad social– y **alto nivel de sobriedad**<sup>3</sup>. Estos dos indicadores permitieron una primera elección de instituciones educativas proclives a la inclusión.

- Un nutrido repertorio de **iniciativas y prácticas** dirigidas a facilitar la **continuidad educativa** de sus estudiantes tanto en lo que refiere a su asistencia escolar como a sus aprendizajes.

### Las escuelas elegidas fueron:

- una Escuela de Educación Media (EEM) ubicada en el norte de la ciudad;
- una EEM ubicada al sur de la ciudad;
- una Escuela Técnica (ET) que ofrece orientación en ramas industriales, ubicada en el sur de la ciudad;
- y una última ET con un plan de estudios orientado hacia el sector de servicios, situada en un área central de la ciudad.

En cada institución, se hicieron entrevistas a miembros del equipo directivo, asesores pedagógicos, psicólogos, profesores, tutores, preceptores y estudiantes del segundo, tercero y del último año de estudios.

<sup>2</sup>Para leer el informe completo de la investigación, consultar en: [http://buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/?menu\\_id=11885](http://buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/?menu_id=11885)

<sup>3</sup>La retención escolar se mide comparando la matrícula inicial con la final en cada ciclo lectivo, mientras que la sobriedad cuantifica el porcentaje de estudiantes que superan la edad teórica del año de estudio en curso. Ambos indicadores provienen del Relevamiento Anual recabado por nuestra dirección año tras año.

### 3 / LA ESCUELA ES UN BUEN LUGAR

#### El involucramiento social y afectivo de los estudiantes

##### Preguntas clave:

- ¿En qué sentido la escuela es “un buen lugar” para los estudiantes?
- ¿Cómo es el lazo social y afectivo de los estudiantes con su escuela y sus profesores?
- ¿Cuáles son los puntos de inflexión en los modos de ver y sentir la escuela durante la carrera escolar?
- ¿Qué prácticas escolares fortalecen la construcción de lazos estrechos entre estudiantes y profesores?

Este documento analizará diferentes aristas de la dimensión afectiva y relacional del involucramiento, referida a los lazos sociales que los estudiantes construyen con los actores escolares y con la escuela como institución. Cuando estos vínculos son significativos y positivos para los estudiantes, se tornan un buen antídoto contra el desapego, desinterés y abandono de la escuela (sin desconocer que éste último resulta de una multiplicidad de factores que trascienden aspectos institucionales y vinculares).

A continuación, la construcción del involucra-

miento afectivo de los estudiantes se analiza desde tres ejes puestos en relación:

- las definiciones y las razones por las cuales los estudiantes llegan a definir a sus escuelas como un “buen lugar”;
- la construcción de la valoración positiva y el apego a la escuela como un proceso con puntos de inflexión definidos;
- las prácticas desarrolladas por los docentes que forjan la confianza recíproca y fortalecen los vínculos.

#### 1. ¿POR QUÉ LA ESCUELA ES BUEN LUGAR PARA SUS ESTUDIANTES?

La frase que titula este documento –expresada por los estudiantes– condensa muchos de los calificativos, significados y reconocimientos que aparecen en sus testimonios al hablar sobre su escuela. El siguiente intercambio proveniente de una de las entrevistas grupales, permite comprender y dilucidar esta compleja trama de sentidos en torno a la escuela:

Entrevistadora: —Y ustedes ¿cómo pintarían el dibujo de esta escuela?

Alumno: —Para mí es como un buen lugar, mi segunda casa. (...) los profesores, las personas (...) son las personas que se preocupan por nosotros, ayudan.

Entrevistadora: —¿Cómo los ayudan?

Otro alumno: —Más que todo, en consejos (...)

Alumno: —Para que nos preparemos en el futuro y para que entendamos una materia. (...)

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

Alumna: —También nos dicen que podemos venir en otros horarios, por ahí si no los entendimos, nos dicen un horario para poder venir y que nos sigan explicando” (Diálogo entre estudiantes de 3° año, ET de zona sur).

En directa relación con estas valoraciones, el sentido de la escuela como “buen lugar” se manifiesta en el reconocimiento de la **contención** y el **cariño** brindado por los directivos, profesores, tutores y preceptores:

“(…) lo que me más me da la escuela es contención, cuando uno está mal la escuela está siempre. Si tengo problemas, está la psicóloga de la escuela que te puede decir, te sentás y hablás con la psicóloga, y nada, la escuela siempre es como te dije, como si fuera de la familia, te contiene siempre, aunque vos venís mal ellos se dan cuenta si estás mal, si no estás mal, si tenés problemas, si no, la escuela es muy contenedora, te contiene mucho, esta escuela, estoy hablando de ésta” (Marcela, EEM de zona norte).

“Mi experiencia es muy buena, la verdad yo no me puedo quejar ni de los profesores ni de los compañeros que tuve, la verdad que es muy buena, aparte es un colegio donde te ayudan, te ayudan, como yo dije, te ayudan a que sigas, te incentivan, no es que ‘Bueno si querés estudiar, estudiá y si no no’, sino que te ayudan” (Florencia, ET de zona sur).

Los sentimientos de los jóvenes son significativamente positivos hacia la escuela y los adultos que allí trabajan. Sus palabras revelan abiertamente **afecto**, **gratitud** y hasta cierta **nostalgia** frente al egreso inminente; en muchos casos, también se valoran los **saberes sociales** y **conocimientos específicos** allí adquiridos.

En estas cuatro instituciones, muchos de los itinerarios educativos de los estudiantes no muestran trayectorias lineales, continuas y desarrolladas en un único espacio institucional: varios de los entrevistados han

llegado allí luego de haber cursado algunos años en otras escuelas medias. Por eso, en la descripción positiva de estas escuelas, aparece el **contraste con aquellas experiencias educativas previas**, en instituciones más rígidas y menos proclives a incluirlos y apoyar su continuidad educativa:

*"(...) hay un montón de alumnas que son madres y es un colegio más 'contensivo', o sea, no se hacen problema por eso. O sea si ves que estás faltando, te llaman a tu casa, te preguntan por qué estás faltando. Y si te cuesta, cómo se llama... podés rendir a través de trabajos prácticos. Te dan una mano para que puedas seguir, siempre. En cambio, en otros colegios yo no vi que hagan eso. O sea, de repente una alumna se embarazó y dicen 'bueno, acá no vengas', es así"* (Astor, EEM de zona norte).

Este contraste también aparece entre los alumnos que asisten a estas escuelas desde el inicio de su secundaria –en estos casos, las referencias críticas de otras instituciones les llegan a través de amigos, vecinos o familiares–. Los unos y los otros reconocen el carácter distintivo del **marco de confianza en el que se despliegan las interacciones en "su escuela" y del hecho de estudiar en un lugar donde se sienten cómodos pero ,además, reconocidos, respetados, contenidos y apoyados**. Los estudiantes perciben que su escuela **reconoce sus identidades individuales**:

Paula: —"Acá no soy un número, soy una persona, así que está buenísimo; allá en el [ nombra otra escuela] soy un número como muchos, ponele 500 personas.

Entrevistadora: —¿Y qué es lo que hace que te sientas reconocida como persona?

Paula: —Creo que la individualidad de cada uno, lo noto, yo tengo problemas y acá cada profesor, cada responsable de la escuela te dice 'bueno vamos a tratar este problema, vamos a ver cómo te ayudamos a seguir, no a que dejes, a seguir', y está buenísimo. En otros lugares tenés problemas, bueno, 'aguantátela, vení a estudiar pero no traigas tus problemas', y uno hace lo que puede así (...) acá enseñan el respeto mutuo hacia las personas, cuidarnos a nosotros y respetarnos por lo que somos" (Paula, EEM de zona norte).

**En esa línea, los estudiantes mencionan la "solidaridad", la "responsabilidad", el "respeto" y la "amistad" como algunos de los valores que imprimen los intercambios cotidianos en la escuela, y que contribuyen a mitigar muchos de los conflictos entre pares y a fortalecer el lazo con los educadores.**

Este clima institucional permite comprender aquellos testimonios que le atribuyen a la escuela características propias de una persona, al calificarla como "**compañera**", "**contenedora**", "**familiar**" o "**divertida**":

*"...es muy familiar la escuela, parece que venís a tu casa entonces, no hacés lo que querés pero como que te sentís cómoda"* (Marcela, EEM del norte).

*"...uno se divierte también acá, no es solamente estudiar y nada más, se divierte, está bueno"* (Florencia, ET de zona sur).

En sentido similar, varios estudiantes hablan de su escuela como una "**segunda casa**", expresión que también utilizan docentes y directivos al opinar acerca del significado que tiene para sus alumnos. Ese **ambiente de familiaridad y distensión** no solo se comprende por el mucho **tiempo compartido** en el ámbito escolar, sino también por la **contención cotidiana** de los adultos en **momentos críticos** para los jóvenes y por la posibilidad de **olvidarse** durante las horas escolares de los problemas personales y tristezas que pueden estar atravesando:

*"(...) Ya hace tantos años que estás acá, compartís tantas horas de tu vida que... que es eso... O sea, nunca pensé en dejar el secundario. Jamás.... (...) Yo recién les comentaba a mis compañeros, en dos semanas terminamos, pero por más que los profesores nos cierran las notas vamos a seguir viniendo porque la pasamos bien con los chicos, con los profesores, nos ponemos a tomar mate. Eso es algo del colegio porque son--- se da, viste, con los profesores... Digamos, buena onda, entre comillas"* (Laura, ET de zona céntrica).

*"Acá, como es una técnica, estás a la mañana, estás a la tarde. Estás todo el día... Estás... Las historias con tus amigos; los profesores, que llegás a tener una buena relación y todo..."* (Alfonso, ET de zona sur)

*"... es la mejor escuela que yo sepa que hace eso es esta escuela: se dedican mucho a lo que es la persona, o sea, a los chicos, el tema de los chicos, de que estudien, de que tienen problemas, esas cosas. Ya en otra escuela no sé de que capaz un profesor o un preceptor se preocupe porque vos estás mal o porque vos venís al colegio triste o porque estás mal, ¿entendés?, esas cosas no. Acá sí la hacen, y todo, todo el mundo se preocupa por esto"* (Jésica, EEM de zona sur).

*"... capaz estás teniendo problemas en la casa y venís acá al colegio y te distraés y te olvidás de los problemas"* (Juana, ET de zona sur).

El involucramiento **emocional** de los estudiantes también se expresa en la seguridad que sienten en que la escuela contribuirá a allanar las dificultades que se presenten a su escolaridad:

*"Acá, adentro de la escuela, nada, no hay nada difícil; el impedimento se lo crea uno mismo, ya sea que tengas problemas o no tengas ganas, o tengas diferentes cosas que hacer. No hay ningún problema acá, no se te crean problemas, no hay algo que te diga 'no, voy a dejar de venir porque la profesora me molesta', no es así. El impedimento es uno mismo, si vos no querés venir, no venís porque vos no querés"* (Paula, EEM de zona norte).

En primera instancia, esta idea de que "el impedimento se lo crea uno mismo" podría interpretarse como expresión de la creencia de los estudiantes en la **voluntad personal** como elemento **necesario** y **suficiente** para enfrentar cualquier situación que obstaculice la escolaridad. Pero, al considerar estos contextos institucionales, estaría dando cuenta, en cambio, del **apoyo que la escuela pone a disposición de los estudiantes para eludir los escollos que se le presentan a su escolaridad**. En la misma línea pueden comprenderse estos otros testimonios: "no tenemos excusas de parte de la escuela, nos ayudan en todo" o "no hay algo que te diga 'no'".

Como expresión clara del despliegue de esa voluntad en acciones cotidianas, varios relatos muestran los **esfuerzos que los estudiantes realizan día a día para permanecer en la escuela**, pese al cansancio acumulado que les generan las responsabilidades domésticas, familiares o laborales de muchos de ellos. El testimonio de Martín –uno de los alumnos con mejor promedio– muestra las exigencias de la rutina cotidiana, más parecidas a la vida adulta que a la de otros jóvenes de su generación:

Entrevistadora: —“¿En el trabajo de pasantía cuántas horas estás?”

Martín: —Estoy de 8 a 12, cuatro horas.

Entrevistadora: —¿Y sentís, digamos, que no te interfiere en los estudios?”

Martín: —No, con los estudios no. Porque tengo tres horas para estudiar. Más con el viaje que tengo, tengo dos horas de viaje ida y vuelta.

Entrevistadora: —O sea que después de estar en el hospital, volvés para tu casa...

Martín: —Vuelo para mi casa. Llego a las 2 a mi casa. A las 5 y media salgo de allá y llego acá a las 7 (...) Y el turno [con tono de disgusto], ya este año medio que cansa el tema del viaje. Yo llego a las 12 y 10 a mi casa” (Martín, ET de zona céntrica).

Por último, la escuela no solo es un “**buen lugar**” por las percepciones positivas hasta aquí señaladas, sino también **por la guía y orientación que brinda**, y que promueve la capacidad de los estudiantes para configurar y **transitar su vida actual dentro y fuera del colegio, así como para trazar un proyecto de vida a futuro** (aspecto que se indaga en el Documento 6 de esta serie de boletines).

## 2. EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL LAZO CON LA ESCUELA

La reflexión retrospectiva de los estudiantes acerca de su relación con la escuela a lo largo de sus cinco, seis o más años de educación secundaria evidencia que el intenso **involucramiento afectivo** de los estudiantes con la escuela es un **proceso** que se va **desplegando** gradualmente a lo largo de la **carrera escolar**. Ese resultado no es un logro instantáneo ni ha estado presente desde el inicio de su escolaridad secundaria.

La **autopercepción del cambio en su involucramiento con la escuela y el crecimiento de su apego escolar** se evidencian cuando los estudiantes **contrastan cómo se ven ahora y cómo se veían al ingresar años atrás**.

**Tomarse en serio su propia escolaridad (en oposición a “seguir en la joda”) ha sido una construcción de años y con momentos de redefiniciones.**

Vale la pena detenerse en los relatos de Astor, Jéscica y Sonia para comprender estos procesos de resignificación:

### El relato de Jéscica

...“Yo fui pasando de año y como que le fui dando un poquito más de importancia al estudio. Yo no te voy a mentir, en primero también, o sea yo entraba, estudiaba todo, pero había veces que no quería, ¿viste cuando te tocan esos días que vos decís ‘hoy no quiero estudiar’?, (...), cerraba la carpeta y me ponía a joder, a tirar papeletos, ¿entendés?, cosas que las hacía porque tenía la edad de los chicos y las hacés (...), pero estar en 2do. es como que ya, bueno, sí, pero ahí nomás, ¿viste?, ya empiezan además a pasarte cosas en tu vida que empezás a madurar también(...) ya empezás a hablar con tus amigas de otras cosas que te van pasando, de que eso, de que conociste un chico, de que esto que te

pasó, que fuiste allá, fuiste acá, y había veces que te ponés a estudiar en realidad porque te das cuenta que lo que venís a hacer acá es eso y que venís a aprender cosas, y que capaz vos decís ‘bueno me faltan 2 años, en 2 años si yo quiero seguir algo me tengo que poner las pilas, si no’. A mí lo que me pasó fue eso, quizás yo a partir del año pasado empecé a carburar la cabeza en lo que era qué quería seguir después de terminar el secundario, que quería seguir, qué quería hacer. Nunca me decidí porque hasta el día de hoy que no sé qué quiero hacer, pero que quiero seguir estudiando, quiero” (Jéscica, estudiante de la EEM de zona sur).

### El relato de Astor

...“Antes yo en la otra escuela [menciona una escuela técnica] era rehiperactivo. O sea me gustaba estar, no sé, zamarreando cosas todo el tiempo [se ríe]. Y por eso también fui al psicólogo [vuelve a reírse]. Y bueno, ahora estoy más tranquilo, o sea, estoy más centrado. No sé, estaba adentro del colegio y me iba, o me rateaba. Ahora digo, ‘qué al pedo’ porque sinceramente...está bien, ha habido un par de veces que falté, está bien, por eso no repetí [repetió dos veces 2do. año], pero –o sea– está bien, más allá de que repetí por un montón de cosas que me costaban, –o sea, por faltar dos o tres veces, por irme con los chicos, no repetí por eso–. Pero después te quedás pensando y decís: ‘bueh, está bien, pero fueron clases que falté, fueron cosas que no me quedaron, no aprendí y capaz que eso también me perjudicó en un par de notas” (Astor, estudiante de la EEM de zona norte).

### El relato de Sonia

...“Cuando yo entré acá en primer año era como que venía ya de la primaria. Era muy chica. Lo único que queríamos hacer, es joder. Era todo joda, todo joda, todo joda y... no dabas bola a nada. Y bueno, ya me pasó que me llevé una materia, igual que en segundo.

Pero ya tercer año, ya lo vi de otra manera, ya.

Entrevistadora: —¿Y qué pasó?

Sonia: —Porque ya... es como que maduré más... Y es como que vi de otra manera el colegio. Ya era como que tenía que ver el futuro, ya, el mío...

Entrevistadora: —¿Y a vos qué te parece que te hizo cambiar en tu mirada?

Sonia: —La verdad no sé [risas] Pero... no sé... Es como que después los profes ya te dicen... Mirá, ya es como que ya... Ya en tercer año te dicen '¿Qué carrera vas a seguir, qué vas a hacer de tu vida...?' Y ya los profes te preguntan en tercer año. Bueno, era como que eso ya te motiva como a... a pensar en seguir algo para adelante" (Sonia, EEM de zona sur).

**Los estudiantes coinciden –como también señalan los profesores<sup>4</sup>– en que los mayores desafíos y obstáculos para establecer una buena relación y compromiso con la escuela se presentan en el 1er. año de estudio.**

Así lo expresan al describirse retrospectivamente años atrás o al calificar a los actuales **estudiantes de 1er. año**, afirmando que son **"inquietos", "desconfiados", "desinteresados", "conflictivos", "ocupados en la diversión pero no en la escuela"** o **"poco comunicativos"**. Estas imágenes se ejemplifican en las entrevistas a Laura y a Carlos:

Entrevistadora: —"¿Y los chicos van cambiando a medida que van pasando de año?

Laura: —Sí, maduran, bueno, uno que otro, no... Sí, se ve que maduran un montón porque los de 1ro. entran como que se les hace un corto circuito, entran sacaditos, están que buscan pelea, buscan, se quieren hacer notar, viste?" (Laura, ET de zona céntrica).

Carlos: —En 1er. yo también andaba corriendo en el patio, boludeando, pero después llegué a 6to. y digo 'estos pendejos...'

Entrevistadora: —¿Por qué decís que cambió eso?

Carlos: —Y, capaz porque ya vas madurando, yo ya terminé este año y tengo que pensar en trabajar y hacer algo de mi vida"(Carlos, ET de zona sur).

Entre un comienzo signado por la inquietud, el desorden y la desconfianza, y el cierre cercano de la educación media con gran involucramiento, los estudiantes identifican **momentos de redefinición de este vínculo**. Estos **puntos de inflexión** acontecen a mediados de su carrera escolar. En muchas entrevistas, identifican cambios en su compromiso con la escuela **alrededor de los 15 años**, en el momento en que cursaban **2do. o 3er. año** (precisión que varía de un alumno a otro):

Sonia: —"Pasa que ya a partir de los 15 años se empieza a... ¿cómo decir?... a dividirse los pibes. Digamos... a cambiar. Ya hay más varones y se ponen rebeldes a veces... Hay algunos chicos que no...

Entrevistadora: —¿A dividirse? ¿Cuáles serían los caminos...?

Sonia: —Claro. En la joda, digamos, y en el colegio. Y sí, porque hay chicos que dejan el colegio para seguir en las boludeces, digamos... en la droga, el alcohol y todo eso... Y hay otros que siguen el colegio" (Sonia, EEM de zona sur).

En los testimonios expuestos aparecen varios elementos claves para explicar estos momentos de inflexión:

- el propio **proceso madurativo juvenil**;
- el reconocimiento del compromiso e **interés de sus profesores**, preceptores y directivos en apoyar su continuidad educativa y sus aprendizajes;
- el comenzar a **pensar en sus futuros** más allá de la escuela –reflexión que también es frecuentemente motivada por sus profesores–;
- **la vuelta a la escuela** luego de interrumpir su carrera escolar –tal es el caso de las alumnas-madres que dejaron y volvieron– o la experiencia de repetir un año de estudio;
- **el cambio de institución**, entre quienes ingresan desde escuelas con un trabajo menos activo en pos de la inclusión de los estudiantes.

Las huellas de este proceso creciente de involucramiento afectivo se ven con más nitidez en el momento de cierre de la carrera escolar. Las citas siguientes sintetizan la sensación percibida de cohesión con el grupo de compañeros, así como la confianza, el cariño y el diálogo fluido con profesores.

Juan: —"Y, al principio, o sea, no estábamos todos tan unidos. Era un tema de, se separaban todos en grupos. Era, capaz, un grupo de 6 chicos, las chicas, y un grupito mixto que éramos –no sé–, 5 nada más que nos juntábamos. Y después, ahora en 5to., estamos todos unidos. Hay un problema en el curso, lo solucionamos todos, o sea, hay un problema con alguien de afuera, lo solucionamos todos, el curso. Eh...no sé, se rompió uno de los focos de luz y vamos todos los de 5to. a reclamar eso" (Juan, EEM de zona norte).

Entrevistadora: —¿Pensás que vas a extrañar algo de la escuela? Digo, estás en el último año...

Juan: —Y sí, creo que siempre te deja algo, huella (...) Todas las personas que conocés acá, lo que se siente. Por ahí, qué se yo, por ahí el último año te empezás a conocer más" (Juan, Escuela EEM de zona norte).

**Si bien este documento se centra en cómo los estudiantes visualizan a su escuela como "buen lugar", no se puede dejar de advertir la mirada en espejo de los adultos de las escuelas. El Documento 1 ha mostrado cómo docentes y directivos expresan que la escuela es el "mejor lugar" para estos jóvenes y asumen la responsabilidad y el compromiso de apoyar su escolaridad y sus aprendizajes.**

<sup>4</sup>Aspecto que analiza el informe de investigación.

### 3. “GANARSE LA CONFIANZA”, LA CONSTRUCCIÓN DEL VÍNCULO

*“El vínculo es fundamental para cualquier aprendizaje, para cualquiera; y para cualquier cuestión adentro de la escuela, hoy por hoy lo vincular es lo que hace que un chico esté o no esté adentro de la escuela, tenga ganas o no, o que pueda aprender algo más o no...”* (Profesor, EEM de zona sur).

Hasta aquí, se ha visto que el **apego a la escuela tiene un componente emocional** –muchas veces desatendido–, fundado en los afectos y reacciones positivas entre docentes y estudiantes. En este punto, resulta de interés identificar –a partir de los testimonios de los estudiantes– **cuáles son las prácticas desplegadas por los docentes que fortalecen la construcción de vínculos basados en la confianza y el respeto recíproco entre profesores y estudiantes**<sup>5</sup>.

Los entrevistados señalan que el **reconocimiento del esfuerzo cotidiano de sus profesores, preceptores y directivos en apoyar su escolaridad** ha sido uno de los elementos clave que los ha llevado a **redefinir positivamente su lazo con la escuela**. En sus propios términos, los adultos de sus escuelas han sabido **“ganarse su confianza”** y su respeto cuando:

- Se preocupan por **problemas familiares y personales de los estudiantes y emprenden acciones que intentan aportar soluciones**:

*...“Cuando ven que vos faltás llaman a tu casa, se tratan de comunicar con tus padres para ver qué es lo que te está pasando, o, qué sé yo, hacen ese tipo de cosas, si ven que no se pueden comunicar, no sé, te mandan correo, algo hacen para ver qué es lo que está pasando (...) Pero sí, acá se preocupan un montón, si tenés problemas enseguida te hacen hablar con la psicóloga”* (Jésica, EEM de zona sur).

- **Promueven espacios de diálogo cuando los estudiantes sienten que “pueden hablar” con ellos en confianza**:

*“La profesora hace muy buena la clase porque hablamos, compartimos cosas, entonces es como que también está bueno porque por ahí estamos charlando así con la profe preguntándole cosas, como que **uno tiene más confianza, ¿no?** Por ahí a veces, con otro profesor hay como que dice: ‘¿entendieron?’, y cuesta levantar la mano y decirle: ‘no, yo no entendí’, y con esta profesora no”* (Roxana, ET de zona céntrica).

- **Detectan y se interesan por situaciones problemáticas a partir de prácticas de seguimiento constante de la asistencia y el rendimiento escolar**:

*“Nosotros tenemos una preceptora que faltaste y enseguida te manda un mensaje: ‘¿qué te pasó, por qué faltaste?’ (...) los tutores, la rectora, los preceptores, todo el mundo sabe cómo van tus notas. Te preguntan por qué estás aflojando, por qué tenés tantas faltas, por*

*qué llegás tarde. Si trabajás te contemplan las llegadas tarde... O sea, **está todo dado como para que no se deje. Mi hermano ahora entró acá y se fue para abajo, entonces, o sea, acá desde que empezaron a ver eso hablaron conmigo** (...) Bueno, hablé con mi mamá, después mi mamá tuvo que venir a hablar, habló con la tutora, habló con el preceptor, habló con cooperadora, habló con todo el mundo, ¿para qué?, para ayudarlo a él para que pueda salir adelante, para que no pueda repetir (...) todo los que trabajan acá yo no me quejaría, de estos cinco años que estoy acá no me quejo de ninguno, ninguno, porque mal o bien te retan, te hacen estudiar, te ponen un uno pero en el sentido que cuando vos los necesitás, olvidate.... ellos están siempre”* (Jésica, EEM de zona sur).

- **Expresan interés y preocupación por el futuro ideado de sus estudiantes, acercando alternativas y abriendo puertas**:

*...“Cuando vos llegás a 5to. te empiezan a... en el buen sentido, a romper un poquito las bolas, ¿viste?, de que vos digas algo, de ‘¿qué es lo que querés seguir y andá a anotarte acá y tomá la dirección’..., es como que; ¿viste?, ‘hacé algo, hacé algo, hacé algo’, están todo el tiempo preguntándote ‘¿y te decidiste?, te decidiste?, te decidiste?’ (...) están todo el tiempo así”* (Jésica, EEM de zona sur).

- Los estudiantes **identifican el apoyo pedagógico de sus profesores**<sup>6</sup>: Para los estudiantes este apoyo es observable, por ejemplo, cuando los profesores les explican una y otra vez contenidos no comprendidos o permanecen fuera de hora ayudándolos a aprender o a preparar una materia previa. Por ejemplo:

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

En estas cuatro instituciones “ganarse la confianza” de los estudiantes y lograr construir un sólido vínculo docente-alumno no son únicamente resultados del compromiso persistente de ciertos actores escolares individuales, sino emergentes de lineamientos e iniciativas institucionales (el Documento 1 analiza algunas de ellas). Entre estas últimas se destacan:

- el trabajo de seguimiento y apoyo de las **tutorías** (especialmente, en los primeros años, cuando hay mayor conflictividad y falta de confianza y de hábitos escolares);

- la creación de espacios curriculares y extra-curriculares (como las visitas o salidas) dirigidos a la **recreación**;

<sup>5</sup>Desde una perspectiva institucional el Documento 2 examina algunas iniciativas orientadas a la integración, la convivencia y la pertenencia institucional que también redundan en el involucramiento afectivo de sus alumnos.

<sup>6</sup>Este aspecto contribuye al involucramiento académico de los estudiantes, tema desarrollado extensamente en el Documento 6.

- la organización de **campamentos**;
- los **proyectos de mediación** de estudiantes en los conflictos entre pares;
- la atención puesta en la mejora de los **circuitos de comunicación dentro del plantel de adultos** que trabajan en la escuela ante situaciones críticas.

En suma, para que la escuela se constituya en un “buen lugar” para sus alumnos –sin dejar de ser un espacio donde aprendan y del que egresen con expectativas de desarrollo futuro– es crucial la acción sostenida de los adultos en el apoyo de su escolaridad y en la construcción de un vínculo de confianza y respeto mutuo.

#### A MODO DE CONCLUSIÓN:

- Los estudiantes definen a sus escuelas como un “buen lugar” al reconocer que pueden estudiar y aprender en un marco de confianza, sintiéndose reconocidos, respetados, contenidos y queridos.
- El involucramiento afectivo con la escuela y la escolaridad es un proceso marcado por hitos en las trayectorias escolares de los jóvenes, que acontecen a mediados del nivel secundario.
- Los lazos estrechos entre estudiantes y profesores se logran cuando los adultos de la escuela “se ganan la confianza de los jóvenes” al generar espacios de diálogo, preocuparse por situaciones familiares y vitales de sus alumnos y aportar soluciones a las mismas, al sostener prácticas de seguimiento de su asistencia y rendimiento escolar, y al apoyar sus aprendizajes con variadas estrategias pedagógicas y preocuparse por el futuro de sus alumnos.
- Compromiso docente e involucramiento afectivo de los estudiantes van de la mano, conformando un entramado que fortalece la permanencia de los alumnos en la escuela.

#### PARA SEGUIR REFLEXIONANDO

- ¿Qué importancia tiene la cuestión vincular entre profesores y alumnos en el logro de la permanencia escolar? ¿Y en los aprendizajes?
- ¿Cómo se sostiene y cuándo se rompe la confianza entre estudiantes y adultos en la escuela?
- Desde su experiencia, ¿qué tipo de iniciativas o estrategias institucionales contribuyen al involucramiento afectivo de los estudiantes con la escuela?
- ¿Cómo fortalecer la autoconfianza de los estudiantes en su propia capacidad para seguir y terminar la escuela secundaria?

## BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

### **Sobre valoración de la escuela de los estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires:**

DABENIGNO, V; AUSTRAL, R.; GOLDENSTEIN JALIF, Y.; LARRIPA, S.; OTERO, M. P. (2009): *Valoraciones de la Educación Media y Orientaciones de Futuro de Estudiantes del último año de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires. Primer Informe*. Dirección de Investigación y Estadísticas del Ministerio de Educación del G.C.B.A. Disponible en: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/educacionmedia2009.pdf> Fecha de consulta: 21/08/09.

JACINTO, C. (2006). "Los protagonistas de la expansión de la educación secundaria: mayor esfuerzo educativo, difícil inserción laboral", *Revista Anales de la Educación Común*, Dirección Provincial de Planeamiento de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

KANTOR, D. (2000). *La escuela media desde la perspectiva de los alumnos*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento.

KESSLER, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en buenos aires*. Buenos Aires: IPE/UNESCO.

MEO, A. Y DABENIGNO, V. (2010): "Expansión de las aspiraciones educativas en jóvenes de sectores populares ¿Evidencias de un nuevo habitus escolar en la Ciudad de Buenos Aires?", *Revista Iberoamericana de Educación*, 53/5 versión digital. Disponible en: <http://www.rieoei.org/3400.htm>.

### **Sobre la noción de involucramiento escolar:**

FREDRICKS, J. A., BLUMENFELD, P. C., & PARIS, A. (2004). "School engagement: potential of the concept: state of the evidence", *Review of Educational Research*, 74, 59-119.

*El equipo de investigación agradece la participación de los directivos, profesores, preceptores y estudiantes que hicieron posible este trabajo.*

*Boletín de la Educación Porteña* es una producción de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires donde se brinda información sintética sobre el sistema educativo. Para ampliar los contenidos aquí presentados se puede recurrir a nuestra página web, <<http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv>>, o llamar al teléfono 4339-1721.

Dirección Operativa de Investigación y Estadística • Dirección General de Planeamiento Educativo •  
Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica • Ministerio de Educación • Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires