

LA INVESTIGACIÓN EN DIÁLOGO CON LA ESCUELA / 2

INICIATIVAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Proyectos y experiencias institucionales

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.**¹

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

¹Equipo de investigación: Valeria Dabenigno, Silvina Larripa, Rosario Austral, Yamila Goldenstein Jalif y Silvana Tissera.
Este documento lo elaboraron Valeria Dabenigno y Silvana Tissera.

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**², 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**³. 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.

²Para leer el informe completo de la investigación, consultar en: http://buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/?menu_id=11885

³La 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.

2 / INICIATIVAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Proyectos y experiencias institucionales

Preguntas clave:

- ¿Con qué iniciativas las escuelas afrontan las dificultades de los estudiantes para sostener su escolaridad?
- ¿Qué acciones institucionalizadas promueven la pertenencia a la escuela y la buena convivencia entre los jóvenes?
- ¿Qué proyectos permiten fortalecer la enseñanza y los aprendizajes?

Este documento presenta algunas de las iniciativas institucionales promovidas en las escuelas que se apoyan en alguna política educativa vigente y se orientan a la inclusión de los estudiantes en la escuela secundaria.

La palabra “inclusión” es reiterada en el discurso educativo actual y se ha constituido como imperativo tras la obligatoriedad del nivel secundario, vigente desde 2002 en la Ciudad de Buenos Aires y desde 2006 a nivel nacional.

INCLUSIÓN EDUCATIVA.

Definiciones y debates

La “inclusión educativa” asume múltiples significados –no siempre explícitos– al ser usada por políticos, académicos, juristas, docentes, directivos y demás actores del sistema educativo. Estas líneas no pretenden agotar la discusión, pero sí brindar ciertas definiciones tentativas como puntos de partida.

Para UNESCO, la inclusión educativa refiere al derecho democrático de estar en la escuela y de aprender en igualdad de oportunidades, atendiendo a la diversidad de los educandos (UNESCO 2008).

En tal sentido, un sistema educativo inclusivo es aquel que es capaz de “llegar a todos los educandos (...) una estrategia clave para alcanzar una Educación para Todos, meta a la que se comprometieron las naciones en sucesivos encuentros internacionales de 1990 en adelante” (UNESCO 2009).

Los distintos documentos de esta serie reconocen que las cuatro escuelas de esta investigación están fuertemente comprometidas con la inclusión de los jóvenes, muchos de ellos en situación de vulnerabilidad social. Pero ¿qué significa esto y cómo se expresa ese compromiso con la inclusión educativa?

La matriz inclusiva se visualiza en distintos planos, dinámicas de trabajo y prácticas que constituyen un entramado, un tamiz de fina trama que sostiene a los jóvenes en la escuela y que previene su desinvolucramiento.

Inclusión e involucramiento se refuerzan entre sí a partir de variadas estrategias de acción con un alto grado de interacción, que conforman una red densa, extensa y a la vez flexible para actuar frente a situaciones generales y específicas.

Si bien la noción nació de la mano de la educación especial, hoy en día un aspecto clave de la diversidad de necesidades educativas –principalmente destacado en la región latinoamericana– consiste en la atención a las situaciones de vulnerabilidad social en las que transcurren las vidas de muchos jóvenes (UNESCO 2008).

Al considerar que la diversidad es la norma y no la excepción, se amplía el alcance del concepto, concibiéndolo como “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje (UNESCO, 2005)” (UNESCO 2008: 38). Así, exige prestar atención a la heterogeneidad de estudiantes que trabajan, que viven en zonas rurales o de guerra, con problemas de salud, con discapacidades o que provienen de diferentes géneros, minorías étnicas, religiosas o sexuales.

Así, el Documento 1 ha analizado algunas de las **modalidades de trabajo** de estas escuelas en relación a la inclusión de los estudiantes de hoy: la flexibilidad académica y normativa, el compromiso docente y el trabajo en red con otras instituciones más allá de las escuelas. El Documento 3 indaga **cómo el modo de entablar las microinteracciones cotidianas entre adultos y estudiantes fortalece el lazo afectivo** de estos últimos con la escuela. El Documento 4 identifica **estrategias didácticas y prácticas que promueven el involucramiento académico** y el siguiente expone **estrategias de diversificación de las propuestas de evaluación** (Documento 5). Finalmente, el Documento 6 muestra cómo las **instituciones acompañan los procesos de decisión sobre el futuro** de los jóvenes. Este Documento 2, en cambio, se centra en un **plano más general de las ac-**

ciones institucionales e institucionalizadas para la inclusión desarrolladas en las cuatro escuelas.

En esta línea se examinan una serie de **iniciativas y proyectos –apoyados en algún tipo de política educativa–** que apuntan a alguno de los **tres ejes de acción privilegiados por estas escuelas**:

- **convivencia,**
- **mejora de los aprendizajes y**
- **retención escolar**⁴.

Las políticas educativas que sirven de soporte a estas iniciativas de inclusión son variadas y se diferencian en sus grados de prescripción o márgenes de libertad que brindan a las instituciones, en la forma de implementarlas y en el tipo de prácticas que habilitan⁵. A modo de ejemplo: varias de las acciones descriptas en este documento se inscriben en el **Programa de Fortalecimiento Institucional, en Proyectos Pedagógi-**

cos Complementarios⁶ o en el régimen de **Proyecto 13**, siendo éstas políticas que permiten a las escuelas disponer de recursos para la definición de propuestas acordes a sus proyectos institucionales⁷. Por el contrario, una política jurisdiccional como el Programa de Becas Estudiantiles ejemplifica un tipo de política educativa menos abierta y más prescriptiva de pasos y procedimientos para su implementación. La política de asignación de cargos de tutoría para los dos primeros años de estudio –relativamente reciente– se sitúa a medio camino, pues aún cuando prescribe el destino de los recursos asignados al trabajo con cada curso y a las entrevistas con estudiantes y padres, posibilita que cada tutor defina temas, prioridades y modalidades de trabajo con cada grupo-clase.

A continuación, se presentan algunas de estas iniciativas de acuerdo a los tres ejes de acción mencionados⁸.

1. INICIATIVAS QUE PROMUEVEN LA BUENA CONVIVENCIA

En las cuatro escuelas se hallaron proyectos que buscan **favorecer un clima donde predomine la buena convivencia y fortalecer la pertenencia institucional** de los alumnos. Entre ellos, se encontraron: diversos espacios orientados a la recreación (campamentos y salidas pedagógicas o recreativas); a mejorar la comunicación (taller de radio); modalidades de acompañamiento al docente por parte de un auxiliar; un proyecto de mediación entre estudiantes a partir de los conflictos existentes y actividades de tutoría que trabajan problemas de convivencia. Entre aquellos espacios, este apartado analiza:

- Un espacio curricular de recreación, que se desarrolla en una de las EEM;
- los campamentos escolares, realizados en las cuatro escuelas;
- el Taller de Radio, existente en una de las EEM.

Actividades curriculares de recreación

En una de las EEM han creado un espacio curricular de “Recreación” para mejorar la integración y la

convivencia entre compañeros, instalar hábitos escolares, forjar el diálogo como modo de resolución de conflictos y establecer lazos de confianza con los adultos de la escuela.

Desde este espacio se realizan salidas pedagógicas y a eventos artísticos, encuentros deportivos, fiestas institucionales, jornadas de convivencia y sociocomunitarias del barrio donde se sitúa la escuela, visitas a fábricas y a la legislatura porteña, entre otras.

Los profesores de recreación tienen larga inserción barrial y proponen actividades donde los estudiantes participen activamente. Una de sus líneas de trabajo principales consiste en la organización de dos eventos anuales que recuperan inquietudes, intereses y propuestas de los jóvenes; los delegados de cada curso participan de las reuniones organizativas y asumen responsabilidades y tareas durante estos eventos.

Así también, gran parte de su dedicación se centra en los cursos de 1er año, por ser estos los que concentran mayor grado de conflictividad y cierta falta de acuerdos básicos y de hábitos escolares que habiliten la posibilidad de aprender e intercambiar con otros. Con esos fines, los docentes trabajan al-

⁴ Estos ejes son aquellos que el Documento 1 ha señalado como directrices del trabajo institucional de estas cuatro escuelas.

⁵ Este aspecto de las políticas educativas es examinado en una reciente ponencia de Meo et. al. (2011), retomando la propuesta analítica de Stephen Ball.

⁶ El Programa Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media se creó a comienzos de la década de 2000. Se trata de una iniciativa jurisdiccional que asigna recursos a las escuelas (a través de los denominados “módulos institucionales”) para garantizar el trabajo en equipo y la optimización de las prácticas educativas. (GCBA/ME- DGPLED, 2009, 7). Por su parte, el Proyecto Pedagógico Complementario es una iniciativa de características similares que está vigente en siete escuelas medias de creación reciente (desde 2003 en adelante) ubicadas en zonas de acción prioritaria para el Ministerio de Educación del GCBA. Cabe señalar que el Plan de Mejoras –política educativa nacional implementada por cada jurisdicción– también sería una política “abierto” en el sentido planteado, pero apenas fue mencionada en las cuatro escuelas, puesto que había comenzado a implementarse en el momento del trabajo de campo en 2010.

⁷ En el caso del Programa de Fortalecimiento los proyectos de cada escuela se encuadran en ciertas líneas de acción delineadas por el programa, responsable además de su aprobación y seguimiento y evaluación a través de una red de asistentes técnicos en las escuelas (GCBA/ME- DGPLED, 2009).

⁸ Algunos proyectos o iniciativas institucionales responden, a la vez, a más de una finalidad; no obstante su inclusión en uno u otro eje responde a aquel aspecto que ha sido privilegiado por los actores escolares entrevistados.

ternadamente quince días con cada división de 1er. año, para luego coronar la experiencia con la organización de un día de convivencia al aire libre con todos los primeros años.

Por último, son los docentes a cargo de este espacio los responsables de intervenir cuando se presentan problemas de convivencia que involucran conflictos barriales.

“Igualmente, aparte de hacer esto con los primeros, hacemos como todo un acompañamiento de los demás cursos... Cuando hubo un conflicto... no sé... en [nombra una de la orientaciones] todas las actividades que son en relación con el barrio acompañamos con nuestra articulación. Somos medio un comodín. (...) Digamos, nuestro rol es un rol que no está establecido. Medio que lo inventamos... entonces vamos como todo el tiempo inventando el rol un poco... Uno va probando diferentes cosas. Un año hicimos un proyecto que tenía que ver con los actos escolares... con resignificar los actos escolares. De intentar que haya como un protagonismo mayor de los chicos en el armado del acto. Entonces lo que hicimos fue como... mechar, mezclar, cada acto con una expresión artística diferente” (Docente de recreación, EEM de zona sur).

El testimonio anterior expresa la plasticidad de las intervenciones, así como de constante promoción de la participación de los estudiantes.

• **Campamentos**

Estas experiencias se enmarcan en un programa de la jurisdicción⁹ y están presentes en todas las escuelas del estudio. Los campamentos son altamente valorados por todos los actores escolares como espacios de socialización y por su eficacia para forjar vínculos más estrechos entre estudiantes (de un mismo curso y provenientes de secciones o años diferentes), y entre alumnos y profesores. Así lo expresan los adultos y los jóvenes entrevistados:

“... Me parece que el campamento ayuda a generar otro tipo de vínculos... Es decir, ahí... el pibe se muestra tal cual es. Y esto sirve para trabajar en algunas cuestiones de modificación actitudinal para poder hacer ese laburo que decíamos, de correr algunas estructuras, de movilizar... Para mí el campamento es una actividad riquísima. Campamento como campamento. No sé el proyecto. Pero me parece que es algo que está bueno aprovecharlo. Que grupalmente te sirve porque se en-

riquecen, porque están en otro lugar” (Psicólogo, EEM zona norte).

“El campamento te hace que los pibes se puedan unir. Para que ya en el colegio estén como más unidos. Eso hace el campamento. Más compañerismo entre ellos, para que se puedan conocer. Porque a veces estás en el curso y... y un grupo acá, un grupo allá... En cambio, en el campamento nosotros separamos a todos los pibes para que se hagan grupos diferentes y tengan más compañerismo” (Sonia, Alumna de EEM de zona sur).

“(...) Y yo, en 1° y 2° no fui, pero en 3°, 4° y 5° sí, fui a los campamentos y me gustaba el profe. Y fui también como líder de los campamentos...me gustaba más (...) en los campamentos aprendemos a estar entre nosotros, a conocernos más; conocés más a los chicos que por ahí no conocés muy bien (...) los dos turnos de 3° por ejemplo. Y va uno de 5° o uno de 4° que es el líder. Y va...no, son 2 o 3, depende de la cantidad de chicos que vayan, porque a veces no todo el curso va ...” (Juan, Alumno de EEM de zona norte).

• **Taller de Radio**

El Taller de radio desarrollado en una de las EEM se propone reivindicar el “valor de la palabra” para la expresión y para la resolución de conflictos, a la vez que trata de potenciar la creatividad de los jóvenes. De tal modo, redundando en una mejora de la convivencia y promueve el ejercicio de la ciudadanía, tal como argumenta el profesor a cargo del taller:

“Yo sentía que era un espacio necesario porque además lo que pasa a estos pibes es que la palabra, el uso de la palabra no está validado en su vida realmente, o sea, no vale lo que el pibe tiene para decir, la resolución de conflictos por lo general es a través de situaciones violentas. Y entonces dijimos: ‘bueno, vamos a buscar un lugar donde los pibes se expresen y le encuentren un valor a la palabra’. Y el taller de radio explotó, explotó, los chicos vienen a contraturno para producir el programa de radio, no doy una cuestión técnica demasiado específica en cuanto a lo que es el manejo técnico de una radio ni tampoco tengo intención de sacar periodistas ni mucho menos, a pesar de que hay chicos que estudian periodismo después de esto o por esto o vienen al taller de radio, porque tienen alguna motivación desde su propia vida” (Tutor, EEM de zona sur).

2. INICIATIVAS PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA Y LOS APRENDIZAJES

La enseñanza y el aprendizaje aparecen en los testimonios de los docentes como un desafío muy marcado, fundamentalmente para el trabajo en los primeros años del trayecto escolar. En algunos casos, se atribuyen estas dificultades a las características de la organización

curricular y del rígido formato escolar que caracteriza a la escuela media, donde el aprendizaje supone una alta dosis de disciplinamiento (y autodisciplina). Ante este desafío, la clásica estrategia de las clases de apoyo fuera del horario escolar no es tan valorada

⁹ El Proyecto “Campamentos Escolares, una propuesta de escuela al aire libre”, es una iniciativa jurisdiccional dependiente de la Coordinación de Inclusión Escolar del (ME/GCBA, 2009) y que se inscribe en el Programa Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media.

como otras iniciativas mencionadas por docentes y directivos, ya que muchos estudiantes tienen pocas posibilidades de asistir a contraturno.

Entre las acciones y proyectos que comparten este interés por mejorar la posibilidad de aprender, y que generan mayores consensos entre los actores escolares, se destacan:

• **Salidas recreacionales con fines y contenidos pedagógicos:** visitas a museos, teatros, lugares históricos, espacios barriales.

“Nosotros tenemos una actividad los cuartos, nos vamos todo un día a la isla Martín García (...) porque en cuarto tienen una materia que se llama ‘estudio de productos 1’ donde ven un poco de minerales, es una química aplicada a la industria entonces tiene que ver con el tema de las rocas, de la cantera ..., [también] la parte histórica que es importante” (Directivo, ET de zona central).

“...Hace tres semanas los llevamos a un museo que había por acá, los llevamos al museo [lo nombra], es decir, que se conecten con el barrio, voy a usar una palabra antigua, que se acuerquen al lugar, a veces los llevamos al patio de la Iglesia [nombra la del barrio] para que entiendan un poco la historia de Roma, desde este edificio muy particular, el patio que hay con esta cosa ecléctica... pero bueno todo es así, con costos muy grandes, para que el chico entienda que la clase no solamente es el aula, la tiza, no sé, comprobación de lectura, sino que tiene que ver con el aprender otras cosas” (Profesor, ET de zona sur).

“La propuesta desde nosotros es diversificar la oferta, intentar estrategias que resulten más innovadoras... eh... sacarlos a ver cosas afuera, digamos, salidas extra-curriculares que permitan una aplicación después en los contenidos de las materias” (Asesor Pedagógico, EEM de zona norte).

“En la orientación hay materias relacionadas con la observación y la investigación y [que] han tenido ellos, en determinadas materias como [nombra una materia de la formación específica del plan], ir a visitar lugares laborales” (Coordinador de Área, EEM de zona sur).

• **Talleres con integración horizontal de asignaturas** que implican el trabajo en equipo de dos o más docentes correspondientes a por lo menos dos espacios curriculares.

“Hay otro proyecto (...) que es una clase de apoyo alternativa que es la instalación y ejecución de una estación meteorológica. En esa, los chicos de 2º y 3º participan por la materia Física y Química, (...) digamos es una clase de apoyo diferente porque ellos tienen que trabajar sobre temas, a ver, calorimetría puede ser un tema (...) entonces ellos en lugar de verlo de la misma manera que lo ven en el aula, lo ven con una aplicación diferente (...) y donde tienen que manejar conceptos también. Ese es un proyecto integrado entre una profesora de Química –ella da Química Física y da Química en taller también–, una profesora de Geografía y un profesor de Dibujo, porque la estación meteorológica lleva todos los días los registros” (Profesor, ET de zona central)

“Con los primeros años estamos armando la exposición de fútbol. (...) Vamos a trabajar tres áreas... es decir, dos áreas en realidad, tres materias. Está trabajando la gente de Expresión con Inglés, y está trabajando Geografía y Cívica, desde Sociales, conmigo que soy la profesora de Cívica. Yo voy a ver la parte cultural de las 32 naciones participantes [en el Mundial 2010]. La de Geografía va a ver todos los aspectos... geográficos, pero no los naturales, sino los que tienen que ver con la geografía humana, ¿no? Las dimensiones del país, la ubicación geográfica, sí, pero sobre todo población (...) para vincularlo más hacia lo cultural. E Inglés va a hacer todo el trabajo del fixture, pero en inglés” (Coordinadora del Área de Sociales, ET de zona central).

• **Talleres de Comunicación** realizados con el propósito de mejorar la expresión oral y escrita, la interpretación y manejo de textos, las técnicas de estudio y de fomentar la lectura.

“...El tema Lengua, a ver, Lengua tiene varios proyectos también, uno de los proyectos es Comunicación que se da en 1º y 2º. En Comunicación se afianza la lectura, la interpretación de textos, es como si fuera técnicas de estudio, esa materia es una hora más que tienen, 40 minutos más que tienen en 1º y 2º, va con una nota para la materia Lengua, o sea, pero digamos, es profundización de técnicas de estudio. Ahora por ejemplo las dos docentes de lengua, tres, tres docentes de Lengua armaron un proyecto donde, en vez de clase de apoyo van a mandar a todos esos chicos que tienen dificultades enormes en 1º en cuanto a la lectura y la interpretación de textos y ellas les van a dar horas específicamente para hacer lectura, interpretación de textos” (Profesor, ET de zona central).

“...nosotros vimos hace muchos años, muchos años está falencia de los chicos con contenidos básicos que no vienen de la primaria y falta de estrategias de lectura, de comprensión, de manejo de material... En el taller de comunicación tenemos un cuadernillo de castellano y comunicación (...) el cuadernillo lo armamos en el departamento. (...) Además tenemos otro tipo de actividades, por ejemplo el primer año, se trabaja con libros... son cinco clases que trabajamos con los alumnos exclusivamente con libros para aprender desde la historia del libro, desde la antigüedad hasta acá, cuáles son las partes de un libro, de una enciclopedia, de una revista, y tienen que aprender a marcar el acápite, la referencia, la nota al pie, la cita, es decir que aprendan a manejar algo que no saben. (...) Y ahora como uno de los proyectos tienen que armar viñetas [sobre un cuento que leyeron], con su burbuja, entonces cómo es la técnica de la viñeta, cómo la van a hacer, si la van a hacer contra picada, de plano, de primerísimo plano (...) Y esto que vayan puliendo lo que ellos usan, porque ellos usan sin saber lo que es, ellos consumen comics pero no saben cómo se hace un comic. Entonces cuando en segundo año vemos cómic ya vienen como adiestrados con la teoría del cómic, esa es la idea, es decir contenidos que no están dentro de la currícula tradicional de las asignaturas que se dan cuando hay tiempo y después no se dan nunca (Profesor de Lengua y Literatura, ET de zona central).

• **Secciones diferenciadas para estudiantes con trayectorias educativas con problemas previos de desempeño escolar.** Esta estrategia se implementó frente a la alta deserción durante el primer año del nivel medio. Luego de un primer año de cursar en secciones diferenciadas, los estudiantes con experiencias de repetición o sobreedad se integran con el resto de sus compañeros a partir del 2º año. Sin duda, se trata de una iniciativa que estimula el debate acerca de cómo abordar la integración y el avance de los estudiantes con problemas de rendimiento.

“En 1º se abren dos [secciones], hay demanda, no son súper numerosos pero justamente porque son chicos que ya vienen de repetir, es muy raro que venga uno desde 7º a una escuela de adultos a la noche, generalmente son repetidores (...) con la problemática que tienen, si vos hacés un grupo muy numeroso, no aprenden, ya les cuesta (...) y entonces en uno por lo general ponemos los nuevos, nuevos que nunca estuvieron en la escuela y en el otro lo vamos formando con los mismos repetidores de la escuela (...) A la tarde hay dos proyectos, hay uno que es de repetidores de otras escuelas de primer año y el otro son chicos que tienen sobreedad pero que nunca hicieron 1º, o sea que en la primaria repitieron o que abandonaron en la primaria y no empezaron el secundario” (Directivo, ET de zona central).

• **Aulas “tecnológicas” para ciertas áreas o asignaturas.** Están equipadas con recursos bibliográficos y tecnológicos para facilitar la investigación por parte de alumnos y promover la participación activa de los estudiantes en las tareas de aprendizaje.

“El área de ciencias sociales tiene un proyecto que es el Aula de Sociales, aprender haciendo, entonces en este proyecto por ejemplo se profundiza lo que es la recesión, la globalización, tenemos un aula específicamente

donde hay más de 700 volúmenes del área específicamente donde el chico puede ir a consultar. Dentro de ese proyecto mismo hay una persona que tiene un cargo de () que es un suplente en realidad con horas extra clase que se está haciendo una especie de bibliotecaria del aula, y está haciendo una orientación hacia la investigación” (Profesor, ET de zona sur).

• **El funcionamiento didáctico en pareja pedagógica:** Se trata de una estrategia aplicada en las divisiones de primer año de una escuela, la cual es valorada por profesores y directivos como modo de apoyar la tarea del docente con el grupo-clase. La colaboración entre dos profesores dentro del aula permite reforzar el tratamiento del contenido curricular en base a estrategias de trabajo colaborativo entre ambos y de acompañamiento personalizado de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

“Está el profesor adentro del aula en algunas horas, y es un profesor que acompaña al profesor de la materia y ayuda a los alumnos a engancharse con la materia y a ponerse al día con lo que está dando el profe” (Profesor, EEM de zona sur).

La evaluación de este proyecto por parte de los directivos de esta escuela resulta positiva en función de su aporte para sostener la matriculación de 1º a 2º año y al momento de cerrar el trabajo de campo, se planificaba extenderla a los grupos de 2º año.

“Focalizamos mucho en primero porque se notó mucho... este año la matrícula de segundo se incrementó, tuvimos un segundo que repitieron muchos, de primero a segundo pasaron muchos más chicos que otros años. El año pasado fue el primer año que se implementó bien lo de la pareja pedagógica en primero y lo de Recreación, o sea que bajó mucho la repetición en primero” (Directivo de una de las EEM).

3. INICIATIVAS DIRIGIDAS A LA RETENCIÓN: EL APOYO Y EL SEGUIMIENTO DE LA ESCOLARIDAD

Las Tutorías y el Programa de Retención Escolar para estudiantes madres, embarazadas o padres, actúan en paralelo en la solución de conflictos y problemáticas escolares y extraescolares, y en el apoyo y sostén de la escolaridad de aquellos alumnos que por diversas situaciones necesitan una mayor flexibilidad y acompañamiento desde la escuela.

• Proyecto de Tutorías

Las tutorías son reconocidas como uno de los dispositivos de acompañamiento a la escolaridad más importantes¹⁰. En las cuatro escuelas, los tutores más comprometidos con su tarea son asignados a los cursos de primer año.

La función del tutor alcanza no solo aspectos académicos y vinculados con el régimen de asistencia

y puntualidad de cada estudiante, sino también aquellos relativos a la convivencia y a las necesidades de orientación que manifiesta cada grupo-clase a lo largo de su paso por la escuela.

“... los tutores nos posicionamos como ‘el que se va a interesar en vos’ desde estos tres lugares que te decía: la asistencia, la asistencia implica una vez por semana agarrar el registro y ver qué pibe está viniendo y qué pibe no y llamar por teléfono a la casa; las notas, el rendimiento académico de los chicos, y para esto es abrir una carpeta y ver si la está completando y meterse adentro del aula y ver si está trabajando adentro del aula y mirar el boletín y citar a los adultos para ver qué pasa que no está yendo bien y convocar al pibe para que vaya a clases de apoyo que las clases de apoyo son a contra turno (...) y por otro lado las cuestiones de convivencia,

¹⁰ Las tutorías se cubren –desde 2005– en 1º y 2º año de estudio con cargos de la Planta Orgánico Funcional de cada institución y, en el ciclo superior, con módulos institucionales (del Programa de Fortalecimiento o de Proyecto Pedagógico Complementario).

para que estén bien, o sea para que se porten bien, para que respeten y para que sean respetados y por otro lado para que entiendan su deber adentro de la escuela pero también sus derechos” (Tutor, EEM zona sur).

“(…) tanto el seguimiento que uno les hace de la parte de tutores, digamos, con el aprendizaje lográs cosas, lográs cosas, no en todos los casos, como todo, con unos tenés éxito y con otros no” (Regente ET, zona centro).

Este rol –fuertemente sostenido por docentes– resultó ampliamente valorado por los estudiantes:

[Hablando de profesora tutora de su curso] “ella se encarga si vos tenés materias previas (...), si tenés que dar con algún profesor, ella se encarga de ir a hablar con el profesor para que te dé el temario para que vos estudies; vos faltás y te manda mensaje, y te dice ‘¿por qué faltaste, por qué faltaste, qué te pasó?’, y así, es muy atenta (Jésica, Alumna de EEM de zona de sur).

“(…) 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. Porque creo que ya desde el adulto sabe que es una carrera complicada, del hecho de que tenga un año más, que cada vez venimos más vagos nosotros y todo eso... Pero... No, yo... te repito, me parece que el que dejó es por voluntad propia o porque la vida misma se lo impuso así” (Marisa, Alumna de ET de zona centro)

Los testimonios anteriores muestran hasta qué punto los tutores son figuras clave en la retención, en el apoyo y en el constante seguimiento del desempeño académico y de la asistencia escolar.

• Programa de Retención Escolar de alumnas/os madres/padres y embarazadas en las escuelas medias y técnicas

Este programa es una herramienta clave como dispositivo de retención escolar de estudiantes embarazadas, madres y padres, como parte de una política de inclusión educativa que está vigente en todas las escuelas estatales de la jurisdicción desde 2001¹¹. El programa es muy valorado en las escuelas:

“...el programa de alumnas madres para nosotros fue un programa diez, un programa muy valioso y muy valioso” (Docente, EEM de zona norte).

“...un programa dentro de la escuela es el Alumnas Madres, Alumnos Padres y de Salud, que funcionan en conjunto. Es un proyecto tremendo de retención que pertenece a un programa del gobierno, pero que también depende de cómo se trabaje en cada lado. Pero se trabaja con profesores que hacen un acompañamiento y un seguimiento muy fuerte con estos chicos que tienen esta cuestión que, por ser padres o por estar embarazadas o por lo que fuera, se les dificulta la escolaridad” (Docente; EEM de zona sur).

“...la verdad que [el programa] funciona muy bien, se trabaja mucho con las mamás... es decir uno toma

todas las diferentes problemáticas que hacen que los chicos dejen de estudiar o abandonen para poder encarlarlas” (Directivo, EEM de zona sur).

Como parte de las acciones dirigidas a los estudiantes, se realizan talleres y grupos de reflexión con estudiantes embarazadas, madres y padres. El referente del programa en cada institución tiene un papel fundamental en el acompañamiento a los alumnos:

“...acá hay guardería y yo, como lo voy a tener en enero, por ahí, cuando entre abril el bebé puede ir; estábamos hablando de tramitar los papeles y todo eso. O cualquier inquietud que tenga yo, o lo que sea, ella no sólo está para escucharme, sino para ayudarme y ver cómo se pueden solucionar las cosas” (Alumna embarazada, EEM de zona norte).

“...es como una mamá de todas las alumnas. Es muy referente de los chicos, muchas veces las alumnas a quién recurren primero cuando se enteran que están embarazadas está la profesora, antes de ir a la casa” (Directivo, EEM de zona sur)

El programa también promueve las relaciones de la escuela con diferentes instituciones y organismos que pueden aportar, desde su especificidad al acompañamiento de los alumnos. Por ejemplo, la vinculación con servicios de salud para la atención de los padres y sus hijos, así como con jardines maternos o de infantes para que puedan asistir los niños:

“...se articula con centros de salud, con hospitales, se les consiguen turnos a los chicos para que puedan hacerse ciertos tratamientos o para que vayan a hacerse estudios. Y bueno, la verdad [es] que lo trabajan también profesores que son impecables en la escuela y así funciona. Inclusive la (nombra la escuela) ya desde hace unos años tiene (...) un anexo de un jardín maternal que funciona en el barrio y, bueno, esto también da posibilidad de que los chicos puedan seguir estudiando porque dejan a los hijos ahí” (Docente; EEM de zona sur).

El programa es parte del entramado de apoyos destacado en la introducción de este documento, que ayuda a que los estudiantes vislumbren nuevos horizontes de futuro y renueven su involucramiento con la escuela y la escolaridad. En palabras de dos jóvenes madres:

“...Mi plan no es ser sólo madre, mi plan es ser una persona que sirva para trabajar, que sirva para algo. No quiero ser una madre en la casa, una mujer de las de antes (...) no era mi plan quedar embarazada ahora, pero bueno, nada, un hijo no me va a impedir hacer lo que yo quiero” (Paula, alumna embarazada, EEM de zona norte).

“...más que nada porque yo pienso que ahora, por ejemplo, que terminé 5º y 6º, quiero seguir alguna carrera universitaria y por ahí para darle un mejor futuro a mi hija también” (Roxana, alumna madre, ET de zona central).

¹¹ Actualmente el programa depende de la Coordinación de Inclusión Escolar. Se originó en una iniciativa institucional llevada a cabo por el equipo directivo y de psicólogas de una EEM, que luego se convirtió en una política educativa abierta al conjunto de escuelas medias de la ciudad.

A MODO DE CONCLUSIÓN

- El compromiso con la inclusión educativa se lleva a la práctica a través de iniciativas variadas que se han ido institucionalizando en las escuelas con el apoyo de algunas políticas educativas.
- Para que cada alumno transite y concluya la escuela secundaria, docentes y directivos crean y recrean iniciativas orientadas al seguimiento y apoyo de su escolaridad. Algunas de ellas alcanzan a todo el alumnado (como es el caso de las tutorías para los cursos de los primeros años), mientras que otras se centran en grupos con problemáticas específicas (Programa de Retención Escolar para estudiantes madres, embarazadas o padres).
- Para promover una buena convivencia y fortalecer la pertenencia institucional, estudiantes y docentes reconocen el aporte de los campamentos, las actividades de recreación, las salidas pedagógicas y proyectos que buscan instalar la palabra en oposición a la violencia como forma de resolver conflictos (como el taller de radio o la mediación entre pares).
- Para fortalecer el aprendizaje, las estrategias más valoradas por los docentes se vinculan con el trabajo con otros (como las parejas pedagógicas); el aprendizaje extendido más allá del ámbito escolar (como las salidas pedagógicas) o del ámbito del aula (salón con equipamiento tecnológico asociado a un área de conocimiento); así como con la integración curricular entre distintas asignaturas de un mismo año.

PARA SEGUIR REFLEXIONANDO

- ¿De qué manera las herramientas y recursos proporcionados por las políticas educativas dejan la puerta abierta a nuevas acciones institucionales?
- ¿Hasta qué punto los proyectos para la inclusión educativa desarrollados por las escuelas están condicionados por la propia cultura institucional y los mandatos fundacionales y propósitos de cada una?
- ¿Qué otras iniciativas conocidas por ustedes han resultado un aporte para la retención, convivencia y aprendizajes escolares?

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA:

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. Ministerio de Educación (2010): *Informe del Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres/Padres y Embarazadas en Escuelas Medias y Técnicas de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Dirección de Inclusión Escolar. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo. Programa Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media en la Ciudad de Buenos Aires (2009): *Pautas para la elaboración de proyectos y la utilización de módulos institucionales. Manual 2009*, Buenos Aires: Dirección de Inclusión Escolar. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

UNESCO (2008): *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*, Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago.

UNESCO (2009): *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación, Francia*: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

MEO, A.; DABENIGNO, V.; AUSTRAL, R. Y ROMUALDO, V. (2011): "Políticas educativas como 'texto' y 'discurso': Una perspectiva teórica para el estudio de las identidades laborales de los docentes en Escuelas de Reingreso", *Mesa de Inclusión educativa, escenarios alternativos y situaciones de vulnerabilidad de IX Jornadas de Sociología y Pre-Alas Recife 2011*, Universidad de Buenos Aires 18 al 22 de agosto.

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