

ESCUELAS DE REINGRESO. ER



Miradas de directores, docentes y alumnos

Este trabajo ha sido coordinado por:

Marcelo Krichesky

Elaboraron este informe:

Adriana Migliavacca

Malena Saguier

Paula Medela

Edición a cargo de Diana Lacal

Diseño realizado por Adriana Costantino

Agosto de 2007

AUTORIDADES

Jefe de Gobierno

Jorge Telerman

Ministra de Educación

Ana María Clement

Subsecretario de Educación

Luis Carlos Rubén Liberman

Directora General de Planeamiento

Ana María Farber

Directora de Investigación

Juana Canevari

ÍNDICE

1	El contexto social de la exclusión	9
2	El proyecto	15
	2.1. Antecedentes.....	17
	2.2. Propósitos del proyecto.....	17
	2.3. Estrategia de Investigación.	18
3	Características de la matrícula	19
	3.1. Datos cuantitativos.	21
	3.1.1. Matriculados.	21
	3.1.2. Tiempo transcurrido fuera del sistema.	21
	3.1.3. Abandono escolar en experiencias de reingreso	22
	3.1.4. Trayectorias educativas con dos años o más fuera del sistema y “nuevo abandono”.	23
	3.1.5. Algunos resultados del ciclo lectivo y los primeros egresados.....	24
	3.1.6. A modo de síntesis.	25
	3.2. La percepción de los directores.	25
	3.2.1. ¿Cambio en el perfil de los alumnos?	26
4	La gestión institucional en contextos complejos y adversos	27
	4.1. Huellas de exclusión social y desamparo en el sistema. Prioridades en la gestión del director.	29
	4.2. El trabajo en red.	30
	4.3. La vinculación con el Sistema Educativo.	31
	4.4. El Trabajo con el equipo docente.	33
	4.5. Propuestas vinculadas con la Normativa	35
	4.5.1. La aprobación por asignatura y el año fuera del sistema.....	35
	4.5.2. La organización de los cargos.....	36
5	Los dispositivos curriculares.	39
	5.1. El plan de estudios.	41
	5.2. El sistema de apoyo escolar y tutorías	41
	5.2.1. El apoyo escolar	42
	5.2.2. Tutorías	43
	5.3. Los trayectos	44
	5.4. Asignaturas cuatrimestrales y actividades opcionales	46
	5.5. Acerca de la Formación Profesional	47
	5.6. Evaluación y acreditación de los aprendizajes	49

6	La perspectiva de los docentes	51
	6.1. Perfil de los docentes encuestados.....	53
	6.2. Evaluación de los dispositivos de las ER.	54
	6.3. Trayectoria de los alumnos.	56
	6.3.1 Convivencia, asistencia y experiencia escolar.	56
	6.3.2 Currículum y aprendizajes.....	58
	6.4. Logros y obstáculos.	60
7	¿Qué dicen los jóvenes?	63
	7.1. El abandono escolar y la alternativa de las ER.....	63
	7.2. Los jóvenes, el estudio y el acompañamiento en las ER.	66
	7.3. El futuro de los jóvenes que reingresan al sistema educativo.	67
	• Conclusiones	69
	• BIBLIOGRAFÍA	75
	• ANEXO I - Ubicación geográfica de las ER.....	77
	• ANEXO II - Historias de vida. Algunos relatos	79

PRESENTACIÓN

La exclusión educativa, especialmente de los adolescentes y jóvenes de los sectores más empobrecidos de la población, es un fenómeno que aún perdura en la Ciudad de Buenos Aires, así como en el conjunto del país, pese a los diferentes procesos de expansión que se han impulsado a través de las políticas educativas en los últimos diez años.

El presente trabajo se centra en las Escuelas de Reingreso (ER) en tanto estrategia de política educativa que se propone intervenir sobre la problemática de la exclusión en el nivel medio.

Este estudio pretende reconstruir la dinámica que asumen las escuelas de reingreso a partir de las perspectivas de sus directivos, docentes y alumnos.

Se propone arribar a una visión global, apuntalada en la reconstrucción de la perspectiva de los diferentes actores que se ven involucrados en el día a día de estas instituciones escolares (directores, asesores pedagógicos, docentes y alumnos).

En un primer momento, para el desarrollo del proyecto de investigación, se recurrió a diferentes informantes clave de la gestión central (Fortalecimiento Institucional, Dirección de Currícula, Supervisión y Red de Servicios Educativos) que aportaron información de base y dieron a conocer su perspectiva sobre el proceso de creación, gestión y acompañamiento de estas escuelas. A partir de estos intercambios, se establecieron los objetivos de investigación. Para el desarrollo, se recurrió a la combinación de un enfoque cualitativo y cuantitativo. Por un lado, a través de entrevistas en profundidad se accedió al universo de significados que los directores le asignan a estas escuelas y a su práctica cotidiana. A su vez, se organizaron grupos de discusión con el objeto de integrar las percepciones de los alumnos sobre su tránsito por las ER. Por otro lado, por medio de una encuesta auto-administrada, los docentes expresaron su opinión sobre los diferentes dispositivos que hacen a esta propuesta educativa. Por último, se procesó y analizó información disponible en el Departamento de Estadística de la Dirección de Investigación respecto de estas escuelas.

En el **capítulo 1**, se avanza con una descripción general del problema de la exclusión educativa de los adolescentes y jóvenes de la Ciudad de Bs. As., en tanto contexto social fundamental para ubicar la puesta en marcha de las ER.

El **capítulo 2** considera los antecedentes de análisis y de indagación en torno del proyecto de las ER y formula, al mismo tiempo, los objetivos principales que guiaron esta investigación.

En el **capítulo 3** se caracteriza el perfil de los alumnos a partir, principalmente, de información disponible en el departamento de Estadística de la Dirección de Investigación (matrícula, composición según sexo y domicilio, tiempo fuera del sistema, abandono, resultados del ciclo lectivo y número de egresados). En una segunda parte se aporta la mirada de los directores.

Los **capítulos 4 y 5** avanzan en la reconstrucción de la perspectiva de los directores acerca de la gestión institucional y curricular. Esto se complementa, a su vez, con información relevada en entrevistas que se efectuaron a otros actores institucionales: informantes clave de la gestión central y asesores pedagógicos.

En el **Capítulo 6** se presentan y se analizan las respuestas a una encuesta suministrada al universo de profesores que se desempeñan en las ER. Se relevaron opiniones en torno de las características generales del plan de estudios, los dispositivos institucionales contemplados por la normativa, los logros y obstáculos de la propuesta y el perfil de los alumnos.

En el **Capítulo 7**, se aborda la perspectiva de los jóvenes, a partir de la organización de grupos de discusión.

Por último, se incorpora un apartado con las **conclusiones** principales.

¿Qué son las escuelas de reingreso (ER)?

Las ER son un novedoso proyecto educativo que surge en el año 2004 –en el marco de la obligatoriedad de la Escuela Media dispuesta por la Ley N° 898– 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.¹ Actualmente existen ocho establecimientos educativos: Escuelas 2, D.E. 4; 1, D.E. 5, 2, D.E. 10; 1, D.E. 18; 5, D.E. 19, 6, D.E. 21; 1, D.E. 2 y 1, D.E. 3.²

A partir de la Resolución 814/04 se crea el plan de estudios que regula a estas escuelas. En el marco del decreto N° 408/GCABA/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 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.

Brevemente, podemos caracterizar las particularidades³ que esta propuesta educativa adquiere:

- **Plan de estudios.** Se trata de un plan de estudios de 4 años, con materias de aprobación cuatrimestral en algunos casos, y anual en otros.
- **Condiciones de admisión.** Para poder ingresar a una ER, el alumno debe haber dejado de asistir al sistema educativo por un período mínimo de un (1) Ciclo Lectivo.
- **Edad.** La edad mínima requerida para inscribirse como alumno regular es de 16 (dieciséis) años, cumplidos al 30 (treinta) de junio del año calendario correspondiente a cada Ciclo Lectivo. La edad máxima para inscribirse en el Primer Nivel de las asignaturas del plan, es de 18 (dieciocho) años cumplidos al 30 (treinta) de junio del año calendario correspondiente a cada Ciclo Lectivo.
- **Reconocimiento de los saberes previos.** Los alumnos pueden acreditar las materias aprobadas en otros establecimientos, a través de la presentación de la documentación correspondiente o del desarrollo de pruebas de nivel.
- **Régimen de aprobación por asignatura.** Permite ir acreditando los logros paulatinamente. Es decir, a través de este sistema no se repite el año, como en las escuelas tradicionales, si no que se puede avanzar por las materias correlativas (a las aprobadas). A su vez, sólo se vuelven a cursar las materias reprobadas. Es decir, no existe el concepto de “repetir el año”. Los alumnos van acreditando las materias aprobadas.
- **Adecuación del trayecto escolar a la situación del alumno.** El sistema de aprobación por asignatura parte del reconocimiento de los logros anteriores de los alumnos y abre, al mismo tiempo, la posibilidad, a aquellos alumnos que por distintas razones particulares no pueden cursar la totalidad de las materias de un determinado nivel, de avanzar por el plan de estudios “a su ritmo”, a partir de la organización de un trayecto particular (que respete las correlatividades).
- **Tutorías.** Los estudiantes cuentan con el acompañamiento de un Profesor-tutor que los orienta sobre su desempeño académico.
- **Apoyo Escolar.** Se desarrollan espacios destinados a la orientación de los alumnos que requieren un trabajo de enseñanza más individualizado, y mediante la participación en grupos pequeños, abordando específicamente los contenidos de las asignaturas que generan mayores dificultades.

¹ A partir de la Resolución 814/04 se crea el plan de estudios que regula a estas escuelas. En el marco del decreto N° 408/GCABA/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 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.

² Se adjunta en el anexo I, el mapa de la Ciudad de Buenos Aires con la correspondiente localización de estas escuelas.

³ Esta propuesta recupera algunas características propias de las últimas normativas dictadas para los CENS (2002).

1 El contexto social de la exclusión

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 población.⁴

La exclusión de adolescentes y jóvenes del sistema educativo constituye una cuestión compleja, ya analizada en el campo de la investigación educativa de las últimas décadas. Estudios de estos últimos años vuelven a abordar el problema de la desigualdad social y la educación⁵ a la luz de los procesos de transformación social y económica que impactan en la dinámica de los sistemas, instituciones y experiencias educativas.

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 –especialmente aquellos que pertenecen a los sectores más pobres y vulnerables⁶– 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.

⁴ 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.

⁵ En el conjunto de investigaciones sobre esta problemática se encuentran, entre otros, Aguerrondo, I. (1993) *Escuela, fracaso y pobreza: como salir del círculo vicioso*. OEA. Colección Interamer. N. York.; Braslavsky, C. (1985) *La discriminación educativa*, FLACSO, Grupo Editor Latinoamericano. Filmus, D. (1988). "Primer año del colegio secundario y discriminación educativa". En *Respuestas a la Crisis Educativa*; FLACSO, Buenos Aires. Meckler, V. (1992). *Juventud, educación y trabajo*. Biblioteca Política Argentina. Centro Editor América Latina. Buenos Aires. Tenti, E. (1993) *La escuela vacía*. UNICEF/ Losada, Buenos Aires. En este últimos años, entre los trabajos que abordaron este problema, se encuentran; Redondo, P. (2004). *Escuelas y Pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, PALDOS; Kessler, G. (2003) *La experiencia escolar fragmentada (UNGS- CONICET)*; Feijoo, C. (2004). *Escuela y Pobreza*. Argentina, IPE-UNESCO; Lopez, N. (2005). *Equidad Educativa y Desigualdad Social*. IPE. UNESCO. Bs. As. Argentina; Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa*, Manantial, Bs. As.

⁶ Los grupos vulnerables están conformados por aquellos jóvenes con menores probabilidades de permanecer en el sistema y finalizar sus estudios de nivel medio. Esta menor probabilidad incluye a todos los jóvenes que: a) asisten y presentan problemas de rendimiento (como 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 el estudio de Dabénigo, V y Tissera, S.; *Juventud y Vulnerabilidad Educativa en la Ciudad de Buenos Aires*, DGPL, Dirección de Investigación 2002.

Una situación que resulta relevante para considerar el contexto socio educativo en el que se inscriben las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires, es que a pesar del incremento de la escolaridad en el nivel medio persiste el abandono escolar como un problema central, tanto a nivel nacional como jurisdiccional.

A partir del análisis intercensal (1991-2001)⁷ se observa que en la Argentina se incrementó un 20,5% el porcentaje de asistencia de los jóvenes a la escuela media, llegándose a lograr en 2001 una tasa neta de escolarización del 71,5%.⁸ Este incremento no llega a revertir, sin embargo, las diferencias y desigualdades regionales que atraviesan a nuestro país.⁹ En el caso de la Ciudad de Buenos Aires el incremento es leve (2,8%), dado que en 1991 la tasa neta de escolarización alcanzaba un 82%, valor significativamente superior a la media nacional. Se alcanza en 2001 una tasa del 84,3%.

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 escasos espacios de participación comunitaria. Sin embargo, facilitar el acceso y la contención no resulta suficiente para constituir una propuesta educativa inclusiva.

Avanzar en estrategias de inclusión significa también "(...) 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"¹⁰

⁷ Fuente: <http://www.flacso.org.ar/educacion/cuadros/c45.pdf>. Grupo de trabajo Indicadores Educativos de la FLACSO.

⁸ La tasa neta es la relación porcentual entre la población que asiste al nivel medio y tiene la edad teórica para asistir a ese nivel (13-17 años) y la población total que se encuentra dentro de ese rango de edad.

⁹ De acuerdo a la magnitud de los niveles de exclusión educativa de las provincias, según los datos del censo 2001, se pueden determinar tres grupos. Un primer grupo, compuesto por las provincias que no superan el 60% de tasa neta de escolarización en el nivel medio: Santiago del Estero (50,4), Misiones (52,9), Chaco (55,2), Corrientes (57,2) y Tucumán (59,4). Un segundo universo de provincias que se ubican en un nivel intermedio, entre el 60-70% respecto a esta tasa: Formosa (60,1), San Luis (65,9), Córdoba (67,0), Entre Ríos (67,1), San Juan (67,7), La Rioja (67,9), Río Negro (68,3), Salta (69,0) y Neuquén (69,7). Por último, un tercer grupo que supera el 70% de tasa neta de escolarización: Catamarca (70,5), Mendoza (70,8), Jujuy (72,1), Santa Fe (72,7), La Pampa (73,7), Chubut (75,1), Santa Cruz (75,8), Bs. As. (78,8) y Tierra del Fuego (84,3).

¹⁰ Dussel, I. "La Escuela y la crisis de las ilusiones". En Dussel, I y Finocchio, S (2003). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Fondo de Cultura Económica. México. P. 25.

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 el desarrollo de políticas activas, orientadas a garantizar un mayor nivel de acceso, permanencia y egreso de los adolescentes y jóvenes de la escuela media.

Estas políticas se expresaron 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) orientados a mejorar los niveles de inclusión¹¹.

Si bien estas políticas redundaron en un incremento de los niveles de acceso el mismo no estuvo acompañado de una mejora en los procesos de permanencia y egreso de estos jóvenes. Tal como señala el Anuario Estadístico 2005, la tasa de deserción de la Ciudad de Buenos Aires, del sector estatal, se elevó de un 9,9%, registrado en el período 2000/2001, a un 14% en 2004/2005¹².

De acuerdo con la Encuesta Permanente de Hogares del primer semestre de 2006, en la Ciudad de Buenos Aires, existe aproximadamente un total de 12.985

jóvenes entre 14 y 18 años que no asisten a ningún nivel educativo (el 6,2% del total de jóvenes de dicha edad).¹³ Al centrarnos en el nivel medio, un universo cercano a los 10.500 jóvenes (10,6% de los matriculados en 2004 y 11,9% de los matriculados en 2005) abandona cada año, participando de manera cíclica del conjunto de jóvenes que se encuentran fuera del sistema (Cuadro 1).

Cuadro 1
Nivel Medio. Salidos sin pase por región educativa 2004-2005

REGIÓN	2004		2005	
	SALIDOS SIN PASE	%	SALIDOS SIN PASE	%
Total	10.865	10,6	10.635	11,9
1	1.376	16,0	1.451	20,6
2	1.560	14,7	1.546	17,1
3	1.764	15,4	1.646	17,5
4	1.293	11,0	1.312	12,9
5	1.766	12,4	1.686	13,9
6	1.023	7,7	976	8,1
7	983	11,8	910	12,5
8	861	7,5	896	8,9
No Corresponde	239	1,8	212	1,7

Fuente: Matrícula Inicial 2004 y 2005; Matrícula Final 2004 y 2005, datos provisorios. Departamento de Estadística. Dirección de Investigación. DGPL. Ministerio de Educación. GCBA.

En la Ciudad de Buenos Aires se han implementado programas y acciones (algunos no han mantenido la continuidad) tendientes a promover la inclusión educativa, a saber:

Programa de Becas Estudiantiles: sextuplicó en los últimos años la cantidad de beneficiarios llegando a alcanzar en el año 2005 a 45.114 estudiantes, que representan al 34% de la matrícula estatal del nivel. Las becas consisten en ayudas económicas que varían entre los \$ 200 y \$ 500 anuales.

Programa Tu Esfuerzo Vale: ofrece un período de apoyo y orientación de dos semanas para las evaluaciones de marzo, que se agregó al período de diciembre que ya existía. A través de él, se consiguió aumentar la asistencia de los chicos de 1º y 2º y el número de promovidos en los primeros años del nivel.

Programa de Fortalecimiento Institucional: promueve en los establecimientos el trabajo por proyectos con asistencia técnica para los cuales se asignan módulos institucionales. Los proyectos desarrollados tienen prioritariamente la retención, el mejoramiento de la calidad educativa y la disminución de la repitencia. Actualmente abarca a 227 escuelas de diferentes áreas, incluyendo las escuelas de reingreso.

Programa de Retención Escolar de Alumnas/os madres/padres y embarazadas: apoya la continuidad y permanencia de las/os adolescentes madres/ padres y embarazadas en el sistema educativa, favoreciendo la construcción de estrategias educativas tendientes a la inclusión

De vuelta a la escuela: promovió la reinserción de los/as jóvenes con altos niveles de exclusión social que viven en los barrios de Retiro, San Cristóbal y en la zona sur de la Ciudad. Constituyo un antecedente a la gestión de las Escuelas Medias de Reingreso.

Boleto Estudiantil: tiende a facilitar la movilidad de los adolescentes a los establecimientos educativos. Rige para los/as alumnos/as que asisten a 1º y 2º año de nivel medio y consiste en una reducción del 50% del boleto mínimo.

¹¹ Tal como se indica en el informe "El Nivel Medio en la Ciudad de Buenos Aires" (2006) Dpto Estadística de la Dirección de Investigación, se han implementado programas y acciones tendientes a promover la inclusión educativa.

¹² Dirección General de Estadística y Censos. Anuario Estadístico 2005 de la Ciudad de Buenos Aires.

¹³ Este dato no contempla un nivel educativo en particular (es decir, se trata de jóvenes que se encuentran sin asistir en el primer semestre de 2006, ya sea que les corresponda completar el nivel primario o secundario).

Cuadro 2

Población de 13 a 17 por índice de privación material de los hogares. Comparación entre la población en condiciones de cursar el nivel medio pero que no asiste y el resto de la población de la edad.

GRUPOS DE POBLACIÓN	ÍNDICE DE PRIVACIÓN MATERIAL DE LOS HOGARES				
	SIN PRIVACIÓN	SÓLO DE RECURSOS CORRIENTES	SÓLO PATRIMONIAL	CONVERGENTE	TOTAL
Población en condiciones formales de cursar y que no asiste	3,5	8,1	15,8	15,3	4,9
Resto de la población de la edad	96,5	91,9	84,2	84,7	95,1
Total de población de 13 a 17 años	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Departamento de Estadística. Dirección de Investigación. Ministerio de Educación del GCBA, 2006.

Este fenómeno, que se expresa con alta diversidad y desigualdad en las distintas regiones que componen el mapa de la Ciudad de Buenos Aires (Cuadro 1)¹⁴, se vincula significativamente con la distribución de los niveles de pobreza y pauperización.

Sin lugar a dudas, los niveles de pobreza de la población inciden en los fenómenos de exclusión educativa y no asistencia a la escuela.¹⁵ De acuerdo con el informe *El nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires*¹⁶, 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, patrimonial o convergente).¹⁷ El mismo informe consigna también que, para este mismo año, una importante proporción de jóvenes en condiciones formales de asistir al nivel medio se encuentra fuera del sistema educativo (5%).

A modo de ilustración de la relación entre pobreza y exclusión educativa, en el cuadro 2 puede observarse que los jóvenes de entre 13 y 17 años poseen mayores probabilidades de no asistencia cuando viven en hogares con algún tipo de privación, aumentando sensiblemente esta probabilidad en los hogares con privación patrimonial (exclusivamente o convergente). La probabilidad de no asistencia en hogares con este tipo de privación es cuatro veces mayor a la de los hogares sin privación.¹⁸

Sin embargo, tal como se puede ver en el mismo informe, es relevante aclarar que el problema de la exclusión en el nivel medio no se subsume al universo de personas con algún tipo de privación. En números absolutos, alrededor de la mitad del total de la población de 13 a 17 que no está asistiendo al nivel medio (y se encuentra en condiciones de hacerlo) está compuesto por personas que habitan en hogares que no tienen ningún tipo de privación material.¹⁹ Es decir, una importante cantidad de estos jóvenes también se encuentran fuera del sistema y se distribuyen de una manera dispersa en el territorio de la ciudad, situación que estaría señalando la necesidad de contemplar, en el nivel de la planificación, la articulación de las demandas que se presentan en el ámbito barrial.

¹⁴ Las regiones 1, 2, 3 y 5 son las que presentan los mayores niveles de abandono anual con promedios que van del 13% al 20% de la matrícula inicial. De las ocho escuelas medias de Reingreso de la Ciudad de Bs. As., dos se encuentran en la región II y dos en la región V. Las cuatro escuelas restantes se ubican en las regiones I, III, VI y VIII.

¹⁵ De acuerdo a los datos de la EPH del primer semestre de 2006 para la ciudad de Bs. As. (elaboración propia), entre los jóvenes pobres de 14 a 18 años la probabilidad de no asistencia al sistema educativo es mayor que entre los no pobres. Mientras que un 12% de los jóvenes pobres no asisten, tan solo un 4.5% de los jóvenes no pobres se encuentran en similar situación.

¹⁶ Dpto de Estadística. Dirección de Investigación. El nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires, 2007 (en publicación).

¹⁷ Como indicador de pobreza, el informe anteriormente citado utiliza el índice de privación material de los hogares (IPMH). La dimensión patrimonial se mide a través del indicador de Condiciones Habitacionales, que establece que los hogares que habitan en una vivienda con pisos o techos de materiales insuficientes o que carecen de inodoro con descarga de agua presentan privación patrimonial. La dimensión de recursos corrientes se mide a través del indicador de Capacidad Económica, mediante el cual se determina si los hogares pueden adquirir los bienes y servicios básicos para la subsistencia. Este indicador se construye a partir de la relación entre la cantidad de ocupados y/o jubilados del hogar y la cantidad total de sus integrantes. En dicho cálculo, se consideran algunas características de los integrantes del hogar, tales como los años de escolaridad formal aprobados, el sexo, la edad y el lugar de residencia. (Instituto Nacional de Estadística y Censos, Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2001, Base de datos, Definiciones de la base de datos).

¹⁸ En la población de 18 a 24 años esta probabilidad es aún más frecuente: no sólo la incidencia de la no asistencia es mayor entre aquellos con algún tipo de privación (más aún si ésta incluye la privación patrimonial), sino que, para el caso de quienes se encuentran en una situación de privación convergente, la no asistencia aparece como el horizonte más factible.

¹⁹ La otra mitad se encuentra más concentrada y asociada a zonas en donde también hay una mayor concentración de privaciones materiales. Estas zonas se ubican en villas de emergencia y núcleos habitacionales transitorios, especialmente en: Villa 31 y 31 bis, Villa 26, Villa 21-24, Villa 1-11-14, Villa 3, Calasita, Asentamiento Los Piletones, 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 (Depto. de Estadística, 2007).

2 El proyecto

2.1 Antecedentes

Entre los antecedentes de investigación sobre los procesos de reingreso de los jóvenes a las escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires contamos con escasa documentación elaborada desde el campo de la investigación. En relación con las ER, la Dirección General de Planeamiento, la Dirección de Currícula, la Dirección de Programación, la Dirección de Área de Nivel Medio y Técnico, y los Centros de Gestión y Participación (CGP) han trabajado entre los años 2004 y 2006 en procesos de asistencia técnica y de elaboración de documentación relativa a estas escuelas.²⁰

Al analizar la implementación institucional de la normativa durante el primer año de funcionamiento de estas escuelas, desde la Dirección General de Planeamiento²¹, se identificaron lecturas diversas respecto de los regímenes de acreditación y equivalencias; complejidad en la distribución de los alumnos por nivel dado que éstos frecuentemente se encuentran en condición de cursar simultáneamente materias de dos niveles consecutivos, cuyos horarios –en muchos casos– se superponen. Asimismo, se observó que las designaciones de los docentes por TP4 –una modalidad que contempla la asignación de horas para el dictado de clases de apoyo y tareas de diagnóstico, orientación, planificación y evaluación–, funcionaron sólo en aquellos casos en que la tarea institucional dio sentido a cada uno de los espacios de trabajo.

En otro informe elaborado por la Dirección General de Planeamiento en 2005²², se observa que el desarrollo de los dispositivos de apoyo escolar y tutorías adquiere un carácter complejo, dada la superposición con otras instancias curriculares y la dificultad para garantizar la asistencia de los alumnos. Respecto de esta problemática, el mismo documento señala:

“En cualquier momento del ciclo escolar se evidencia una distancia considerable entre los datos de matrícula suministrados por las escuelas y la

presencia efectiva de alumnos. Esto puede deberse no sólo a la asistencia fluctuante y discontinua de los chicos sino también a la coexistencia de trayectos curriculares diferenciados entre sí que determinan distintos niveles de presencia, según el día en que esto se releve”.

A partir de las observaciones precedentes, se evaluó la necesidad de desarrollar una línea de investigación que recupere la perspectiva de los propios actores que participan en el día a día en este proceso de inclusión educativa de adolescentes y jóvenes a la escuela media.

2.2 Propósitos del proyecto

El presente proyecto se desarrolló a partir del segundo semestre de 2006, con el propósito general de ampliar la información disponible sobre las ER, recuperando la perspectiva de los directores y docentes de las propias escuelas sobre la gestión institucional y curricular, así como la mirada que los jóvenes tienen acerca de sus trayectorias y experiencias educativas.

Para la elaboración de los objetivos, en un primer momento, se realizaron entrevistas en profundidad a diferentes informantes clave de la DGPL, Dirección de Currícula, Dirección de Educación Media y Técnica y Red de Servicios Educativos, que aportaron información de base y dieron a conocer su perspectiva sobre el proceso de creación, gestión y acompañamiento de estas escuelas (Véase: Krichesky, Saguier, 2006. Informe “Hipótesis de Trabajo”, Dirección de Investigación).

Los **objetivos específicos** son:

- Conocer las percepciones que los directores y docentes tienen sobre un conjunto de aspectos, a saber: el perfil de la población escolar; la gestión institucional y curricular; la vinculación con la comunidad y la articulación con el sistema educativo.
- Reconstruir la percepción y valoración que los jóvenes tienen acerca de sus trayectorias educativas previas y, particularmente, de su experiencia educativa en las ER.

²⁰ Se cuenta incluso con un análisis de costos de Programación (Copes, A; 2004). En esta investigación se estimó, para las seis ER existentes al año 2005, el costo salarial de los docentes frente a alumnos, considerando diferentes opciones de Planta Orgánico Funcional. Para ello, se estimó el incremento de horas por asignatura y sección, de acuerdo con el crecimiento vegetativo de cada escuela.

²¹ DGPL, Escuelas de Reingreso. Estado de situación, diciembre de 2004.

²² DGPL - Programa de Fortalecimiento Institucional. Escuelas de Reingreso, Informe final, diciembre de 2005. Actualizado 2006.

- Caracterizar la situación de las ER en relación con un conjunto de indicadores estadísticos: matrícula, resultados del ciclo lectivo, abandono.²³

2.3 Estrategia de Investigación.

Para el cumplimiento de estos objetivos se optó por complementar estrategias de indagación cualitativas con estrategias cuantitativas. Por un lado, a través de entrevistas en profundidad semi-estructuradas se accedió al universo de significados que los directores de estas ocho escuelas le asignan a este proyecto educativo y a su práctica en la gestión cotidiana. Esta información fue complementada con la perspectiva de asesores pedagógicos y de informantes clave de la gestión central, a través otro conjunto de entrevistas (siete) y el acceso a los diferentes documentos de trabajo comentados anteriormente en los antecedentes de investigación.

A su vez, a través del desarrollo de tres grupos de discusión (que sumaron cuarenta y cinco alumnos en total) se integraron las percepciones de los alumnos respecto de sus trayectorias educativas previas y la valoración de su experiencia en las ER.

Por otro lado, por medio de una encuesta auto-administrada al total de los docentes, se abordó la percepción de los mismos sobre las características generales del plan de estudios, los dispositivos institucionales contemplados por la normativa, los logros y obstáculos de la propuesta así como el perfil de los alumnos.

Por último, se procesó y analizó información disponible en la Dirección de Investigación respecto de estas escuelas (matrícula, composición según sexo y domicilio, tiempo fuera del sistema, abandono, resultados del ciclo lectivo, entre otras).

²³ Para ello se integra información estadística provista por la Supervisión, junto con el procesamiento y análisis de información disponible en el Departamento de Estadística de la Dirección de Investigación.

3 Características de la matrícula

3.1 Datos cuantitativos

3.1.1 Matriculados

El número de alumnos matriculados, al inicio de los diferentes años, viene creciendo con fuerza. De acuerdo con el cuadro 3, los alumnos matriculados al inicio del primer ciclo lectivo suman 478, llegando a 755 en el 2005 (lo que representa un incremento del 57%). En agosto de 2005 se incorporan dos nuevas escuelas (con ciclo lectivo agosto-agosto) y se alcanzó a 1012 alumnos matriculados en el comienzo del ciclo lectivo 2006.

Cuadro 3

Evolución Matrícula Inicial total, según sexo y domicilio.

AÑO	N° ALUMNOS	VARONES	CIUDAD
2004	478	64%	88%
2005	755	61%	94%
2006	1012	56%	92%

Fuente: Matrícula Inicial. Departamento de Estadística. Ministerio de Educación (GCBA). Elaboración propia.

En el cuadro 3 puede verse que, en el momento inicial del ciclo lectivo, la proporción de varones es mayor que la proporción de mujeres. Esto sucede en los tres años considerados. Sin embargo, la brecha entre el número de hombres y mujeres matriculados se va reduciendo de un año a otro (64% de varones en el 2004, 61% en el 2005 y 56% en el 2006).

A su vez, los alumnos domiciliados en la Ciudad de Buenos Aires rondan el 90% de los matriculados. En la casi totalidad de las escuelas, en los diferentes años, más del 90% de los alumnos poseen domicilio en la Ciudad de Buenos Aires.

3.1.2 Tiempo transcurrido fuera del sistema

El tiempo transcurrido fuera del sistema por parte de los alumnos ingresantes representa una variable relevante, dado que la reinserción de los alumnos en el sistema educativo constituye el propósito rector de las ER.²⁴ Si observamos la distribución de esta variable a nivel general, podemos observar que las

ER presentan una importante proporción de alumnos con una historia de deserción de 2 años (41%). Si se considera esta cantidad junto con la que representan aquellos alumnos que ingresan luego de haber permanecido más de dos años por fuera del sistema, la proporción asciende a un 62%. A su vez, el 37% proviene de una situación de deserción de menor duración (un año).

62% ingresan a las ER luego de 2 años fuera del sistema

Al analizar globalmente el peso de los diferentes grupos de alumnos de acuerdo al tiempo transcurrido fuera del sistema, no se presentan grandes variaciones, de un año a otro.

Cuadro 4

Porcentaje de alumnos ingresantes por año según tiempo transcurrido fuera del sistema educativo.

TIEMPO	2004	2005	2006	TOTAL (%)
12 meses	36%	39%	37%	37%
24 meses	39%	44%	42%	41%
Más de 24 meses	25%	17%	21%	21%
Total (N)	(451)	(333)	(441)	(100%)

Nota: se excluyen 2 escuelas por carecer información respecto a esta variable. A partir de 2005, la categoría 12 meses se modifica a "12 meses o menos".

Fuente: Matrícula Inicial. Departamento de Estadística. Ministerio de Educación (GCBA). Elaboración propia.

La evolución en el tiempo presenta pequeñas diferencias, conservándose una gran proporción de alumnos con dos años o más fuera del sistema para los diferentes años. Es decir, se expresa un compromiso de las ER con los alumnos excluidos del sistema durante un período importante de tiempo.

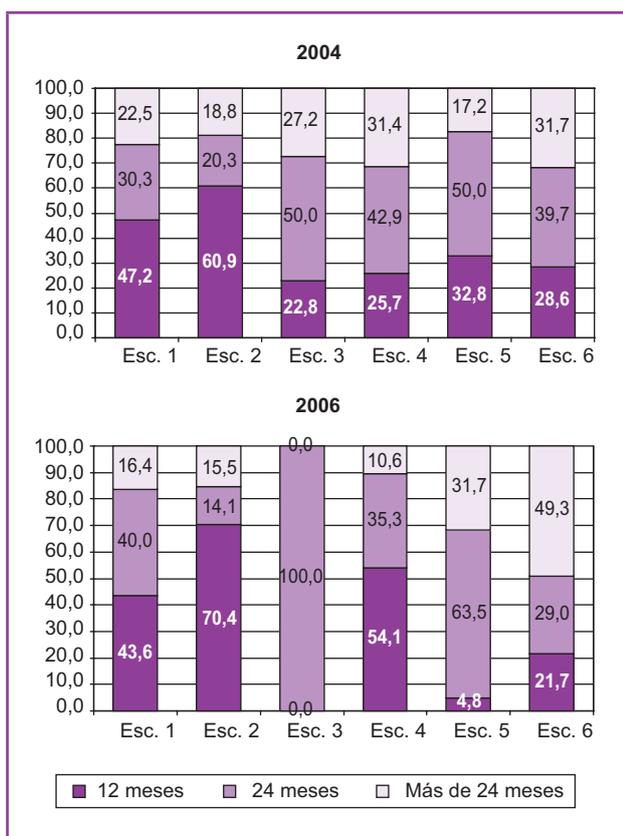
La historia de "deserción de larga duración" de la mayoría de los alumnos es relevante a la hora de entender e interpretar las dificultades con las que se encuentran alumnos, directivos y docentes para llevar adelante la escolarización.

Por otro lado, al analizar en el interior de cada escuela la proporción de alumnos ingresantes con una historia de deserción de larga duración a lo largo de estos tres años, esta distribución es particularmente variable. De acuerdo con los gráficos que se presentan a continuación, se distingue la singularidad institucional para los años 2004 y 2006.

²⁴ Debe considerarse, además, que la normativa establece que para ingresar a una ER, el alumno debe cumplir con la condición de haber permanecido por lo menos un año por fuera del sistema educativo.

Gráfico 1

Porcentaje de alumnos ingresantes por año y escuela según tiempo transcurrido fuera del sistema educativo.



Nota: se excluyen las escuelas 7 y 8 por carecer de información. En el caso de la escuela 1, 2004 no está consignado el tiempo transcurrido fuera del sistema para el total de los alumnos, tratándose la información de parte de los alumnos, como de la totalidad.
Fuente: Matrícula Inicial. Departamento de Estadística. Ministerio de Educación (GCBA). Elaboración propia.

De acuerdo con estos datos, en su año de inicio, las escuelas recibieron alumnos con diferentes períodos de no escolarización, variando entre las distintas instituciones escolares las proporciones de estos grupos de alumnos. Es decir, las escuelas se distinguen en su año de inicio, presentando en algunos casos, mayor concentración de alumnos con una historia de deserción del sistema educativo de mayor duración (escuelas 3, 4 y 6).

A su vez, si observamos al interior de cada escuela, tomando en cuenta las puntas del período (2004-2006), la proporción de cada uno de los grupos de alumnos ingresantes varía. Esto es, el tiempo transcurrido fuera del sistema de los alumnos ingresantes a las ER es una característica que varía entre las escuelas y se modifica con la matrícula de cada año, presentando una composición variable.

De acuerdo con los datos presentados, se observa la variabilidad del perfil de los alumnos que reciben las escuelas cada año en relación con el tiempo transcurrido

fuera del sistema, mostrando que la composición de la matrícula de las escuelas varía de manera contingente. Asimismo, a nivel global (del total de las escuelas), la proporción de los diferentes grupos de alumnos es “estable”, con un importante porcentaje de alumnos con una historia de deserción de larga duración.

3.1.3. Abandono escolar en experiencias de reingreso

La información sobre abandono escolar debe ser sopesada, en este caso específico, con la historia de desescolarización previa de los alumnos que se acercan a estas escuelas. Como se señaló, por prescripción de la propia normativa, los alumnos que ingresan deben haber experimentado situaciones previas de abandono, dado que deben haber dejado de asistir al sistema educativo –por lo menos– un ciclo lectivo. A continuación, se presentan los porcentajes de abandono que se registran en los años 2005 y 2006.

A nivel general, el porcentaje de abandono presenta un leve incremento en estos años: del 20% de los matriculados en el 2005 al 27% en 2006. Al comparar la situación de abandono entre las escuelas, durante 2005, esta varía de manera elocuente, entre un 41% y un 8%, y entre un 34% y un 20% en el año 2006. Es decir, la situación respecto a la continuidad de la escolarización en las ER es muy variable entre las escuelas para cada uno de los años.

Cuadro 5

Alumnos matriculados al inicio del ciclo lectivo y al inicio del segundo cuatrimestre y porcentaje de abandono por año y escuela.

ESCUELA	2005			2006		
	MATRÍCULA INICIAL	MATRÍCULA FINAL (*)	% ABANDONO	MATRÍCULA INICIAL	MATRÍCULA FINAL (*)	% ABANDONO
1	92	83	14%	228	155	32%
2	159	146	8%	166	133	20%
3	122	91	25%	120	95	21%
4	129	76	41%	186	136	27%
5	77	59	23%	114	75	34%
6	113	95	16%	-	-	-
Total	755	601	20%	814	594	27%

(*) Se trata de la matrícula final a la tercera semana de clases del segundo cuatrimestre, sin tener en cuenta los nuevos ingresantes (de este segundo cuatrimestre).
Nota: se excluyen las escuelas 7 y 8 y la escuela 6 (2006) por carecer de información consistente.
Fuente: Matrícula Inicial y Matrícula Final. Departamento de Estadística. Ministerio de Educación (GCBA). Elaboración propia.

A su vez, al observar el comportamiento de esta variable en estos dos años, para cada una de las escuelas, se observa que el porcentaje de abandono no es estable. En algunas escuelas el porcentaje de abandono aumenta de un año a otro (escuelas 1, 2 y 5) y en otras disminuye (escuelas 3 y 4).

Esta heterogeneidad respecto del abandono que presentan las escuelas es un interesante punto de indagación a futuro. Esta situación podría relacionarse con una diversidad de causas, como las características de vida particulares de los alumnos de cada institución en los diferentes años, así como el perfil de los docentes y las características del proyecto pedagógico que lleva adelante la escuela.

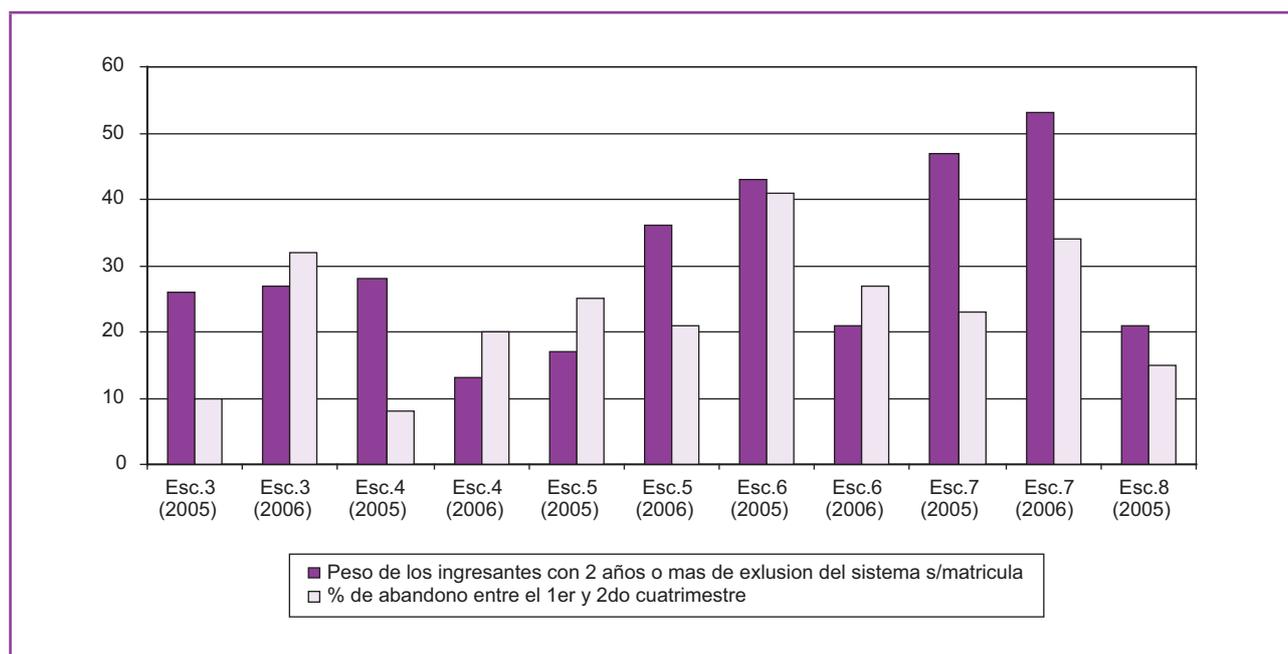
3.1.4 Trayectorias educativas con dos años o más fuera del sistema y el “nuevo abandono”²⁵

Frente a la heterogeneidad de situaciones respecto del abandono escolar que presentan las escuelas (comentada en el apartado anterior), presentamos, a continuación, un gráfico que pone en relación el peso de los nuevos ingresantes con una historia de deserción de “larga duración” (dos años o más fuera del sistema) sobre la matrícula total correspondiente, con el porcentaje de abandono entre el primer y segundo cuatrimestre de 2005 y 2006, para cada una de las escuelas.²⁶

De acuerdo con el gráfico, observamos que a medida que aumenta el peso de los nuevos ingresantes con una historia de deserción de larga duración, aumenta, en algunos casos, el porcentaje de abandono escolar a lo largo del año. Al analizar la correlación de ambas variables, a través del coeficiente R de Pearson ($R=0.5$), medimos la fuerza de la relación. De acuerdo con el valor de este coeficiente, se expresa una relación, aunque leve, entre ambas variables.²⁷

Gráfico 2

Peso de los ingresantes 2005 y 2006 con una historia de deserción de larga duración sobre la matrícula, y porcentaje de abandono entre el primer y segundo cuatrimestre por escuela.



Nota: se excluyen las escuelas 7 y 8 y la escuela 6 (2006) por datos inconsistentes.

Fuente: Matrícula Inicial y Matrícula Final. Departamento de Estadística. Ministerio de Educación (GCBA). Elaboración propia.

²⁵ Con “nuevo abandono” nos referimos al abandono que registran los alumnos en las ER (dado que se trata de alumnos con una anterior historia de deserción del sistema).

²⁶ Se trata de una aproximación entre ambas variables, para ver si a mayor proporción de alumnos ingresantes con una historia de deserción de larga duración, mayor porcentaje de abandono a lo largo del ciclo. Se trata de una aproximación, aunque sesgada, ya que no sabemos quiénes son efectivamente los que abandonan (si los nuevos ingresantes con mucho tiempo fuera del sistema, o alguno de los alumnos que arrastra el ciclo lectivo anterior).

²⁷ Ya que la variación del peso de los nuevos ingresantes con una historia de deserción de larga duración, “explicaría/describiría” en un 25% la variación del porcentaje de abandono.

3.1.5. Algunos resultados del ciclo lectivo y los primeros egresados.

Al analizar los resultados del ciclo lectivo 2005, de acuerdo con la información recogida a partir de los Registros Anuales de Calificaciones, el 34% de los alumnos aprueba la totalidad de las materias, frente a un 23% que aprueba entre 3 y 4 materias, un 12% entre 1 y 2 materias y un 31% que queda libre.

Es decir, a pesar de la diversidad de situaciones, una proporción importante de alumnos aprueba la totalidad de las materias, sumando un 57% los estudiantes que aprueban 3 o más materias.

Esta situación varía al interior de cada establecimiento, presentando mayor dispersión el porcentaje de alumnos libres respecto del resto los datos.

Cuadro 6

Resultados Ciclo Lectivo 2005. Porcentaje de alumnos libres y aprobados por escuela.

ESCUELA	% ALUMNOS LIBRES	% ALUMNOS APROBADOS EN		
		TODAS LAS MATERIAS	3 Ó 4 MATERIAS	1 Ó 2 MATERIAS
1	28%	42%	24%	6%
2	44%	22%	22%	12%
3	8%	34%	32%	26%
4	42%	34%	16%	8%
5	44%	33%	19%	4%
6	21%	40%	21%	18%
% Total	31%	34%	23%	12%

Nota: no se presenta información sobre las escuelas 7 y 8.

Fuente: Registros Anuales de Calificaciones de cada escuela.

Datos proporcionados por la supervisión de las ER.

El esfuerzo realizado tanto por alumnos como por docentes y directivos se expresa de manera elocuente en el logro de los primeros 47 egresados, después de tan sólo tres años de inicio de este proyecto institucional, lo cual representa el 22% de los alumnos ingresantes en el 2004.

A partir de este recorte de alumnos ingresantes, de acuerdo al nivel educativo con el que se incorporan a las ER, podemos evaluar, para los diferentes años, el peso que representa esta primera camada de egresados, sobre el total de los “potenciales egresados a diciembre 2006”. De acuerdo con estos datos, los egresados de esta primera camada representan el 22% de los alumnos potenciales egresados. Esta proporción está afectada tanto por los que abandonaron, así como por los alumnos que están desarrollando trayectos, adecuando la intensidad de la cursada a su situación personal.

3.1.6. A modo de síntesis

Existe una mayor proporción de alumnos varones, al inicio de cada ciclo lectivo. Esta brecha se viene reduciendo con el correr de los años.

La proporción de alumnos domiciliados en la Ciudad de Buenos Aires ronda el 90% de los alumnos matriculados.

A nivel global, las escuelas de reingreso presentan, mayormente, alumnos con una historia de deserción de larga duración (2 años o más fuera del sistema educativo), sumando el 62% del total de alumnos ingresantes. En el transcurso de los años (2004-2006) esta proporción se mantiene estable a nivel global.

Al analizar entre las distintas escuelas, las características de los alumnos respecto al tiempo transcurrido fuera del sistema, la situación es diversa. A su vez, la proporción de alumnos con uno, dos o más años fuera del sistema que reciben las escuelas cada año, varía de manera contingente (en contraste con la proporción “estable” de alumnos con dos años o más fuera del sistema a nivel global).

Al analizar la relación entre la proporción de alumnos ingresantes 2005 y 2006 con una historia de deserción de larga duración (dos años o más fuera del sistema) y el porcentaje de abandono del ciclo lectivo de cada año, se observa una correlación, aunque moderada, entre ambas variables.

Por último, un 22% de los alumnos ingresantes a estas escuelas, egresan a diciembre 2006.

3.2 La percepción de los directores

La inclusión de alumnos en situación de vulnerabilidad social constituyó, para la totalidad de los directivos, un desafío positivo, destacándose la responsabilidad, el rol de la escuela en la contención, la necesidad de que la escuela “albergue” o “aloje” a los jóvenes, dado que su reinserción escolar representaba una condición fundamental en términos de socialización y cruce de fronteras culturales.

Encuadrados en este compromiso, la identificación de las “características” de los alumnos que asisten a las ER por parte de los directivos, se transforma en una tarea difícil, con el riesgo de caer en la estigmatización de esta población. En este sentido, un par de directivos enfatizan la similitud de sus alumnos con los de otras escuelas medias de la zona, inscribiendo

las problemáticas con las que se enfrentan, a nivel general, en el deterioro económico y social de la última década. Por otro lado, realizando una lectura diferente del perfil de sus alumnos, la mayoría de los directores encuentra que los problemas sociales que atraviesan los jóvenes que se acercan a las ER son de mayor complejidad que en otras escuelas medias.

En este contexto, a pesar de las diferencias de percepción respecto de la intensidad o complejidad, todos los directivos identifican, en mayor o menor medida, que las ER atienden a jóvenes que, en su mayoría, atraviesan condiciones de vida marcadas por la vulnerabilidad social²⁸ o arrastran una historia de fracaso escolar reiterado. A modo de ilustración, se adjunta en el anexo II, “Historias de vida. Algunos relatos”, algunos de los relatos elaborados por los directores cuando en las entrevistas se les solicitó que caracterizaran las problemáticas que atraviesan algunos de sus alumnos.

A partir de una fuerte participación de la Red de Servicios Educativos, durante el 2004, las escuelas han captado, a través de la inscripción en los CGP, a jóvenes de contextos altamente vulnerables de la Ciudad de Buenos. En el 2004, la mayoría de las escuelas de reingreso se encontró con una población excluida socialmente, con historias de fracaso escolar y problemas sociales (como adicciones,²⁹ violencia, embarazo temprano), de difícil contención por parte de los mismos directivos y docentes.

“Marihuana, cocaína, alcohol, pastillas... Esto es así siempre. Cuando empezó esto hubo que decirles “acá adentro, no”. Y con nuestro reglamento hemos tenido buen resultado. Con no juzgar, con

²⁸ “La vulnerabilidad está condicionada por la cantidad y calidad de los recursos o activos que controlan las familias en un momento determinado y por la posibilidad de utilizarlos en distintas circunstancias económicas, sociales, políticas y culturales que va definiendo el proceso social. La movilización de estos recursos permite aprovechar las estructuras de oportunidades existentes en un momento, ya sea para elevar el nivel de bienestar o para mantenerlo ante situaciones que lo amenazan” (CEPAL, 2000). (...) El concepto de vulnerabilidad es particularmente interesante porque permite establecer un continuum entre situaciones polares de inclusión-exclusión (Castel, 1997). En un plano general, la vulnerabilidad social se puede considerar, en primera instancia, como riesgo de caer en situaciones de déficit, que posicionan al sujeto frente a una estructura de oportunidades más restringida al verse reducidos los márgenes de sus acciones posibles.” Davegnino y Tissera. Juventud y vulnerabilidad educativa en la Ciudad de Buenos Aires. DGPL, Dirección de Investigación, serie: Estudios de base, volumen 3, 2002.

²⁹ Desde el Programa de Asistencia Socio Educativa (ASE), dependiente de la Dirección de Nivel Medio, se vio que en las percepciones de los docentes de estas escuelas predominaba la idea de déficit social y escolar. Tal como se señala en el informe recientemente citado (DGPL, 2004), el consumo de sustancias, la violencia, la búsqueda de interés de los alumnos, así como la necesidad de contar con propuestas y materiales didácticos, constituyeron algunos de los ejes que recorrieron las diferentes instancias de capacitación y acompañamiento de los profesores.

hablarlo, con blanquearlo y con “acá adentro, no”. Y la próxima será ‘afuera, tampoco’, no?” (Director 4).

Como planteamos al comienzo, la intensidad con las que se presentan estas situaciones no es homogénea entre las escuelas. En las ER se configuran contextos sociales e institucionales dispares, propios de los niveles de pobreza y exclusión social de los jóvenes que ingresan a las mismas, así como de sus historias de vida y trayectorias de fracaso escolar. Por otra parte, el estilo de gestión institucional y la capacidad para la construcción de vínculos interpersonales, la disposición para la enseñanza en contextos críticos, por parte de sus docentes, y la modalidad de atención de los conflictos, dan cuenta de posturas (políticas y pedagógicas) que las escuelas van asumiendo en el cotidiano escolar.

3.2.1. ¿Cambio en el perfil de los alumnos?

Al comienzo del proyecto institucional, en el 2004, la mayoría de los directores se encuentran con una población con severos problemas sociales, familiares y educativos, desarrollándose situaciones de alta conflictividad al interior de las escuelas.³⁰

“En 1° (primer nivel) hay una apropiación violenta del espacio. Era terrible, era casi romper todo lo que estaba a mano... romper... las paredes son de durlock... “le pegamos una patada y la rompemos... vamos al baño, lo rompemos.” Pibes que venían de institutos de menores y que hacían una asociación directa director-represor, profesor-vigilante... Claro... y que vienen con cierta cultura carcelaria, por así decirlo, o de institutos... Yo decía que, en el 2004, no sé si los pibes venían a estudiar acá, acá venían a pedir ayuda... acá en el 2004 venían a pedir ayuda” (Director 1)

De acuerdo con el planteo de varios de los directores, el perfil de los alumnos se fue modificando gradualmente en el 2005, observándose un cambio respecto

³⁰ Se distingue una escuela, en la que su directivo no percibe mayor conflictividad en el inicio del proyecto institucional, constituyéndose tempranamente el dispositivo “escuela” con participación de los jóvenes y la comunidad, interesada de tener un espacio propio para el estudio y el aprendizaje formal. En este caso, lejos de presentarse conflictos internos de violencia, y/o alteridad de las normas típicamente escolares, tanto los jóvenes, como su propio entorno familiar, aceptan las reglas que la escuela les plantea.

del perfil de los estudiantes que comenzaron a asistir en el 2004. Este cambio se podría caracterizar como una disminución de la situación de extrema vulnerabilidad de los nuevos ingresantes, respecto de la que presentaban los alumnos que iniciaron el proyecto institucional en el 2004. Tal como señalan los entrevistados, en el 2005 ya no se registran conflictos con tanta crudeza e intensidad como en el año fundacional. El afianzamiento del proyecto educativo y del equipo docente, así como el mejoramiento de

estrategias de contención, cumplen un papel crucial en esta “disminución de la conflictividad”.

Este afianzamiento del proyecto educativo, el retiro de los CGP del proceso de inscripción a partir del año 2005 (que se traslada a las propias escuelas) y el gradual abandono por parte de los alumnos en situación de mayor vulnerabilidad, podrían explicar esta percepción de cambio del perfil de los alumnos que plantean gran parte de los directores.

4

La gestión institucional en contextos sociales complejos

4.1. Exclusión social y desamparo.

La gestión del director

En la etapa inicial de creación de estas escuelas de reingreso, sus directores debieron enfrentarse con el imperativo de trazar un plan de acción que, en el corto plazo, les permitiera constituir y organizar el “dispositivo escuela”. La imagen del primer día de trabajo es descripta como la del arribo a un edificio “ajeno”, aun sin una matrícula del todo definida, en el que todo estaba por hacerse. Tal como lo plantea uno de los entrevistados, la escuela debía conformarse en tiempos “ultra veloces”. Esto implicaba, por un lado, organizar un equipo docente, conformado por profesores que en su mayoría desconocían la propuesta educativa y que procedían de experiencias muy diversas y, por el otro, complementar el trabajo que el Centro de Gestión y Participación (CGP) venía haciendo en torno a la convocatoria de los jóvenes.

La orientación que se venía brindando desde los CGP a la población que se acercaba con el interés de volver a la escuela media, debió ser complementada por algunas ER con una estrategia de promoción de la propuesta en el barrio, a través de la elaboración y distribución de afiches y volantes, así como del establecimiento de redes con distintas instituciones –parroquias, comedores populares, sociedades de fomento, entre otros– que pudieran ser receptoras de jóvenes con historias de deserción o fracaso escolar. La efectivización de la convocatoria e integración de los alumnos a la “nueva” institución tomaron un carácter prioritario. Los directores debieron generar estrategias para hacer de la escuela un verdadero “espacio de pertenencia”. Esto conllevaba la necesidad de trabajar con cada adolescente a partir del conocimiento de su historia personal, teniendo muchas veces que flexibilizar ciertos criterios normativos para hacer viable la integración.³¹

Frente a una “primera fotografía” que trasluce un alto nivel de conflictividad que se deriva no sólo de la situación de vulnerabilidad social por la que transitan los alumnos, sino también de los estereotipos autoritarios que acuñaron en su experiencia social y escolar

previa, el trabajo en torno a lo vincular se vuelve central para apuntalar el sentido de pertenencia a la institución.

Esta línea de acción es tomada por los distintos directores, con la idea de “despertar las ganas de concurrir a la escuela”, así como construir lazos de confianza para que ésta se constituya en un ámbito que les brinde la oportunidad de transitar gratamente su etapa adolescente. Oportunidad que en el contexto de la vida extraescolar se ve limitada por el conjunto de situaciones y responsabilidades de la “vida adulta” que estos jóvenes deben afrontar.

“Acá pueden ser adolescentes y jóvenes, ¿viste? Cuando yo le decía a X de jugar a la pelota... de otras escuelas me criticaron... No es fácil la convivencia. Han roto vidrios... Pero, ¿cuándo juegan a la pelota? Tienen 17 años y no juegan a la pelota, ¿entendés? O sea, vienen a la escuela, juegan a la pelota y enloquecen... Martes y viernes (...) los tengo parados a las siete y cuarto acá... “¿directora puedo sacar la pelota?” (...) Si se las doy empiezan a jugar a las siete. Pero fijate qué cosa tan... Tienen que ser chicos...” (Director 4)

De acuerdo con los testimonios, la organización de espacios que conjugan el aprendizaje con la recreación permitió iniciar un proceso de acomodamiento a la escolaridad, que se respaldó, principalmente, en el conocimiento del grupo de compañeros y en la construcción de pautas fundamentales para hacer viable el sostenimiento de la dinámica de trabajo grupal que se requiere en el cursado de las distintas materias.

Los talleres –definidos por la normativa como espacios curriculares opcionales– contribuyeron –junto con las tutorías y el trabajo directo del directivo y o del docente con el alumno– a afianzar el sentido de pertenencia y se perfilaron como dispositivos de apoyo de este proceso de socialización en la vida escolar propia de la enseñanza media.

“(...) En realidad fueron las cosas que trajimos para trabajar acá las que nos permitieron sostener el grupo. Porque cuando recién comenzamos... Por ejemplo, yo había conseguido que vinieran pasantes de “Tiempo libre y Recreación”. Los sábados nosotros abrimos talleres, acá. Y nos sirvió para poder acomodar a los chicos, para poder hacer los cursos. Porque nosotros teníamos las dos primeras horas con treinta minutos. Teníamos chicos que venían desescolarizados, chicos que

³¹ En ocasiones, para hacer viable la inscripción, se debió apelar –previa consulta a la supervisora– a la figura de la excepción, especialmente en los casos de aquellos alumnos que, por distintos motivos, no podían cumplir con toda la documentación solicitada pero que, por su situación, requerían de una pronta integración a la propuesta.

venían de fracaso. Entonces, costaba mantenerlos dentro del curso. Y ese trabajo de grupo, de conocerse, nos fue muy, pero muy útil.” (Director 2)

Los espacios destinados a sostener la escolaridad de los alumnos se inscriben, generalmente, en los proyectos institucionales que la conducción decide tomar o impulsar y dan lugar, la mayoría de las veces, a la generación de un vínculo con distintas organizaciones sociales de la comunidad, así como con otras instituciones del propio sistema educativo. Dentro de este marco de acción, la atención de aspectos emocionales, la resolución de problemas familiares –en ciertos casos adicciones, situaciones de violencia, situaciones delictivas y problemas de inserción laboral– interpelan de manera permanente a los directores. Estos aspectos son percibidos por ellos como fundamentales, dado que demandan una atención diaria y se encuentran por encima de las funciones administrativo-burocráticas, pues requieren de la puesta en juego de un conjunto complejo de acciones para lograr una inserción significativa de la escuela en el barrio.³²

“Yo le dedico la mayor energía a los chicos con serias dificultades para sostenerse en la escuela, a punto tal de atender individualmente las cuestiones. Le dedico mucho tiempo a trabajar y a tejer redes y ver cómo lo soluciono. Ahí no solamente se va gran parte de mi energía, sino conseguir cosas para la escuela fuera del horario de la escuela, mucho tiempo extra, digamos... Le dedico un tiempo, que no quisiera dedicarle, pero no me queda otro remedio, a la cuestión administrativa. Seguimos estando en un sistema altamente burocratizado donde es imposible que un secretario haga todas las cuestiones de papeles...” (Director 5).

“Acá estaba obligado por las circunstancias a trabajar en red porque sino, no podías resolver una... chicos que vos llamabas al padre y te decían “no me rompa, no me llame por mi hija, no la quiero ni ver”... te cortaban... la piba no está ni con el padre ni con la madre. ¿Dónde ibas a parar?, a la defensoría, la defensoría actuaba...” (Director 1).

4.2. El trabajo en red

Para la gestión de los talleres, orientados tanto a apuntalar la problemática psico-social de los alumnos como a brindar oportunidades que posibiliten enriquecer y fortalecer su proceso de formación, las escuelas impulsan en ciertos casos vínculos o alianzas con la comunidad que les facilita el trabajo en red y el desarrollo autónomo de propuestas. También algunas ER adscriben a los proyectos que se ofrecen desde el propio sistema educativo, ya sea a través de los ministerios de educación de la órbita nacional o de la Ciudad.

Dentro de los primeros, puede citarse un conjunto muy diverso de experiencias o líneas de trabajo de articulación con organizaciones sociales de la comunidad –algunas de ellas pertenecientes a la propia estructura gubernamental–. Entre ellas, pueden mencionarse: el Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes; la Defensoría del Pueblo; el Centro Nacional de Rehabilitación Social (CENARESO); la Universidad de Buenos Aires; la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO); museos, cines, teatros, centros culturales y clubes barriales; radios comunitarias; empresas recuperadas; comedores populares; entre otros.

Como recién se señaló, algunas de estas redes priorizan la atención de las problemáticas psico-sociales de los alumnos y otras se centran en el desarrollo de propuestas curriculares transversales e “innovadoras” que posibiliten incorporar nuevas experiencias a su proceso de formación cultural.³³ En otros casos, se abordan ambos aspectos. A modo de ejemplo, puede citarse una experiencia de articulación con un club barrial, en la que el club ofrece sus instalaciones no sólo para el desarrollo del deporte sino también para que los chicos tengan la posibilidad de acceder a un espacio físico adecuado en el que puedan aprender y desarrollar pautas de higiene personal.

(...) Trabajamos con el Club X. Este año, logramos que nos prestara las instalaciones. Los chicos hacen los lunes actividad física que no está contemplada en la currícula. Conseguir este espacio costó mucho trabajo porque yo no quería sólo una cancha. A ver... Cuando yo voy por algo... por la escuela... voy por todo. No voy con una parte por-

³² Una escuela abierta a la comunidad implica redefinir el concepto de comunidad educativa, de modo tal que no quede restringido al escenario de la escuela, sus docentes, alumnos y padres, sino que se abra al espacio público local, incluyendo como agentes de enseñanza y aprendizaje a las familias, iglesias, clubes, organizaciones de vecinos, bibliotecas, organizaciones productivas, con el objetivo de construir un proyecto educativo y cultural que parta de las necesidades y posibilidades de la comunidad. Véase: Ministerio de Educación-OEA. Escuela y Comunidad. Desafíos para la inclusión educativa. coord. Krichesky, M, (2006). Bs. As, Argentina.

³³ Nos detendremos sobre este último aspecto en el apartado siguiente.

que la parte siempre te la ofrecen. Fui muy bien recibida, tuvimos varias reuniones con el director de deporte, un muchacho joven muy comprometido con lo que es el cuidado del físico, el cuerpo de los chicos. Y tengo dos profesores ahí que son preceptores de la casa. Los dos son profesores de educación física matriculados (...) y hay todo un proyecto para que ellos puedan salir a competir con otras escuelas, para que podamos ir de campamento el año que viene... Y, sobre todo, tienen un espacio donde, aparte de hacer actividad física (...) tienen un espacio para bañarse con agua caliente todo el tiempo que quieran. No te puedo decir cómo lo disfrutan. Yo voy un lunes cada tanto. Me pongo un jogging y allá vamos. Es mucho más que la actividad física porque ellos muchas veces no tienen ni plata para la garrafa. Se bañan con agua fría, el shampoo no siempre está en casa. Entonces, bueno... ahí hay un espacio para la higiene. Estamos trabajando en el cepillado de la boca, es mucho más que actividad física. (Director 5)

Dentro de los recursos o proyectos que ofrece el propio sistema educativo, la mayoría de las escuelas ha desarrollado las siguientes líneas de acción:

- **Articulación con el equipo de Asistencia Socieducativa (ASE).** Los profesionales de este equipo concurren a las distintas escuelas con una frecuencia regular para trabajar con aquellos alumnos cuya problemática requiere de alguna intervención específica. En algunos casos, se han coordinado jornadas de trabajo con profesores.
- **Programa para alumnas embarazadas, alumnas madres y alumnos padres.** Cada escuela cuenta con un referente –por lo general, un tutor o un profesor– que actúa como nexo con el hospital o Centro de Salud de la zona y que, a su vez, desarrolla líneas de trabajo en conjunto con los tutores. Se organizan encuentros para el asesoramiento de los alumnos (en pediatría, ginecología infanto-juvenil, HIV/SIDA y psicología), así como para efectuar distintos tipos de controles médicos. En algunos casos, se ha articulado con el dictado de la asignatura “Desarrollo y Salud”. En el marco del desarrollo de este programa, algunas escuelas han gestionado la habilitación de algún espacio destinado al cuidado de los bebés, ya sea vinculándose con el jardín de infantes más cercano, o bien habilitando en la propia escuela una sala de nivel inicial.

- **Programa “Aprender Trabajando”.** En algunas escuelas se han desarrollado pasantías educativo-laborales en hospitales o centros de salud de su zona de pertenencia.

Las tres experiencias mencionadas se inscriben dentro de los programas que se ofrecen desde el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Algunas escuelas han participado también de propuestas del Ministerio de Educación de la Nación. Es el caso, por ejemplo, del programa “Todos a Estudiar”, que se propone como un espacio “puente” de facilitación de la inclusión de aquellos adolescentes que no están asistiendo a la escuela.

Si bien el nivel de articulación con lo comunitario se encuentra sujeto, en gran medida, a la iniciativa del director y del resto del equipo docente, todos los entrevistados dejan ver que el contacto con las familias de los alumnos adquiere un carácter significativo para la institución. En efecto, el seguimiento personalizado de los jóvenes parece ser nodal para hacer efectivo su reingreso al sistema educativo. Este seguimiento puede realizarse a través de diversas estrategias que comprenden charlas informales con los grupos –el espacio del comedor parece ser apropiado para ello– o bien charlas individuales –el llamado telefónico suele dar buenos resultados en las situaciones de inasistencias reiteradas–.

4.3. La vinculación con el Sistema Educativo

La interacción de las ER con el resto de las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires constituye uno de los puntos críticos de la gestión institucional, dado que, en algunos casos –especialmente en aquellas situaciones en las que se comparte el establecimiento con otras escuelas– la comunicación parece no haber alcanzado el grado de fluidez esperado. La mayoría de las ER funciona en espacios compartidos con otras instituciones de nivel primario (de jornada simple y/ o completa), media, adultos y formación profesional.

Cuadro 7

ER y los otros establecimientos del mismo edificio.

EEM 1 DE 2 Almagro ³⁴	EEM 1 DE 3 Centro	EEM 2 DE 4 La Boca	EEM 1 DE 5 Parque Patricios	EEM 6 DE 10 Núñez	EEM 1 DE 18 Liners	EEM 5 DE 19 Bajo Flores ³⁵	EEM 6 DE 21 Lugano ³⁶
Escuela Primaria N° 18 DE 2	Comercia N° 5 CENS N° 24; 27 y 10	Fábrica “La Gráfica” No funciona otra escuela	Comercial N° 8	Comercial N° 7	Nacional N° 13	EM N° 2 DE 19 Escuela Primaria N° 20 DE 19	Escuela Primaria N° 2 DE 21

Fuente: Información brindada por los directores de los diferentes establecimientos.

Este funcionamiento apareja, para una gran mayoría de estas escuelas, problemas vinculados con el uso de los espacios, los recursos, así como con la falta de oficinas para el trabajo institucional. Esto fue vivido como un problema desde el inicio de la gestión en estas escuelas, marcado por cierta sensación de desamparo y sumisión –ante la escuela sede– que es la que hace uso y control del espacio e infraestructura edilicia.³⁷

“Lo que vi fue que lo único que querían era que nos fuéramos... Y lo que yo quería hacer era irme. Porque el maltrato que se nos dio cuando llegamos, fue mayúsculo. Además, bueno, las escuelas de reingreso tenían... Por lo menos, hasta ese momento... No sé si la siguen teniendo o no. Pero, en ese momento, se nos transmitía que tenían muy mala publicidad. Era como que venían los “hunos”, de Atila... La horda... Los salvajes que venían a invadirle su escuela. Tenían una experiencia previa... Cosas que me enteré después, ¿no?... Me dieron las llaves del gabinete de computación... Después me las sacaron... No nos dejaban usar el teléfono. En los primeros cuatro meses, fue una pesadilla con el tema del teléfono... Realmente, infernal... Una escuela que recién empieza, absolutamente incomunicada” (Director 8).

“Compartimos el edificio con un Comercial de muchísimos años, con toda una historia. Fue como una invasión esto, y costó. Tuvimos una reunión. Bueno, la directora, bien... nos conocimos, empezamos a manejarnos; y de a poquito...” (Director 2).

Los directores manifiestan que los vínculos con la gestión de otros establecimientos con los que comparten el edificio se encuentran atravesados, en su mayoría, por un clima conflictivo y por el escaso diálogo. La mayoría subraya la sensación de ser percibidos como “extraños”, “invasores” y “externos”, lo que dificulta el uso de equipamiento, bibliotecas, salas de profesores, oficina del directivo, teléfonos, etc.

“No. La otra escuela no quiso compartir el equipamiento con nosotros. Entonces, nos dio las máquinas más obsoletas y deterioradas que tenía para que nosotros armáramos nuestro centro de computación en un lugar que compartíamos con el club de Jóvenes... que no es un dato menor... porque la gente del club de jóvenes viene a una actividad más bien de tipo lúdica. Entonces, nosotros teníamos las computadoras y el metegol (...) Ninguna de esas máquinas puede conectarse a la red porque no tienen placas de red...” (Director 8)

También parece ser débil el contacto que se establece con otras escuelas medias de la misma región o distrito, que –en algunos casos– han sido el punto de partida de las trayectorias de estos jóvenes en el nivel medio. La institución de origen no aparece como un actor que se registre, consulte o involucre en el regreso de los jóvenes al sistema educativo. De acuerdo con los testimonios, la condición de “desertores” de los alumnos que ingresan a las ER contribuye a que ésta disponga de escasa información acerca de su paso por la institución. Es por eso que la recuperación de la biografía escolar es una tarea que se realiza en la

³⁴ Ibidem anterior.

³⁵ Esta ER se mudó a comienzos de 2007.

³⁶ A la fecha no se dispone del número de escuela que comparte el establecimiento.

³⁷ Las ER actualmente disponen de un equipamiento (de informática, laboratorio y biblioteca) con la siguiente situación: a) Sólo una escuela cuenta con laboratorio, que puede usar en forma esporádica (otra de las ER cuenta con algunos materiales pero aún no dispone del espacio específico); b) Siete ER disponen de un espacio específico para el funcionamiento de la biblioteca; c) Salvo un caso en el que se produjeron reiterados robos, todas las ER disponen de equipamiento informático. Sin embargo, todavía persisten ciertos problemas en algunas escuelas, ya sea porque el número de computadoras es muy escaso, o bien porque estas son muy obsoletas o se encuentran fuera de funcionamiento.

propia ER a partir de la construcción de un vínculo personalizado con los alumnos y, cuando esto es posible, con su familia.

Por otra parte, los vínculos que se mantienen con otras escuelas medias y con los CENS parecen ser muy puntuales (por ejemplo, situaciones específicas de pases de alumnos). No obstante, se dan experiencias de integración al colectivo de escuelas de una región, ya sea por impulso de la supervisión o por iniciativa de algún director.

“Nosotros tuvimos de bueno que la supervisora de la región nos integró a las escuelas. Reunión que había, participábamos. Formamos parte de las escuelas. O sea, a no todos les pasó lo que pasa acá. Hay una supervisión muy fuerte que acompaña. Entonces, ella nos instaló... nos presentó... y en reunión que había, estábamos.” (Director 2).

“En el 2005 separamos el acto formal de la muestra anual. El acto de cierre se hizo un sábado, ya que podían venir los padres. El acto formal se hizo en la semana. Se las invitó a todas las escuelas de la zona, y ¿qué hicimos?... A los profes se les ocurrió hacer un café literario. Entonces, se invitó a todas las escuelas de la zona para que participen del café literario o para que traigan números artísticos. Se invitó al museo Quinquela Martín. Tuvo un aula donde expuso reproducciones de Quinquela. Regaló libros (...) Y a cada escuela le dimos la posibilidad de armar un stand...” (Director 2)

La vinculación cooperativa con otras instituciones del sistema educativo podría constituir un eje significativo para la viabilización de las políticas de inclusión. Sin embargo, parecería que este aspecto aún resulta de difícil resolución para los actores que gestionan el cotidiano de las ER, y para la propia estructura de la gestión central. El desafío reside, entonces, en generar un marco de articulación e integración con el conjunto de las instituciones de Educación Media de la Ciudad, sin que ello vaya en desmedro de la identidad específica que hacen de las ER instituciones escolares facilitadoras de los procesos de inclusión.

4.4. El trabajo con el equipo docente

El abordaje institucional del trabajo docente en las escuelas secundarias –principalmente en aquellas a

las que asisten adolescentes y jóvenes con menores oportunidades sociales–, adquiere un carácter complejo y necesario a la vez. Las condiciones de trabajo docente (especialmente caracterizadas por la carencia de tiempo y espacio de trabajo extra-clase durante la jornada escolar), operan como un obstáculo para que los profesores conozcan en profundidad a los adolescentes con los que trabajan y tengan la posibilidad de desarrollar una enseñanza que atienda las diferencias y diversidad cultural que presenta la población escolar.

En el caso específico de las ER, conviven docentes con cargos TP4³⁸ y otros con horas cátedras, teniendo los primeros más posibilidades de permanecer un tiempo más extenso en las instituciones. Sin embargo, los docentes con cargo TP4 son aproximadamente la mitad del colectivo que trabaja en estos establecimientos.

En el marco de esta heterogeneidad de condiciones de contratación de los profesores, los directivos manifiestan dificultades para encontrar espacios/tiempos compartidos en los que puedan desarrollarse jornadas de trabajo con los docentes, especialmente para las escuelas que funcionan en el turno vespertino. No obstante, intentan generar condiciones para que el equipo docente pueda reunirse en espacios alternativos con una frecuencia medianamente regular. En ciertos casos, se desarrollan encuentros en contra-turno e inclusive los días sábados.

“Acá no puedes sacar a la gente de su horario de trabajo, eso es una cuestión clave en los horarios nocturnos. Sí he hecho reuniones los sábados y la gente viene los sábados. Las reuniones de personal, en general, son reuniones más de capacitación y de reflexión que reuniones administrativas... pasamos los avisos parroquiales y después, adentro, a trabajar, a reflexionar sobre la realidad... cómo podemos... qué hacemos... y eso, permanentemente... charlamos, preguntamos, vamos bajando estrategias (...)” (Director 8)

La figura del asesor pedagógico parece ser clave para la construcción de un encuadre institucional que permita desarrollar el conjunto de los dispositivos cu-

³⁸ Tal como señala la resolución N° 4.539, los Cargos TP4 de tiempo parcial comprenden doce (12) horas cátedra e incluyen, dentro de las tareas remuneradas de los profesores, el dictado de clases de la asignatura correspondiente, el dictado de clases de apoyo y tareas de diagnóstico, orientación, planificación y evaluación. La normativa establece también que se contratará a los profesores por el régimen de cargos únicamente cuando se trate de asignaturas de duración anual que se dicten al menos en dos niveles y/o grupos de alumnos.

riculares previstos en la normativa –organización de las “trayectorias escolares” de los alumnos, tutorías, instancias de apoyo escolar, tareas de planificación, etc. Ejerce también un papel central en el acompañamiento de los profesores y en la articulación de acciones con los distintos profesionales que, desde la propia estructura ministerial, apoyan el trabajo cotidiano de la escuela. Sin embargo, en algunos casos, parecería que la delimitación de roles y la construcción de un encuadre de intervención concertado por parte de los distintos profesionales conllevó un tiempo de acomodamiento a una dinámica de trabajo que, por su carácter innovador, se iba modificando gradualmente sobre la marcha. Asimismo, los distintos testimonios dan cuenta de que en cada escuela, la inserción adquirió una modalidad específica, condicionada tanto por las características particulares de la institución, como por el perfil profesional del mismo asesor.

“(...) En esta escuela, fuimos resolviendo los problemas como en cascada... ¡Porque eran tantos los cambios!... Primero se hizo la escuela y después se fue organizando... Fue difícil prever algunas cosas... Primero se hizo la escuela... A los dos meses apareció el rol del tutor. Eso hizo que se modificaran muchas cosas... El apoyo estaba contemplado al principio en el caso de los módulos de dos horas, pero apareció también, fuerte, el rol de profesor de apoyo. Después, al año siguiente, el coordinador de área. Continuamente se modificaba la estructura. Eso hacía que se rotaran mucho los roles, que se tuvieron que hacer muchas modificaciones en los horarios (...)”
(Testimonio de un asesor)

La mayoría de los entrevistados destaca los aportes de la asistencia técnica provista por el equipo de Fortalecimiento Institucional de la Dirección General de Planeamiento. Tal como señala uno de los asesores consultados:

“(...) Con X trabajamos muy bien. Tenemos tareas de preparación... Algunos encuentros, los compartimos con ellos. Realmente, es interesante. Trabaja con nosotros pero no se involucra como un integrante sino que hace una mirada externa. Nos marca cuestiones que son interesantes. A través de observaciones que nos hace, uno puede revisar, pero deja actuar al equipo interno de la escuela. Eso me parece interesante.”

De acuerdo con uno de los informes suministrados por la DGPL,³⁹ la relación entre el material provisto por la Dirección de Curricula⁴⁰ y la planificación de las escuelas tiende a ser débil, con niveles de articulación desperejo, según el equipo docente que esté a cargo. A partir de este diagnóstico, las Asistentes Técnicas han acercado propuestas para apuntalar esta articulación.⁴¹ El trabajo conjunto con los coordinadores de área y con los asesores parece haber sido fundamental para abordar este aspecto.⁴² Una de las acciones emprendidas fue promover que los coordinadores acompañen a los docentes a las reuniones organizadas por la Dirección Curricular. Para facilitar la concurrencia, se otorgaron horas de planificación a los docentes que estaban a cargo de materias del Nivel 4 que no contemplan la asignación por TP4.⁴³

En el trabajo en torno a lo curricular ha sido positivamente valorado el acompañamiento técnico designado por la Dirección Curricular, así como también los espacios de capacitación que se desarrollaron en el Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA). Con el apoyo de su asesoramiento, las distintas escuelas han optado por el desarrollo de diversos tipos de acciones. Entre ellas:

- Revisión y ajuste de las planificaciones.
- Diseño de proyectos que organicen la tarea de los profesores del área para que puedan establecer interrelaciones horizontales entre los contenidos de las distintas materias e interrelaciones verticales entre materias de distintos niveles.
- Elaboración de materiales de apoyo para los alumnos.

³⁹ Véase: Informe actualizado a julio de 2006, DGPL, Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media de la Ciudad de Buenos Aires.

⁴⁰ Tal como señala uno de nuestros informantes clave, en el año 2004 se le pidió a la DC que interviniera en la definición de los contenidos mínimos por nivel. Se organizaron encuentros con directivos y profesores. En ellos, se discutió sobre los contenidos (especialmente, se tuvo en cuenta su pertinencia, carga horaria, planificación, enfoque de la disciplina) y se trabajó sobre las pruebas de acreditación. Se elaboraron cuadernillos para orientar la actividad docente en las clases de apoyo y, en 2006, se distribuyeron cd-rom que incorporaron los programas con sus respectivos ajustes, así el conjunto de materiales de apoyo para la enseñanza sobre los que se había trabajado en las distintas asignaturas (preguntas para orientar la observación de la clase, guías de trabajo, ejemplos de actividades y de ítems de evaluación, criterios para la selección de libros, bibliografía para la reflexión, entre otros).

⁴¹ Tal como se señala en el mencionado informe, las horas de planificación contempladas en los cargos TP4 se han usado prioritariamente para la corrección de actividades y evaluaciones, quedando un poco desplazadas las actividades de planificación curricular.

⁴² En algunos casos, se ha elaborado un instrumento de observación que permitiera identificar aprendizajes previos, transversales a la escolarización en los alumnos de primer nivel.

⁴³ Es, por ejemplo, el caso de Proyecto, Ciencias de la Vida y de la Tierra, Física, Economía y Formación Ética y Ciudadana.

- Ajuste de los enfoques disciplinares de las materias que se dictan en el cuarto nivel.
- Selección de ejes de contenidos prioritarios para la producción de guías de trabajo para el apoyo escolar.
- Formulación de criterios de evaluación en función de definir la acreditación de los alumnos del primero y segundo nivel.

Los equipos de Asistencia Socio-Educativa, dependientes de la Dirección de Educación Media, han tenido una presencia significativa en el asesoramiento del equipo directivo y docente en la resolución de conflictos, especialmente en aquellos vinculados con problemáticas de adicciones.

(...) Al equipo ASE le pedimos ahora ayuda por el tema de las adicciones. Es una cosa muy fuerte (...) Ahora estamos haciendo, por ejemplo, encuentros todos los jueves y la gente se siente bien con eso. Le gusta, necesita capacitarse, necesita esa formación plus que hace falta para laburar acá...” (Director 8)

En general, puede verse que los entrevistados dan cuenta de una valoración muy positiva de los diversos apoyos que se ofrecen desde el sistema, dado que –desde su perspectiva– proporcionan herramientas que permiten fortalecer y enriquecer los espacios de trabajo institucional. Sin embargo, todavía persisten ciertas limitaciones relacionadas con los tiempos materiales disponibles para coordinar trabajos de equipo, especialmente en aquellas situaciones desafiantes que atraviesan la cotidianeidad de este tipo de escuelas.

4.5. Propuestas vinculadas con la Normativa

En las entrevistas con los directores se indagó sobre su perspectiva sobre la normativa que regula estas escuelas, así como sobre los posibles obstáculos o puntos que modificarían. Si bien los directivos anclaron sus relatos en los temas más relacionados con la gestión y con sus estrategias cotidianas para sacar a la escuela adelante, surgieron algunos aportes interesantes para pensar algunas de las cuestiones vinculadas con lo normativo.

4.5.1. La aprobación por asignatura y el año fuera del sistema

De forma unánime, los directivos destacan positivamente el sistema de aprobación por asignatura, y el reconocimiento de las materias aprobadas en otros establecimientos.

“(...) esto de reconocer el saber previo es dignificante y es motorizante porque sino es como que siempre hacés todo mal, repetís porque hacés todo mal, es lo que se siente, ¿entendés?... “No hiciste todo mal, hiciste 4 materias mal pero el resto las hiciste bien” Entonces, si algo bueno tiene este proyecto es este concepto, ¿no?, de acreditar un saber previo, eso no te estigmatiza, no te condena de alguna manera...” (Director 4).

Este aspecto es considerado un punto fuerte del proyecto que, como bien ilustra este director, motoriza y dignifica.

Respecto de la exigencia de haber permanecido un año o más fuera del sistema educativo como requisito de inscripción del alumno, los directores manifiestan acuerdo; pero aparece una mirada coincidente respecto de los repitentes. En relación con la exigencia del año, todos los directivos coinciden en plantear la necesidad de rever esta cláusula para los casos de alumnos que hayan repetido dos veces o más:

“Hay cosas que cambiaría. Nosotros eso ya lo manifestamos en su momento. Por ejemplo, está bien que la norma tiene excepciones, pero si un chico hizo 3 veces 1º, está haciendo, por ejemplo, ahora por tercera vez en 2006, ... yo creo que el año que viene debe poder ingresar a esta escuela, aunque no tenga 1 año sin escolaridad. Viene de 3 años de fracaso, ¿no? O sea, en eso la norma es un poco flexible, pero creo que se debería flexibilizar (más).” (Director 6).

En forma generalizada, los directivos destacan la situación de los alumnos con historia de repitencia reiterada, planteando la necesidad de que ingresen en estas escuelas sin que esto conlleve la necesidad de apelar a la excepción, adhiriendo, de este modo, a la idea de modificar la resolución respecto de este punto.

A su vez, muchos plantearon la necesidad de que se revea la cláusula del año fuera del sistema educativo en los casos de los alumnos que el año anterior estu-

vieron inscriptos en algún establecimiento al que sólo asistieron un par de meses. En este sentido, la mayoría de los directivos considera que ante el abandono reiterado debería hacerse primar el criterio de inclusión en la propuesta, habilitándose la posibilidad de inscribir al alumno, al margen del requisito del año fuera del sistema. Este planteo dio lugar a la sugerencia de formar un triunvirato (integrado por el director, el supervisor de las ER y otra autoridad de la Dirección del área) que evalúe las posibles nuevas excepciones.

Por último, y en relación con las pautas de finalización del ciclo, los directivos propusieron:

- Que se establezca un sistema de equivalencias para que los alumnos puedan pasar de una escuela de reingreso a un CENS, de modo de que en caso de abandono temporario puedan terminar su escolaridad en estos establecimientos: “(...) que el pibe que por una situación de vida compleja no pudo seguir con nosotros (...) que vea que puede terminar, aunque sea a los 25, ¿qué importa?, que pueda terminar.” (Director 4)
- Que en los casos de los alumnos que llegaron a 4to nivel y les quedó una o dos materias sin aprobar, se habilite la posibilidad de hacer un cursado intensivo entre diciembre y febrero, de modo de que puedan rendir en marzo y egresar en esta fecha, evitando de esta forma que la finalización de los estudios les insuma un año más.

4.5.2. La organización de los cargos

Las escuelas de reingreso contemplan el desarrollo de la tarea docente a través de cargos TP4, Horas Cátedra y Horas extra-clase para el desarrollo del Proyecto Pedagógico Complementario (PPC). Como ya se comentó, los directivos señalan la importancia de los cargos TP4 como potenciadores del involucramiento de los docentes con el proyecto.

Respecto de las horas PPC, los directores reclaman más autonomía para tomar decisiones en torno a su asignación, sobre todo, a partir de las modificaciones que se plantean en la resolución de diciembre de 2005, que avanza en la formulación de prescripciones acerca de su uso.⁴⁴ De acuerdo con los testimonios:

⁴⁴ Este punto también fue planteado por la supervisión, como uno de los grandes reclamos de los directivos de estas escuelas.

“(...) Esas actividades opcionales son las que le brindan al pibe una escuela diferente. El directivo tiene que tener la posibilidad de usar esas horas como crea que la institución las necesita. Porque el que escribió eso de arriba, ¿qué sabe lo que yo necesito en el barrio X?” (Director 5).

“(...) y pedimos esto de dejar que los directivos, a criterio de necesidad de la escuela, manejen las horas de PPC. Entonces, digo... este paquete va a apoyo, este paquete va a planificación... las tutorías son fijas... las tutorías las tenés que dar... y después hago talleres. Hay escuelas que capaz tienen necesidad de un taller y ya está. Acá hicimos una apuesta fuerte a los talleres optativos porque te vienen 89 pibes, no es pavada, tampoco vas a pensar que vengan todos pero digo... un número interesante de chicos está participando de los talleres y el taller contribuye a la retención porque el taller es una estrategia para retención...” (Director 1).

Como se puede leer en los testimonios, el ejercicio de una mayor autonomía en el uso de las horas PPC, mantiene –para los entrevistados– una estrecha relación con la posibilidad de desarrollar estrategias de escolarización a través de la oferta de talleres y de dar respuesta, de este modo, a las necesidades que detectan a partir del ejercicio de su rol, cobrando cada escuela una impronta particular.

Varios directivos expresaron su preocupación por el inminente concurso de sus cargos directivos. Preocupación que se ligaba, a su vez, con cierta sensación de incertidumbre acerca de la continuidad del proyecto. Desde su perspectiva, el sistema de concursos, tal como actualmente está planteado en el Estatuto del Docente, parecería ofrecer algunas limitaciones para determinar el perfil profesional docente que estas escuelas requieren, dado que no dimensionarían en su “justa medida” aquellos criterios vinculados con los compromisos con la problemática social que los docentes han desarrollado a lo largo de su trayectoria profesional. La misma preocupación se traslada para el caso de la selección de profesores, para quienes rige el sistema de concursos desde el inicio del programa. De acuerdo con uno de los testimonios:

“(...) no se puede armar un proyecto de esta envergadura para trabajar con determinado perfil y que los profesores, el secretario o la asesora pedagógica tomen por acto público.” (Director 5)

Estas apreciaciones entrañan una problemática compleja y controvertida. Si bien es cierto que la institucionalización de las ER debería conllevar la determinación de un esquema de acceso a los cargos que no contraríe las pautas formales en vigencia, parecería que el actual sistema de concursos no incorpora

o no pondera suficientemente aquellos parámetros de calificación profesional específicos que estas escuelas requieren. Tal vez la alternativa –no sencilla por cierto– consista en encarar una política que conduzca a que –por lo menos en el largo plazo– esos parámetros adquieran un estatuto formal.

5 Los dispositivos curriculares

5.1. El plan de estudios

La normativa prevista para las escuelas medias de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires, establece un *régimen curricular* específico, que contempla un conjunto de dispositivos –trayectos, clases de apoyo, tutorías, actividades opcionales– que se proponen garantizar la inclusión y la permanencia de los alumnos en el sistema de educación media. Con el objeto de atender a las características y necesidades de los destinatarios, el régimen de cursada permite a los estudiantes armar su propio trayecto por el plan de estudios, de acuerdo con sus reales posibilidades de transitarlo, reconociendo, al mismo tiempo, las materias equivalentes cursadas y aprobadas en otra institución de nivel medio oficialmente reconocida.

El plan de estudios estipulado para las ER es el del Bachillerato. De acuerdo con la normativa, el mismo persigue los siguientes propósitos:

- Ofrecer formación general y común que posibilite el acceso al nivel superior.
- Ofrecer formación en capacidades genéricas para el desempeño en el mundo del trabajo.
- Proporcionar formación para el ejercicio informado de la ciudadanía.
- Ofrecer un marco académico flexible que favorezca distintas alternativas de cursado y mejore las condiciones para la permanencia y avance en el sistema escolar de adolescentes y jóvenes que actualmente se encuentran fuera del nivel medio del sistema educativo.

La estructura curricular contempla una duración estimada de cuatro años –que, por flexibilidad de la propuesta, sólo se plantea a título orientador– y comprende materias anuales y cuatrimestrales distribuidas en cuatro niveles y sujetas a un régimen de correlatividades.

Desde la mirada de los directores, la puesta en marcha del plan de estudios conllevó, durante los primeros meses de trabajo, que los equipos docentes se vieran enfrentados con el desafío de *“aprender a ser profesores de estas escuelas”*. Este aprendizaje adoptaba una doble dirección. Por un lado, el encuentro con los alumnos requería la elaboración de un posicionamiento, frente a las necesidades y demandas específicas que planteaban estos jóvenes. Esto implicaba entender y respetar sus tiempos, sus ritmos de socialización y aprendizaje, pero también intervenir activamente para lograr un

compromiso genuino con el proyecto de transitar y terminar los estudios secundarios. Tal como señala uno de los directores entrevistados, *“Había que hacer algo para que los chicos aprendieran a ser alumnos”*. Por otra parte, la institución debía asumir el diseño de su propio proyecto curricular, a partir de la organización y articulación de los distintos dispositivos pedagógicos contemplados por la normativa.⁴⁵ A continuación, se reconstruye la perspectiva que los entrevistados tienen acerca del funcionamiento de esta propuesta curricular.

Las asignaturas anuales son: Matemática (cuatro niveles), Lengua y Literatura (cuatro niveles), Historia (tres niveles), Geografía (tres niveles), Biología (dos niveles), Desarrollo y Salud, Química, Economía, Formación Ética y Ciudadana, Ciencias de la Vida y de la Tierra, Física y Proyecto. Bajo la forma de cursada cuatrimestral se ofrecen cuatro niveles de lengua extranjera (equivalentes a los Niveles I y II de comprensión de Lengua Extranjera de los estándares de la Ciudad de Buenos Aires), dos talleres de informática (nivel I y II respectivamente) y otras asignaturas –Artes, Actividad Física y Taller Práctico– de cursada opcional. La Resolución 4539 de diciembre de 2005 introdujo modificaciones en el sistema de correlatividades, incorporando nuevos requisitos para el cursado de un conjunto de materias del cuarto nivel (Ciencias de la Vida y de la Tierra, Química, Física y Economía).

5.2. Sistema de apoyo escolar y tutorías

La normativa dispone la organización de un sistema de apoyo escolar y de tutorías. El primero apunta al desarrollo de un trabajo de enseñanza “más individualizado”, en grupos pequeños, de manera de facilitar a los alumnos el abordaje de las distintas materias y compensar las diferencias de contenidos que se planteen. Se establece a su vez que la asistencia es obligatoria si así lo determinan el docente y el tutor. Las tutorías están pensadas como un espacio de acompañamiento y orientación del alumno en su desempeño académico. Las mismas están a cargo de un profesor que es designado como tutor.

⁴⁵ Las reuniones coordinadas por la Dirección de Currículum (DC) funcionaron como un marco de apoyo para esta tarea. Asimismo, desde el Equipo de Fortalecimiento Institucional de la DGPI se apuntaló el trabajo en torno a la organización de los dispositivos específicos contemplados por el plan de estudios (trayectos, actividades opcionales, apoyo escolar y tutorías).

5.2.1. El apoyo escolar y reingreso

La institucionalización del apoyo escolar como un espacio curricular regular es vista por muchos directores como una tarea compleja pero, al mismo tiempo, necesaria. Tal como señala un entrevistado, el desafío consiste en lograr que los alumnos lo conciban como un “servicio público” a aprovechar, que lo transiten como una experiencia que los beneficia.

“Y... tenés que vender esto como un beneficio... Vender no es el término adecuado pero digo... seducir a los pibes con que esto es algo que les da la escuela. Yo me acuerdo de una discusión, que fue en el 2004, en la que le decía a un pibe que se quería ir, “esto es un beneficio que da la escuela, vos acá tenés profesores que están a tu disposición, eso nada más se da en las escuelas privadas. Pensá que esta es una escuela del Estado que te está dando la posibilidad de tener un profesor a tu disposición para que vos trabajes y recuperes”... De entrada, lo pude convencer con esto de que es un servicio que le está dando el Estado. Logré que lo reconozca y lo valore... Porque no se da en todas las escuelas... Ahora que lo convencí me mira y me dice, “con razón sos el director, me convenciste.”” (Director 1).

Si bien en la mayoría de las escuelas se ha intentado que el apoyo escolar quede instalado desde el inicio como una instancia obligatoria, en otros casos se ha encarado su obligatoriedad como un proceso gradual, librado –en mayor medida– a los tiempos individuales que los jóvenes requerían para internalizarlo como una necesidad.

Siguiendo el discurso de algunos de los directores que se inscriben dentro de la primera situación, podría estimarse que –desde su perspectiva– la institucionalización de un núcleo duro de responsabilidades y compromisos desde el comienzo, es vista como una condición de posibilidad para garantizar el proceso de escolarización en el nivel medio. En la segunda situación, parecería primar, en cambio, un criterio de mayor flexibilidad. Tal como señala un entrevistado, la idea sería procurar que las presiones u obligaciones establecidas por la autoridad no conduzcan a una “ruptura de diálogo” con el alumno, en un momento en el que todo indicaría que lo más importante es afianzar su integración a la institución. No obstante, las entrevistas también dan cuenta de situaciones en las que los propios estudiantes –inclusive aquellos

que tienen buenas calificaciones– se acercan a plantear su interés por participar de estos espacios.

En estrecha relación con la necesidad de consolidar el proceso de escolarización, en algunas escuelas se han diseñado dos modalidades de apoyo. Una, centrada fundamentalmente en el abordaje de las disciplinas y, otra, planteada como una instancia de trabajo “metodológico” orientado a afianzar el proceso de socialización de los alumnos en la dinámica específica de la tarea escolar.⁴⁶ En esta instancia se ha contado, en ocasiones, con la presencia de los tutores. Asimismo, en algunos casos se han elaborado materiales de trabajo para grupos diferenciados entre aquellos que manifestaban dificultades de comprensión de la disciplina y aquellos otros que habían presentado reiteradas inasistencias en las clases ordinarias.

Los relatos de los directores permiten ver que, para la organización de estos espacios, se han propuesto distintas dinámicas de trabajo pedagógico que, muchas veces, se han empleado de manera complementaria:

- Disponer que las clases sean coordinadas por un grupo de profesores de distintas asignaturas y subdividir el aula, de modo de facilitar la permanencia de los alumnos durante toda la clase.
- Habilitar la posibilidad de que este tipo de clases se desarrollen en distintos espacios físicos. Por ejemplo, trasladar la clase a un aula/taller o cerca de la dirección parecería ayudar a amenguar la resistencia de los alumnos a permanecer en la clase.
- Promover que el profesor de apoyo acompañe al alumno en la propia clase ordinaria de la materia en cuestión, de modo de evitar la situación de “sacarlo del grupo”. El trabajo en “pareja pedagógica” permite, en este caso, desarrollar una estrategia de “nivelación”.
- Emplear estrategias diferenciadas para los alumnos que cursan 1° nivel y reforzar así la incorporación de las pautas metodológicas necesarias para el desarrollo de la actividad regular en la escuela.
- Revisar, con la orientación del asesor pedagógico, el encuadre metodológico de la clase, de modo de incorporar a las actividades planificadas, el trabajo en torno a las dificultades presentadas por los

⁴⁶ DGPL, op. cit. De acuerdo con el citado informe, en uno de las escuelas, las actividades de apoyo se desarrollan en un período previo a las evaluaciones “integradoras”, tomadas en el cierre de cuatrimestre.

alumnos. De acuerdo con el relato de un entrevistado, esta estrategia se tropezaba, en ocasiones, con el obstáculo de que los docentes tomaban al dispositivo de apoyo como una “clase convencional”, sin reparar en su naturaleza específica.

Distintos testimonios coinciden en remarcar la necesidad de que los alumnos cuenten con el acompañamiento y monitoreo permanente por parte de una figura adulta, así como con una biblioteca que les permita encarar la organización de la tarea “extra-clase” en el interior de la propia escuela.⁴⁷ Dentro de esta perspectiva, se ha señalado la importancia que adquiere la extensión de la jornada escolar para la consecución de tal propósito. Tal como lo plantea uno de los asesores entrevistados:

“(El apoyo) en algunos casos, da buenos resultados porque es un espacio que permite revisar la tarea, porque lo que les falta a estos chicos es la presencia de un adulto que los esté mirando. Adultos que estén presentes a la hora de hacer algo que tenga que ver con lo escolar. A veces, no tienen espacios ni lugar. Los chicos de situación de calle dejan la carpeta acá porque no hay un lugar donde dejar las cosas. Por eso, proponemos el espacio de la biblioteca para estudiar (...) Lo que yo propongo, en relación con el plan, es que sea por más tiempo. No sé si es posible por cuestiones legales y por temas de espacio...”

La extensión de la jornada escolar y la ampliación del plan de estudios contribuirían, desde esta visión, a equiparar las diferencias que se establecen entre la situación de estos jóvenes y la del “estudiante convencional” (más identificada con la figura típica del estudiante de clase media). Tal como señala Feldman (2005)⁴⁸, las políticas educativas orientadas a facilitar la inclusión en la escuela media se enfrentan hoy con el desafío de asumir que la capacidad de estudio de los alumnos no es un dato dado. Parecería que, al igual que el desarrollo de propuestas pedagógicas innovadoras, los factores relacionados con la disponibilidad de tiempo y espacio ejercen un papel nodal en la consolidación de un esquema de inclusión que tome como problema esta cuestión.

⁴⁷ En relación con este punto, uno de nuestros informantes claves ha planteado la necesidad de contar con la figura de un docente bibliotecario que apoye la tarea que habitualmente los “estudiantes convencionales” realizan en el hogar.

⁴⁸ Véase: Feldman, Daniel. “Currículo e inclusión educativa” en: Krichesky (comp.) Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión. Buenos Aires, Fundación SES y Ediciones Novedades Educativas, 2005.

5.2.2. Tutorías

La asignación de los tutores adquiere una lógica distinta de la que suele tener en la escuela secundaria tradicional. En general, los directores priorizan el “buen vínculo” o el conocimiento que los docentes tengan de los estudiantes, o bien, la afinidad de los alumnos con la asignatura que dicte un determinado profesor.

Desde la perspectiva de los directores, la tarea del tutor es compleja, requiere un proceso de “acomodamiento” a la especificidad de estas escuelas, ya que consiste en llevar a cabo un seguimiento minucioso de la historia de jóvenes que suelen transitar situaciones de vida muy problemáticas. La mayoría de los relatos dejan ver que el principal vector de la tarea del tutor se relaciona con proporcionar un marco de apoyo y orientación para que el alumno pueda abordar los distintos problemas que –derivados, en ciertos casos, de una determinada situación social o familiar– puedan presentarse como obstáculos en su proceso de formación.⁴⁹

En esta línea de acción, que resulta imperativa para facilitar su inclusión, despliegan también un rol sustantivo los equipos de asistencia socioeducativa. El encuadre de apoyo a la orientación que proporcionan estos equipos, parecería que contribuye a despejar el terreno como para que los tutores vayan, gradualmente, reorientando su tarea hacia lo académico. Tal como señala uno de los asesores entrevistados, una de las claves facilitadoras de esta reorientación estaría dada por la delegación, es decir, detectar problemáticas y hacer la derivación que corresponda, o bien buscar los apoyos pertinentes.

Las tareas académicas del tutor comprenden, entre otras: participación en la organización de los trayectorias escolares de los alumnos; seguimiento de calificaciones; control de las carpetas; participación en la elaboración de encuadres de trabajo pedagógico, junto con los asistentes técnicos, asesores y coordinadores de área –tanto en lo que concierne a la enseñanza de las materias como al abordaje de la convivencia–; organización de reuniones con los profesores que comparten su curso, así como organización de reuniones con los padres de los alumnos.

⁴⁹ Tal como se señala en las entrevistas, el seguimiento telefónico ha dado buenos resultados.

Por lo general, los entrevistados admiten la necesidad de experimentar un período de prueba para verificar si el docente logra desempeñar satisfactoriamente el rol. En una de las entrevistas se admite que no es sencillo encontrar docentes que estén dispuestos a ejercer esta tarea, por la dedicación que insume la misma.⁵⁰ Otro aspecto que se ha planteado como problemático es el de la disponibilidad de horas cátedras para la designación de tutores en las situaciones en que los cursos superan la cantidad de 20 alumnos. En estos casos, parecería que el criterio de “un tutor por curso” –estipulado ya desde la gestión–, resulta insuficiente para que el dispositivo se ajuste al encuadre pedagógico con el cual fue diseñado.

5.3. Los trayectos

Como ya se adelantó, el sistema de aprobación por asignatura parte del reconocimiento de los logros anteriores de los alumnos y abre, al mismo tiempo, la posibilidad, a aquellos que por distintas razones particulares no pueden cursar la totalidad de las materias de un determinado nivel en el período de un año, de avanzar por el plan de estudios, a partir de la organización de su propio trayecto. El armado del mismo se realiza con la participación del director y/o del tutor, dependiendo de cada escuela. En todos los casos se requiere del compromiso del alumno y, cuando esto es posible, de los propios padres.

En general, los directores tienen una evaluación positiva de este régimen de cursado. Desde su perspectiva, el armado de estos “recorridos” representa una buena estrategia para inducir a estudiar a aquellos adolescentes que, por distintas razones, necesitan otros tiempos para acomodarse a la “disciplina” que requieren los estudios secundarios. El empezar por el cursado de una asignatura compatible con los intereses y gustos del alumno podría constituir, por ejemplo, un buen punto de partida para motivar e incluir a los jóvenes en la propuesta. Estas apreciaciones parten del reconocimiento de que estos jóvenes necesitan encontrarse con un programa de trabajo plausible, es decir, viable de ser transitado desde las condiciones reales de las que parten. Parecería que el dispositivo de los “trayectos” permite que la institución maneje

ciertos grados de libertad para graduar las dificultades de los estudiantes, de modo de garantizar un sustantivo dominio de los contenidos de la currícula. En este sentido, y en la medida en que permiten “*crear la sensación de posibilidad de éxito*” (Feldman en Krichesky, comp; 2005: 75), se constituyen en un recurso facilitador de la inclusión. Algunos directores van más allá de esta primera apreciación positiva e identifican al “trayecto” como un dispositivo disruptivo, ya que respondería a una “*lectura diferente de lo que es la escuela y la inclusión educativa*”. En más de una entrevista se plantea incluso que debería hacerse extensivo al conjunto de las escuelas secundarias.

Los trayectos pueden organizarse a partir de distintas necesidades. Por un lado, aquellos alumnos que ingresan con la posibilidad de acreditar materias, definen su trayecto de manera de avanzar por el plan de estudios sin retrasarse (por ejemplo, si está cursando primer nivel y tiene alguna asignatura acreditada, puede comenzar con el curso del nivel siguiente). Por el otro, pueden adoptar un carácter personalizado, en casos de alumnos cuyas situaciones personales (laborales, familiares, de salud, etc.) impiden que transiten por la totalidad de materias de un nivel. De acuerdo con la información suministrada por la DGPEL en julio de 2006, de un total de 970 inscriptos, 606 se encontraban cursando trayectos en dos niveles, mientras que sólo 50 se encontraban en la situación del “trayecto personalizado”. Esta información podría estar indicando que, aun con las flexibilidades, los alumnos aspiran a cursar el máximo posible de materias. Parecería que la acreditación del nivel se les plantea como un propósito de cierto tenor de inmediatez.

En la organización de estos recorridos tiene participación el director, asesor y el tutor. Los testimonios dan cuenta de que su “armado” requiere de un trabajo minucioso y personalizado, que debe lograr combinar distintas variables relacionadas con las dificultades individuales de aprendizajes, las asignaturas aprobadas y los tiempos disponibles para el cursado de materias. Los padres también participan de su definición, pues tienen que otorgar su aval para que el trayecto pueda hacerse efectivo.

Si bien las impresiones recogidas dan cuenta de que predomina una evaluación positiva de la implementación de esta estrategia de organización curricular, su abordaje conlleva para los directivos la presencia de algunas tensiones; que se dirimen entre el propósito de adecuarse a las reales posibilidades de aprendizaje

⁵⁰ Desde su perspectiva, la creación de cargos TP4 podría operar como facilitador.

de los alumnos y la necesidad de maximizar los tiempos de cursada:

- Ante la posibilidad armar recorridos personalizados, los directores expresan sentirse comprometidos con la “maximización de los tiempos de la cursada”. Esta maximización se ha efectivizado, en la mayoría de los casos, a partir de la organización de cursos con una distribución horaria “en espejo”. Esta ha consistido en la apertura de cursos de niveles consecutivos (1° y 2° nivel, por ejemplo) con un horario idéntico, de modo de que aquel alumno que se integra en un nivel con algunas materias aprobadas pueda, en los “horarios huecos”, abocarse al estudio de las asignaturas del nivel inmediato superior que el régimen de correlatividades le permite cursar. En algunas instituciones se han mencionado dificultades, vinculadas con el tipo de designación de la planta docente, que han impedido que este tipo de organización horaria se hiciera extensivo a todos los casos en que era necesario. Parecería que la creación de cargos “TP4”⁵¹ facilita la disposición de un esquema horario que maximice los tiempos de cursada.

- El cursado a través de un trayecto personalizado suele presentarse como un obstáculo para que los alumnos construyan un sentido de pertenencia a la institución a partir de su integración en un grupo de pares estable. De acuerdo con lo que señalan los directores, en la mayoría de los casos, estos alumnos se encuentran en una situación de permanente rotación por los distintos cursos. En algunas escuelas, se intenta diseñar estrategias específicas para favorecer que el conjunto de los grupos mantengan una base estable de jóvenes, dado que se entiende que el resguardo de lo grupal opera como un dispositivo de contención social.⁵² Esta misma tendencia se pone de manifiesto en un trabajo anterior que se ha abocado al análisis de la implementación de normativa curricular en los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS).⁵³

⁵¹ De acuerdo con la resolución n° 4539, los docentes que dictan materias anuales pueden ser contratados (en determinadas condiciones) a partir de la asignación de Cargos TP4 de tiempo parcial. Estos cargos comprenden 12 horas cátedra que deben distribuirse en tareas de dictado de clases de la asignatura correspondiente, dictado de clases de apoyo, tareas de diagnóstico y orientación, planificación y evaluación.

⁵² Ante esta dificultad planteada por los docentes, desde la DC se les sugirió que diagramen una planificación de clase que abra y cierre sobre el mismo día.

⁵³ Véase: Roitenburd, coord. y otros, op. cit.

- De acuerdo con los entrevistados, el equipo docente se enfrenta con el desafío de promover compromisos con el estudio en jóvenes que vienen siendo víctimas de ciertas prácticas expulsivas del sistema educativo. El armado de los trayectos requiere la asunción de una “vigilancia responsable”, de manera que el ajuste de los tiempos de cursado a los ritmos personales no conlleve una situación de atraso que, en el largo plazo, pueda redundar en abandono. Algunos directores sugieren que la decisión, tanto del alumno como de la familia, tiene que tener un peso sustantivo en la definición por esta opción, pues señalan que ciertos padres se han mostrado reticentes a que sus hijos no concurren a la escuela diariamente y en horario completo.

- El conjunto de los directivos asume la necesidad de arribar a un encuadre de trabajo que promueva que estos jóvenes se socialicen como estudiantes de la escuela media. Si bien los trayectos funcionan como una estrategia innovadora y disruptiva respecto de las herramientas más frecuentemente utilizadas en la escuela secundaria tradicional, este proceso de socialización requiere de un abordaje institucional del problema de la convivencia. Las situaciones complejas que en su vida personal y social transitan estos alumnos (consumo de drogas, violencia, por ejemplo)⁵⁴ colocan al equipo docente frente a la necesidad de encontrar formas “flexibles” y creativas de arribar a un marco normativo y disciplinario que genere condiciones propicias para el trabajo con los contenidos de los distintos espacios curriculares.⁵⁵ En el discurso de algunos de los entrevistados, esta problemática se enuncia como una tensión entre enseñanza y contención. Esta tensión también ha sido identificada por el Equipo de Fortalecimiento de la DGPL,

⁵⁴ De acuerdo con los entrevistados, estas situaciones generan, por ejemplo, que algunos alumnos no toleren permanecer adentro del aula o en la escuela, por un lapso de tiempo prolongado o que presenten grandes dificultades para respetar los horarios de entrada y de salida.

⁵⁵ Tal como se consigna en el informe ya citado elaborado por la DGPL en diciembre de 2004, las escuelas contaron con el asesoramiento de la propia DGPL y de otros programas de la SED. Todas han tenido algún tipo de tarea compartida con el ASE (Asistencia Socio Educativa). En algunas escuelas, esta inclusión dio lugar al inicio de un trabajo sobre el consejo de convivencia. Los entrevistados describen diversas modalidades de intervención orientadas a que los alumnos se vinculen positivamente con la institución escolar. Estrategias tales como “el seguimiento personalizado”, “acuerdos y compromisos”, “celebraciones y paseos” parecen constituir una condición para que los jóvenes se sientan parte de la institución. Por otra parte, la inclusión del joven en la escuela conlleva, desde la perspectiva de algunos directores, un trabajo de nivelación, que enfrenta al docente con la necesidad de conocer en profundidad al alumno que tiene por delante.

que señala el temor de que la balanza se incline hacia el polo del asistencialismo y descuide el educativo. Sin embargo, parecería que en la práctica la contención se plantea como una dimensión constitutiva de la gestión curricular, dado que se perfila como un primer paso para arribar a un “orden” que permita que la escuela pueda cumplir con su propósito de democratizar la distribución del conocimiento. Parecería que a medida que los alumnos avanzan por los niveles de cursado, la enseñanza va pudiendo desplazar paulatinamente a la contención.⁵⁶

5.4. Asignaturas cuatrimestrales y actividades opcionales

La normativa señala que las actividades opcionales apuntan a “completar la oferta educativa”. Es decir que la escuela debe habilitar el cursado de estos espacios, sin que esto constituya un requisito para la acreditación del plan. Se recomienda, además, que estas actividades se desarrollen en grupos de entre quince y treinta alumnos.

Tal como expresan los directores, el criterio que prima en la organización de estas actividades –que adoptan la modalidad de taller– es el de estimular que los alumnos participen de alguna tarea formativa que les resulte atractiva, que contemple sus intereses. En este sentido, el taller es vivido como un gran desafío desde el punto de vista de la planificación curricular pero, al mismo tiempo, como un dispositivo privilegiado para fortalecer la relación escuela-comunidad y promover la retención de los jóvenes, así como un recorrido satisfactorio por el resto de las asignaturas. En efecto, las instancias de “muestra” y de reconocimiento público de la participación de los estudiantes en estos espacios, son vividos como momentos que contribuyen significativamente a apuntalar su compromiso e implicación con su proyecto de formación:

“La experiencia me muestra que todo eso que sale... al chico lo valoriza... porque hay chicos

⁵⁶ La mayoría de los entrevistados coincide en realizar una caracterización muy distinta entre el joven que ingresa en primer año y el que, habiéndose “socializado como estudiante”, ha podido avanzar hacia los niveles superiores. Esta situación ha generado el empleo de estrategias diferenciadas para los alumnos que tienen que incluirse en el primer nivel.

que vienen ya con el estigma de que no pueden, no alcanzan... Y, de repente, cuando ven un trabajo y alguien de afuera viene y los felicita... esto para ellos es importante. Más allá de que para mí es importante, porque los vi trabajar. Bueno, ellos también tienen la mirada de otro...” (Director 2)⁵⁷

De acuerdo con la normativa, las asignaturas opcionales deben desarrollarse los días viernes y programarse en el marco de tres áreas disciplinarias: Artes, Actividad Física y Taller Práctico. Los relatos de los directores dan cuenta de la organización de diversos tipos de experiencias: talleres vinculados a los medios de comunicación (edición de un programa de radio y de una revista), de Historia Oral, Serigrafía, Fotografía, Plástica, Juegos Teatrales, Cine Debate, Ejecución de instrumentos musicales, Reparación de PC, Producción de velas, y Educación Física, entre otros. En muchos casos, estas actividades se desarrollan a partir de la articulación con alguna institución del sistema educativo –el Instituto Romero Brest en el caso de Educación Física, por ejemplo–, o bien de la comunidad más próxima a la escuela –una empresa gráfica recuperada para los casos del programa de radio y de la revista.⁵⁸

A modo de ejemplo, pueden citarse los fundamentos pedagógicos y las distintas actividades formativas que incluyeron algunos de estos talleres. En el caso del taller de “Reparación de PC” se planteó el propósito de que los alumnos pudieran adquirir conocimientos de tecnología informática a partir del reciclado del material fuera de uso. Se impulsó así un proceso de reflexión acerca del valor del reciclado. Se logró poner en funcionamiento a dos máquinas que se incorporaron a las clases de informática.⁵⁹ En el caso de los talleres de “Radio” y “Revista”, los testimonios resaltan su potencial para articular el desarrollo de una diversidad de contenidos transversales a las

⁵⁷ Algunos relatos dan cuenta de experiencias de presentación de lo producido en distintos tipos de instancias. En una escuela, por ejemplo, se produjo un audiovisual que se presentó en el Foro Social Mundial de Educación. En otra, se editó una revista que fue seleccionada en el certamen nacional “Periodistas por un Día”, organizado por el Ministerio de Educación, la Asociación de Editores de Diarios de Buenos Aires (AEDBA) y la Asociación de Entidades Periodísticas Argentinas (ADEPA).

⁵⁸ En una de las escuelas, se relatan situaciones de alumnos que, sin integrarse de lleno en el taller, desarrollan una participación “indirecta” o de “colaboración” en las distintas experiencias, ya sea proporcionando algún tipo de información o interviniendo en alguna “muestra” en particular. Con el objeto de garantizar la permanencia de los chicos en la escuela, en una de las instituciones se asignaron horas de Proyecto Pedagógico Complementario (PPC) para la organización de talleres ante la ausencia esporádica de algún docente. En otras instituciones, los directores han apelado a la estrategia de convocar a los alumnos los días sábados, para el desarrollo de ciertos talleres. De acuerdo con los entrevistados, han logrado concitar la asistencia del grueso de los jóvenes.

⁵⁹ DGPL, op. cit.

distintas materias y el establecimiento de vínculos y acciones coordinadas entre alumnos de distintos cursos. Se trata de proyectos que ponen en juego la consecución de “objetivos por etapa” (elaboración y edición, en ambos casos) y que requieren de un verdadero esfuerzo de coordinación grupal.

En la mayoría de las escuelas, se han identificado dificultades para regularizar la asistencia los días viernes que, de acuerdo con la normativa, están destinados al desarrollo de las actividades opcionales y al dictado cuatrimestral de Inglés e Informática.⁶⁰ Este alto índice de inasistencias concentrado en un día de la semana constituye una preocupación recurrente, pues, en los hechos, conlleva un recorte significativo del tiempo destinado a clase (el fenómeno se “agrava” si se contrasta con el tiempo que se destina a clase en el resto de las escuelas medias). Los entrevistados encuentran distintos motivos que permitirían explicar este fenómeno de ausentismo:

- El trabajo de los jóvenes durante los días viernes en el turno vespertino, muchos de ellos en actividades de “reparto de comida”.
- El criterio de cuatrimestralización de Inglés e Informática genera que algunos alumnos –aquellos que ya tienen aprobados estos niveles, por ejemplo– se encuentren en situación de no estar obligados a concurrir a la escuela ese día de la semana.
- En contraposición con la situación anterior, en algunas escuelas predominó cierta tendencia a dejar para el final el cursado de estas materias, contribuyendo a generar situaciones de atraso.⁶¹

Los relatos dan cuenta de que, en algunas situaciones, la asistencia de los días viernes resultó más difícil de instalar que en otras. Algunos entrevistados comentan que desde el inicio de la experiencia tomaron la decisión de plantear el viernes como un día de trabajo “normal”. Con el sentido de reafirmar esta pauta, se organizaron talleres que ofrecieron actividades que se encuadraban dentro del dictado de alguna materia troncal.⁶² Se ha recurrido también a

⁶⁰ La normativa habilita también que los viernes se utilicen para el dictado de clases de apoyo escolar. En algunos casos, cuando esto fue posible, se han desarrollado actividades opcionales (talleres) en turnos “intermedios”, de modo de aprovechar al máximo la jornada escolar.

⁶¹ En uno de los casos se relata que el hecho de que el taller de Educación Física se desarrollara en otro espacio físico, contribuyó a que, a la hora de elegir, los alumnos desearan la opción de cursar Inglés e Informática.

⁶² En una de las escuelas, se hizo una articulación entre el taller de Plástica y el dictado de la asignatura Lengua y Literatura. Los alumnos tenían que elaborar una máscara para aprobar una de las instancias de evaluación de la materia.

la estrategia de anticipar a los estudiantes la conveniencia de priorizar el cursado de Inglés e Informática, de modo de evitar atrasos en caso de que se presenten dificultades para el aprendizaje de las mismas.⁶³

En el caso específico de Informática, la mayoría de los directores comenta que ha tenido inconvenientes con el equipamiento. En algunas escuelas se han establecido contactos con otras instituciones –el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) o la Fundación Argerich, por ejemplo– en búsqueda de apoyo para resolver esta situación. Este problema ha devenido en el dictado teórico de la materia en uno de los casos y en la organización de un taller de reparación de “computadoras viejas”, en otro.

5.5. Acerca de la Formación Profesional

La mayoría de los directores reconoce la necesidad de que los alumnos de las ER tengan la posibilidad de acceder a algún tipo de Formación Profesional. Desde el Equipo de Fortalecimiento Institucional se tomó a esta inquietud como una preocupación legítima y se trabajó con la propuesta de otorgar a los talleres optativos y de Informática alguna orientación vinculada con la formación de habilidades para el trabajo, o bien con la articulación con los estudios superiores.⁶⁴ Por otra parte, en el caso particular de la asignatura “Proyecto” –introducida en 2006 como materia del cuarto nivel– los directores hicieron explícita la demanda de que tomara una orientación más vinculada con la Formación Profesional.⁶⁵

Si bien, en algunas escuelas, los talleres han adoptado el formato de “micro emprendimientos” (es el caso, por ejemplo, de los talleres de Prensa Gráfica, Serigrafía, Producción de Velas y producción de “zapatillas con luces”)⁶⁶, el análisis que se efectúa desde el Equipo de Fortalecimiento es que, en la mayoría

⁶³ Al respecto, uno de los directores evalúa positivamente el carácter cuatrimestral de estas materias, dado que, desde su perspectiva, posibilita que los chicos vean “logros” en el corto plazo.

⁶⁴ Escuelas de Reingreso. Actualización de algunos ítems del informe final 2005, a julio 2006. La articulación con un proyecto de Post-Secundaria, de Trabajo y/o Estudio. DGPL- Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media. Escuelas de Reingreso.

⁶⁵ De acuerdo con las entrevistas, la propuesta inicial de la Dirección de Currícula promovía que el dictado de esta asignatura se asociara con el desarrollo de experiencias ligadas a los medios de comunicación.

⁶⁶ Algunas de estas experiencias han sido impulsadas por los propios profesores. El taller de producción de “zapatillas con luces” ha sido organizado conjuntamente por los docentes de Física y Economía.

de los casos, la baja carga horaria asignada a estos espacios ha determinado que constituyeran propuestas débiles y carentes de interés para los alumnos. Una situación similar se plantea para el caso de los Talleres de Informática, dado que se encuentra que la formación de un conjunto de habilidades complejas, que logren trascender un nivel elemental en el uso del recurso informático, requeriría de un incremento de la cantidad de niveles estipulados para el desarrollo de estos espacios curriculares.

Respecto del espacio de pasantías educativo-laborales que se desarrollan en el marco del Programa “Aprender Trabajando”, el citado informe señala que las mismas se han circunscripto al área de salud en instituciones hospitalarias. Dado que la experiencia ha tenido un desarrollo exitoso, se plantea la sugerencia de ampliar su extensión.

Los distintos testimonios permiten recoger algunos interrogantes relacionados, tanto con el lugar que debería dársele a la formación profesional en el plan de estudios –que, como se indicó al principio, enuncia el propósito de “ofrecer formación en capacidades genéricas para el desempeño en el mundo del trabajo”– como con la orientación que este tipo de formación debería adoptar. Los problemas y las disyuntivas que, con mayor frecuencia, se señalan en las entrevistas son los siguientes:

- ¿Qué tipo de conocimientos debería priorizar la currícula de escuelas?, ¿contenidos técnico/instrumentales o saberes generales que promuevan el desarrollo de una actitud creativa y autónoma que permita afrontar las contingencias de la vida social?, ¿constituyen ambas opciones dos polos opuestos?
- La introducción de espacios curriculares destinados a la formación profesional –particularmente, en este caso, orientada a la adquisición de un oficio–, ¿conlleva necesariamente una reducción de los contenidos propios del bachillerato? ¿Es recomendable que esto suceda? Si el objetivo de estas escuelas es que estos jóvenes se aproximen a los niveles de logros de los “alumnos que el sistema incluye” (Feldman, 2005), parecería que el gran desafío –que aún persiste como una asignatura pendiente– es el de encontrar una vía de acceso a alguna propuesta de Formación Profesional, sin que esto implique que la enseñanza de los conocimientos básicos y generales del bachillerato se vea sacrificada. A esto se añade la necesidad de

evaluar el problema del equipamiento, que no es un tema menor a la hora de programar una propuesta de formación seria y de calidad. Ante la posibilidad de que devenga en una oferta superficial y lábil, algunos entrevistados se inclinan por la necesidad de afianzar y fortalecer el plan del bachillerato.

- En caso de dar prioridad a la enseñanza de saberes técnicos, ¿qué orientación deberían adoptar?, ¿una orientación industrial o una orientación más vinculada con las oportunidades laborales que ofrece el contexto social más inmediato (relacionada en mayor medida con las demandas laborales del sector terciario)?
- ¿Qué aspectos debería contemplar una formación que se proponga ampliar las posibilidades de estos jóvenes en un momento posterior a la conclusión del bachillerato?⁶⁷, ¿Debe incluirse la enseñanza de procedimientos específicos para encarar la búsqueda de empleo?

Algunas de estas disyuntivas adquieren una primera definición en una resolución de carácter reciente, sancionada en enero de 2007 por el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Sobre la base de un diagnóstico según el cual un número significativo de estudiantes de las ER necesita salir trabajar para atender las responsabilidades familiares, se aprueba un Proyecto de coordinación de acciones con algunos Centros de Formación Profesional (CFP) dependientes de la Dirección del Área de Educación del Adulto y del Adolescente, con el objeto de organizar una oferta de formación profesional (complementaria) y de carácter optativo.

El proyecto se propone ofrecer oportunidades de acceso a una formación en capacidades específicas relacionadas con actividades técnico-profesionales a aquellos alumnos regulares de las ER con 17 años cumplidos (o más) que se encuentren cursando los niveles 2; 3 ó 4, privilegiándose –de este modo– la preservación del proceso de escolarización del alumno durante el cursado del primer año.⁶⁸ Establece, asimismo, que los estudiantes contarán con

⁶⁷ Algunos directores han mencionado que, como parte de una estrategia de orientación en la formación posterior a los estudios secundarios, se han promovido experiencias de articulación con instituciones de formación superior (el CBC de la UBA, carreras de formación superior, por ejemplo). En algunas escuelas se han incentivado proyectos de pasantías, pero su desarrollo ha sido en una escala muy pequeña.

⁶⁸ Tal como nos señalaba nuestro informante clave de la DC, con este requisito se intenta garantizar que el alumno no abandone su escolaridad en la ER.

un apoyo sistemático a través de la figura de un tutor especializado que oriente y realice el seguimiento de sus trayectorias. La DC determinó que el perfil del Trabajador Social resultaba el más idóneo para el desarrollo de este tipo de tutorías, dada la necesidad de que acreditara experiencia previa tanto en lo que concierne a la formación laboral como a la articulación de acciones con otras instituciones. Para su designación estableció conexiones con el Servicio de Empleo de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

La normativa consigna que el tutor tiene a su cargo –con el apoyo de la asistencia técnica provista por la DC– las tareas de diseño y planificación de un Taller de orientación socio-laboral –que se dicta en el espacio de Taller Práctico previsto por el plan de las ER–, así como la articulación con las actividades desarrolladas en los CFP.⁶⁹ Los alumnos pueden inscribirse en alguno de los cursos ofrecidos por estos centros, una vez finalizado este taller, que tiene una duración de un cuatrimestre y posee una carga horaria de tres horas cátedra semanales.⁷⁰ El mismo contempla la enseñanza de procedimientos vinculados con la confección de un currículum vitae, el desempeño en entrevistas laborales y el análisis del mercado de trabajo.⁷¹

De acuerdo con la información proporcionada por el Equipo de Fortalecimiento Institucional, desde los espacios de tutorías se vienen llevando a cabo distintas propuestas de orientación de los alumnos en lo atinente a la formación post-secundaria. Estas líneas de acción comprenden la organización de espacios de formación articulados con los Centros Educativos de nivel Terciario (CENTs) –tanto en lo que concierne a la formación laboral como a procesos de “nivelación” que posibiliten el acceso al cursado de este nivel–, el desarrollo de estrategias de orientación de futuros egresados –sobre la base de un previo relevamiento de los intereses de los alumnos–, así como el seguimiento de las trayectorias, una vez que los jóvenes hayan logrado efectivizar su egreso.

⁶⁹ Para la selección de los CFP se tuvieron en cuenta los criterios de cercanía respecto de la escuela, así como el tipo de oferta educativa.

⁷⁰ La normativa establece que para acceder y continuar cursando tramos de Formación Profesional en los CFP en el marco del presente Proyecto, los estudiantes deberán cumplir con la condición de alumno regular dispuesta para las Escuelas de Reingreso.

⁷¹ De acuerdo con uno de nuestros informantes claves, hasta el momento, estos talleres se están desarrollando con una demanda de alrededor de seis alumnos por escuela.

5.6. Evaluación y acreditación de los aprendizajes

La normativa establece, para la evaluación de las asignaturas de carácter anual, la división del ciclo lectivo en dos cuatrimestres. Estipula también que durante cada uno de los cuatrimestres deberá realizarse una evaluación continua que se traduzca en una calificación global del período, asignada de acuerdo con una escala de uno a diez. Se recomienda, a su vez, que a fin de cada bimestre los alumnos reciban una calificación parcial, que tendrá un carácter orientador y podrá o no ser promediada para la obtención de la nota cuatrimestral.

En líneas generales, los directores evalúan positivamente que las calificaciones definitivas privilegien los avances que los alumnos efectivamente van realizando a lo largo del proceso. Éste es el criterio que adquiere mayor importancia a la hora de definir la situación de un estudiante en relación con la materia. Así, y en consonancia con las flexibilidades que habilita la propia normativa, los logros alcanzados se ponderan en mayor grado que las notas parciales obtenidas durante el cuatrimestre y la asistencia a las clases. En cada escuela se han implementado distintas modalidades de trabajo para la definición de criterios de evaluación y contenidos mínimos de aprobación, cuestión que –entendemos– resulta nodal para garantizar que las flexibilidades normativas operen en sintonía con los propósitos del plan. En estas instancias se ha utilizado como insumo el material provisto por la Dirección de Currícula.⁷² Respecto de la asistencia a clase, algunos directores han relatado experiencias que habilitan la compensación, en caso de que el alumno justifique su imposibilidad de cumplir con los requisitos que consigna la normativa (80% de asistencia en la asignatura para mantener su condición de alumno regular), ya sea a través de trabajos prácticos, asistencia a clases de apoyo, situaciones especiales de evaluación u otros dispositivos. En una de las escuelas se ha desarrollado el “Proyecto de Continuidad”, que se propuso como una alternativa para reinsertar en la institución a aquellos jóvenes que por determinados motivos no han podido sostener la regularidad.⁷³

⁷² Tal como se señaló anteriormente, los criterios de evaluación del CD-ROM suministrado por la DC se han definido a través de un trabajo conjunto con los docentes, en el momento de inicio del plan.

⁷³ De acuerdo con la directora, se habilita que el estudiante transite por una situación de irregularidad momentánea (con un plazo estipulado como límite) y se le brindan herramientas para que durante este período no pierda el trabajo con los contenidos (Director 4).

Recapitulando, la normativa ofrece un “marco académico flexible” que otorga a los directores un amplio margen de decisión para la organización de los distintos dispositivos que contempla el régimen curricular. En el ejercicio de este poder de decisión han tenido que tomar posición frente a un conjunto de problemas/disyuntivas que se dirimen entre el imperativo de garantizar la convocatoria e integración de los jóvenes en las escuelas y la necesidad de que la propuesta de educación media que se les ofrece no se distancie de un conjunto de parámetros propios de un trayecto de enseñanza serio y de calidad. Las entrevistas dejan ver que las escuelas fueron implementando distintas alternativas. La comparación o contrastación entre estas diferentes líneas de acción -desplegadas a título particular en cada institución- tal vez puedan constituir un insumo significativo para pensar, desde la gestión, posibles reformulaciones a futuro.

6 La perspectiva de los docentes

La reconstrucción de la perspectiva de los docentes –en tanto actores que día a día se enfrentan con la problemática de la vulnerabilidad socioeducativa– constituye una dimensión insoslayable, que posibilita complementar y profundizar el proceso de aproximación a los sentidos que median las prácticas escolares. Con el propósito general de conocer la visión que los profesores han construido sobre el régimen de las ER y sobre la implementación y el impacto de sus dispositivos específicos, en noviembre de 2006, se les suministró un cuestionario para que respondieran en forma auto-administrada. El mismo incluyó un conjunto de ítems orientados a recabar datos generales sobre su experiencia docente, así como sus opiniones en torno de los siguientes aspectos: dispositivos específicos contemplados por el plan de estudios (aprobación por asignatura, trayectos escolares, tutorías, apoyo escolar), las trayectorias escolares de los alumnos (que contempla opiniones vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje de contenidos) y logros y obstáculos de la propuesta.

6.1. Perfil de los docentes encuestados

El conjunto de docentes encuestados está conformado por **151 profesores** que, en su mayoría, pertenecen al sexo masculino (61% frente a un 38% de mujeres). Respecto de la antigüedad profesional, puede identificarse una diversidad de situaciones. El 34% de los docentes encuestados posee menos de 5 años de trayectoria, junto a un 23% que registra entre 6 y 10 años. Sólo un 13 % supera los 20 años. En un punto intermedio se ubica un 29%, con una antigüedad comprendida en el intervalo de 11 a 20 años. De acuerdo con estas proporciones, el 89% posee una antigüedad que no supera los 20 años.

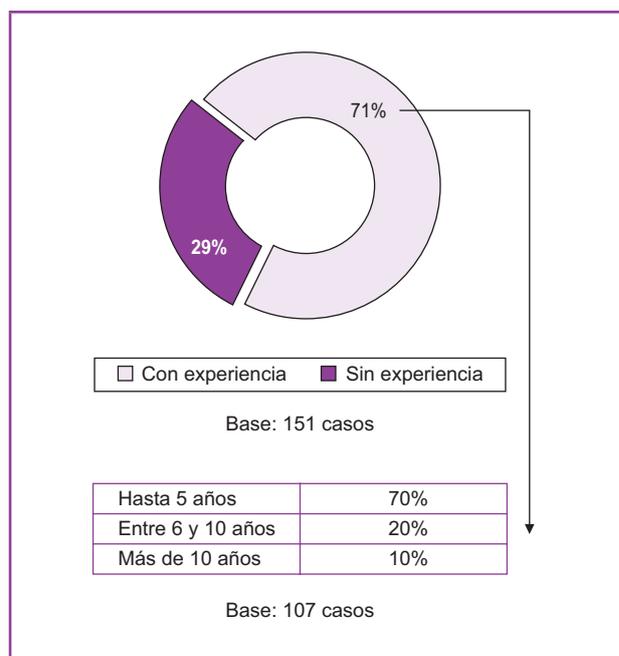
Es decir, una amplia mayoría se encuentra en situación de haber iniciado la carrera recientemente, o bien en un punto intermedio, aspecto que podría llegar a asociarse con una mayor predisposición para trabajar en contextos complejos que, de manera periódica, requieren de la revisión y redefinición de las estrategias para la acción. Esta apreciación se refuerza, a su vez, si se considera la participación de los docentes que arriban a las ER con experiencias previas en contextos de pobreza (71%).

Si bien este universo no supera, en su gran mayoría, los cinco años de trabajo en escuelas que atienden a

sectores pobres (Gráfico 3), estas trayectorias pueden constituir un bagaje de experiencia significativo para el desarrollo de una actitud abierta a la innovación, al trabajo con la diversidad y la construcción de vínculos de confianza con los alumnos.

Gráfico 3

Porcentaje de docentes según experiencias previas en contextos de pobreza y años de experiencia.



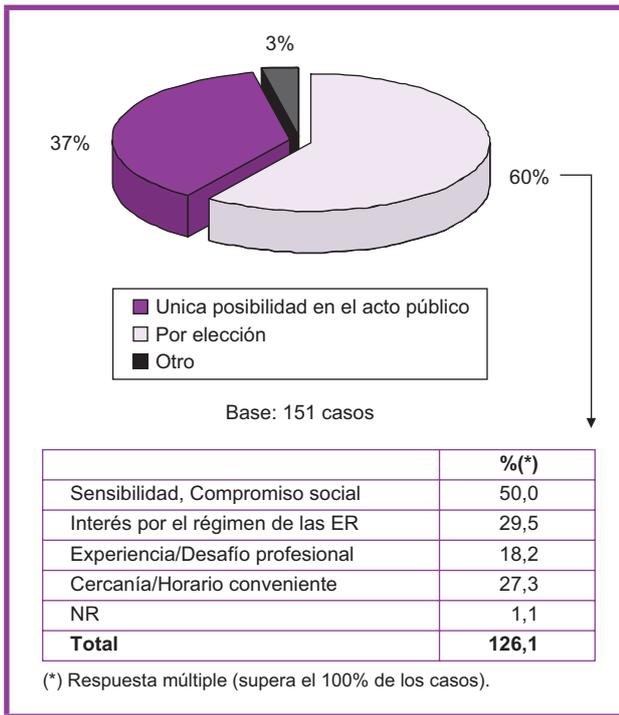
Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada a los docentes en el marco del proyecto de investigación.

La alta incidencia de este tipo de trayectorias puede haber intervenido en la elección de las ER como espacio de desempeño profesional. En efecto, frente a un 60% que manifiesta trabajar en una ER por elección, un 37% declara que lo hace porque en el acto público se presentaba como la única posibilidad. Esta situación contrasta, en parte, con la perspectiva de los directores, quienes subrayan las limitaciones del nombramiento por acto público, particularmente en los primeros años, dado que –aducen– se desconocía las particularidades del proyecto.⁷⁴ Asimismo, permite reforzar la hipótesis de un alto compromiso, por parte de los equipos docentes, respecto de las cuestiones socioeducativas que el propio proyecto educativo se propone revertir.

⁷⁴ Desde la perspectiva de los directores, este desconocimiento, sumado a la tradicional forma de nombramiento, coadyuvó una importante movilidad docente en los primeros dos años de gestión.

Gráfico 4

Porcentaje de docentes según motivo por el que trabaja en una ER y electores ER según criterios de elección.



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada a los docentes en el marco del proyecto de investigación.

Ante la pregunta sobre los motivos de elección de estas escuelas para su ejercicio profesional, el 50% transmite argumentos vinculados con la sensibilidad/compromiso social. A su vez, una proporción importante (el 29,5%) manifiesta que el interés por el régimen particular de las ER motivó su inscripción en esta oferta educativa y un 18% valoró a las ER al momento de la elección, como un desafío profesional, es decir, como un espacio para acumular experiencia.

Sólo un 27% de los docentes parece haber privilegiado entre sus motivos de elección cuestiones más operativas como la cercanía a los establecimientos o un horario conveniente.

6.2. Evaluación de los dispositivos de las ER

Tal como se adelantó, la encuesta incluyó una serie de preguntas orientadas a conocer la opinión de los docentes sobre un conjunto de dispositivos que hacen a la particularidad de este proyecto educativo (Aprobación por asignatura, Trayectos personalizados, Apoyo escolar, Tutorías).

Cuadro 8

Porcentaje de docentes según calificación de los dispositivos de las ER: Régimen aprobación por asignatura, Apoyo escolar y Tutorías.

	CALIFICACIÓN RÉGIMEN APROBACIÓN POR ASIGNATURA	CALIFICACIÓN APOYO ESCOLAR	CALIFICACIÓN TUTORÍAS
Bueno	80,1	78,8	78,8
Regular	13,2	10,6	6,6
Malo	0,7	0,7	0,7
NR	6,0	9,9	13,9
Total	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada a los docentes en el marco del proyecto de investigación.

Como se puede observar en el cuadro 10, la valoración positiva de estos espacios es contundente, ya que menos de un 1% de los docentes los califica como malos.

Los docentes respaldan ampliamente los dispositivos de las ER. En este sentido, alrededor del 80% de los profesores consultados califican como "Bueno" tanto el régimen de aprobación por asignatura como el apoyo escolar y las tutorías.

Al indagar a través de preguntas abiertas,⁷⁵ los docentes expresaron afirmaciones/ideas/sugerencias en el siguiente sentido:

Cuadro 9

Docentes ER. Distribución de respuestas emitidas según opinión respecto al régimen de aprobación por asignatura.

	%(*)
Se adecua a las características de los alumnos	51,7
Contribuye a disminuir la sensación de fracaso	29,1
Requiere un seguimiento más sistemático de los alumnos	6,6
No todos los alumnos están preparados para afrontar esta dinámica	6,6
Deberían revisarse las correlatividades	4,0
Depende de su implementación	3,3
Otra	7,3
NR	8,6
Total	117,2

(*) Respuesta múltiple (supera el 100% de los casos).

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada a los docentes en el marco del proyecto de investigación.

⁷⁵ Los sistemas de categorías de los cuadros 11, 12, 13, 14, 18, 19 y 20 del presente capítulo, se construyeron a partir de las respuestas de los docentes a preguntas abiertas. Estas fueron codificadas como preguntas de respuesta múltiple, motivo por el cual las respuestas superan el 100%.

De acuerdo con el cuadro 9, puede verse que los docentes rescatan el régimen de aprobación por asignatura, ya que las opiniones positivas al respecto se manifiestan en mayor cantidad de docentes. En este sentido, el 52% subraya las posibilidades de adecuación a las características de los alumnos de este dispositivo y el 29% su capacidad para contribuir en la disminución de la sensación de fracaso que suelen arrastrar los alumnos de las ER de sus experiencias educativas anteriores.

Respecto de la primera categoría, los docentes enfatizan la flexibilidad del dispositivo. Ante el reconocimiento de que los alumnos ingresan a las ER con una situación diversa en relación con sus conocimientos previos, y sus particulares condiciones de vida, el esquema de aprobación por asignatura aparece como “facilitador”, contribuyendo, por ejemplo, con el desarrollo de afinidades con determinadas materias. Este carácter facilitador mantiene una estrecha relación con la segunda categoría planteada, al fomentar la disminución de la sensación de fracaso y favorecer, de este modo, la continuidad en los estudios de nivel medio. Estas impresiones adoptan, a su vez, la misma orientación que las opiniones expresadas por los directores en las entrevistas en profundidad quienes rescatan el sistema de aprobación por asignatura como uno de los puntos más fuertes del proyecto.

No obstante, algunos docentes expresan críticas / comentarios / sugerencias respecto de este esquema innovador. Un 6,6% señala la necesidad de un seguimiento más sistemático de los alumnos ante esta organización curricular, así como la idea de que no todos los jóvenes están preparados para afrontar esta dinámica organizativa. Por último, un 3% de los docentes subsume el potencial de este régimen al tipo de implementación que se hace del mismo.

Cuadro 10

Docentes ER. Distribución de respuestas emitidas según opinión sobre el apoyo escolar.

	% (*)
Refuerza contenidos / Orienta / Atiende la diversidad	72,0
Debería ser obligatorio	5,3
Problemas de superposición con otras clases	9,3
Debería destinársele más tiempo semanal	11,3
Otra	4,7
NR	7,3
Total	110,0

(*) Respuesta múltiple (supera el 100% de los casos).

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada a los docentes en el marco del proyecto de investigación.

Tal como puede verse en el cuadro 10, el 72% de los profesores expresa que el dispositivo de apoyo escolar refuerza contenidos y orienta, respetando la diversidad, pues permite atender los diferentes ritmos de aprendizaje, fomentando la nivelación de los conocimientos de los alumnos. En este sentido, el apoyo escolar es visto como un espacio que respalda a los alumnos ante los fracasos e inconvenientes, garantizando la continuidad.

También se señalan algunas críticas o sugerencias. El 9% de los docentes manifiesta problemas de superposición con otras clases, enfatizando ideas tales como la necesidad de mejorar la organización de este espacio, así como del aumento de docentes disponibles para esta actividad. A su vez, un 11% remarca la necesidad de destinarle más tiempo semanal a su desarrollo. Por último, un 5% de los docentes plantea que el apoyo escolar debería ser obligatorio. Como ya se vio en un apartado anterior, la obligatoriedad del apoyo escolar parece constituirse en una pauta compleja de instituir, más allá de que está estipulada en el nivel de la normativa.

Cuadro 11

Docentes ER. Distribución de respuestas emitidas según opinión sobre las tutorías.

	% (*)
Brinda apoyo, contención / Seguimiento personalizado	59,6
Dispositivo fundamental por las características de los alumnos	19,2
Necesidad de revisar el encuadre con que se organizan	6,6
Otra	6,6
NR	17,9
Total	109,9

(*) Respuesta múltiple (supera el 100% de los casos).

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada a los docentes en el marco del proyecto de investigación.

La opinión sobre las tutorías es la que presenta el mayor porcentaje de no respuesta y, al mismo tiempo, menor grado de dispersión. Las distintas respuestas emitidas por los docentes pueden englobarse en 3 categorías.

La mayoría de los encuestados describe a las tutorías como un espacio de apoyo, contención, orientación (60%), destacando la importancia del seguimiento personalizado de los alumnos por parte del equipo docente.

Este seguimiento redunda positivamente –según el planteo de los profesores– en el refuerzo de la autoestima de los jóvenes. En esta dirección, el 19%

de los encuestados concibe a las tutorías como un dispositivo fundamental, dadas las características de los alumnos que asisten a las ER.

Sólo un 6,6% de los encuestados da cuenta de una mirada más crítica, planteando la necesidad de revisar algunos de los aspectos que hacen al encuadre de las tutorías (el tiempo que se les destina, así como los criterios de designación de los tutores). Para algunos de estos profesores, las tutorías están muy desorganizadas, sin posibilidades de brindar un seguimiento continuo a los alumnos. Esta mirada crítica presenta algunos puntos de convergencia con el carácter complejo que, para asesores y directores, adopta la organización institucional de estos espacios. Como ya se vio, las problemáticas que transitan las escuelas, han dado lugar al ensayo de diversas alternativas, así como a su cíclica redefinición y superación.

Cuadro 12

Docentes ER. Distribución de respuestas emitidas según opinión sobre la organización de trayectos.

	%(*)
Posibilita la adaptación a la particularidad de cada caso	60,0
Fomenta la toma de conciencia de los alumnos de sus potencialidades	8,0
Son difíciles de implementar	12,0
No son pertinentes / Sólo son pertinentes para casos muy específicos	10,7
Necesidad de revisar correlatividades / contenidos / implementación	4,7
Otra	2,0
NR	12,7
Total	110,0

(*) Respuesta múltiple (supera el 100% de los casos).

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada a los docentes en el marco del proyecto de investigación.

Por último, la opinión respecto de la organización de trayectos escolares expresó un importante desconocimiento de este dispositivo por parte de los docentes encuestados. El 13% de no respuesta está formado mayormente por entrevistados que responden de manera “equivoca”,⁷⁶ dando cuenta del desconocimiento de la especificidades de este dispositivo, entre ellas, de la posibilidad de organización de trayectos personalizados. El hecho de que su organización esté a cargo de los directores y asesores pedagógicos, a veces también de los tutores, puede explicar que, en muchos casos, los docentes desconozcan la particularidad del dispositivo.

⁷⁶ En muchos casos, dada las observaciones que manifiestan en esta pregunta, se distingue el desconocimiento de este dispositivo por parte de varios docentes.

Al margen de este desconocimiento, entre los docentes que parecen conocer la existencia y la especificidad de los trayectos personalizados, la opinión es positiva. Al igual que con el resto de los dispositivos, un 60% de los encuestados enfatiza la posibilidad que brindan para la adaptación a la particularidad de cada caso. En efecto, la organización de trayectos permite que los alumnos puedan continuar con sus estudios cuando, por determinadas circunstancias, no están en condiciones de cursar la totalidad de las materias, funcionando, de este modo, como una estrategia apropiada para promover la retención de los alumnos. Confirmando este potencial, un 8% considera que la organización de trayectos fomenta la toma de conciencia de los jóvenes respecto de sus potencialidades / habilidades para concluir los estudios secundarios.

Desde una perspectiva más crítica, algunos profesores destacan la dificultad de su implementación (12%), así como la idea de que el desarrollo de trayectos personalizados no es pertinente o bien sólo lo sería en casos muy específicos (11%). Por último, un 5% de los docentes plantea la necesidad de revisar las correlatividades, los contenidos, o bien el modo en que se implementan. Al igual que en el caso de los directores, la relativización del valor de los trayectos mantiene un punto de interacción importante con la tensión que se genera a partir de la necesidad de “maximizar los tiempos de cursada”.

A nivel general, los datos analizados permiten ver que la valoración positiva del conjunto de los dispositivos mantiene una estrecha conexión con las posibilidades que abren en términos de flexibilidad y adecuación de la propuesta de enseñanza a la diversidad de la población que asiste a estas escuelas. No obstante, y como “contracara”, esta flexibilidad parece plantear, a modo de tensión, la compleja tarea de resolver satisfactoriamente tanto su organización como su implementación.

6.3. Trayectoria de los alumnos

6.3.1 Convivencia, asistencia y experiencia escolar

Al caracterizar la convivencia en el aula y en la escuela, la mayoría de los docentes (71%) encuentra que los conflictos son protagonizados sólo por algunos alumnos y que, generalmente, se resuelven. Un 26% manifiesta, a su vez, que las agresiones físicas y/o

verbales se dan sólo en el inicio del ciclo lectivo. En este caso, la percepción de la mayoría de los docentes parece coincidir con la perspectiva de los directores, ya que -como vimos en apartados anteriores- para ellos, las situaciones más conflictivas tienden a presentarse en inicio del ciclo lectivo, particularmente con los alumnos que ingresan en primer año, logrando resolverse a lo largo del primer cuatrimestre, a través del desarrollo de diferentes estrategias (apoyo de tutores y preceptores, diálogo del director con algunos alumnos, etc.). Un 20% de los docentes no registra conflictos significativos de convivencia.

Estas perspectivas parecen “romper”, a su vez, con los estereotipos (“chicos-problema”, “peligrosos”, “conflictivos”) que en el sistema educativo circulan acerca de las dificultades que, respecto del comportamiento y de la convivencia, presentan los alumnos que proceden de los contextos más socialmente vulnerables. Al analizar las respuestas de los profesores, la convivencia no parece estar entre las problemática más complejas de atender.

Cuadro 13

Docentes ER. Distribución de respuestas emitidas según caracterización de la convivencia en el aula y la escuela.

	%(*)
Se presentan agresiones físicas y/o verbales entre los compañeros	31,3
Se presentan agresiones físicas y/o verbales hacia los docentes	17,7
Se presentan agresiones físicas y/o verbales sólo al inicio del ciclo lectivo	25,9
Los conflictos son protagonizados sólo por algunos alumnos y generalmente se resuelven	70,7
No observo conflictos de convivencia	19,0
Total	164,6

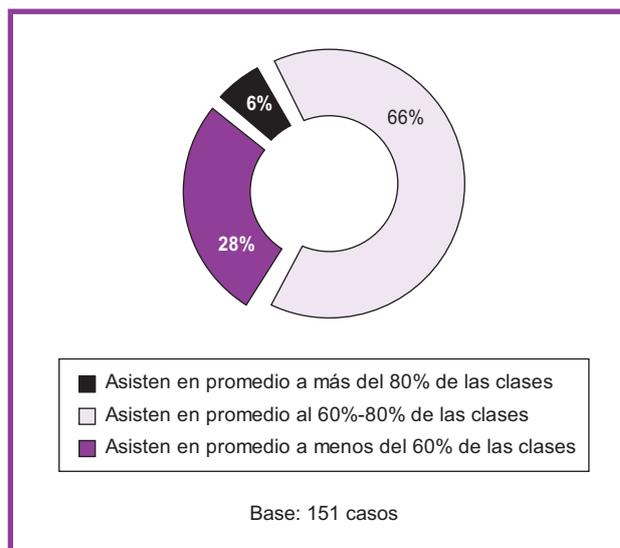
(*) Respuesta múltiple (supera el 100% de los casos).

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada a los docentes en el marco del proyecto de investigación.

Respecto del nivel de asistencia, tan sólo para el 6% de los encuestados, los alumnos asisten –en promedio– a más del 80% de las clases. Para la mayoría de los docentes (66%), el promedio de asistencia se encuentra comprendido entre un 60%-80% de las clases. Vale recordar en este punto que las ER poseen un régimen especial de asistencia, ya que en caso de asistir al 60-80% de las clases, el alumno puede “acordar” con el director un nuevo compromiso con vistas a recuperar los aprendizajes perdidos durante los días en que estuvo ausente.

Gráfico 4

Porcentaje de docentes según nivel de asistencia de los alumnos.



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada a los docentes en el marco del proyecto de investigación.

Para el 28% de los profesores, los alumnos asisten –en promedio– a menos del 60% de las clases. Como veremos a continuación, el alto nivel de ausentismo es percibido por los profesores como uno de los mayores obstáculos para llevar adelante su labor docente.

Esta misma problemática se plantea en las entrevistas con los directores, quienes enfatizan –como ya se vio– las dificultades sociales (motivos económicos, laborales, de situaciones de “libertad asistida”, etc.) que impiden que los alumnos asistan regularmente a clase.

Cuadro 14

Porcentaje de respuestas emitidas según caracterización de la experiencia escolar de los alumnos.

	NIVEL DE CON-CENTRACIÓN EN CLASE	MOTIVACIÓN EN EL CURSADO DE LA ASIGNATURA	DISPOSICIÓN PARA LA PREPARACIÓN DE LAS TAREAS SOLICITADAS	RELACIÓN CON LOS COMPAÑEROS
Muy bueno	6,8	6,8	6,1	22,4
Bueno	45,6	61,9	51,7	56,5
Regular	40,1	23,8	34,0	18,4
Malo	3,4	2,0	4,8	0
NR	4,1	5,4	3,4	2,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada a los docentes en el marco del proyecto de investigación.

La cuestión de la asistencia constituye, sin lugar a dudas, una cuestión compleja para trabajar pero prioritaria, ya que mantiene una estrecha correlación con la problemática del abandono escolar.

Por último, como se observa en el cuadro 16, los docentes caracterizaron la experiencia escolar de los alumnos.

Como puede apreciarse, el nivel de concentración en clase parece ser uno de los problemas de más “difícil” resolución. Para el 40% de los encuestados, este es categorizado como regular. En este sentido, es posible afirmar que la presencia de jóvenes con historias de deserción en el sistema educativo –que, como vimos, en muchos casos superan los dos años– constituye un aspecto a tener en cuenta, a la hora de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Bajo la misma óptica deberían interpretarse los valores adjudicados a la motivación en el cursado de la asignatura (para el 26% de los docentes esta es regular o mala) y a la disposición para la preparación de tareas (el 39% la categoriza como regular o mala). Si bien es cierto que estas valoraciones conducen a señalar las dificultades, la perspectiva general no es desalentadora, pues en todas las variables la ponderación que hace la mayoría de los docentes es “buena”.

Por último, respecto a la relación entre los compañeros existe mayor consenso, ya que para la mayoría de los docentes, la categoriza como buena o muy buena (79%).

6.3.2 Currículum y aprendizajes

Junto con la concentración, motivación y disposición para el estudio, la encuesta incluyó interrogantes orientados a relevar la opinión de los docentes sobre los contenidos seleccionados para el dictado de su asignatura y el nivel de logro de aprendizaje de los alumnos.

Cuadro 15

Docentes ER. Distribución de respuestas emitidas por grupo de materias* según opinión respecto a contenidos seleccionados** para dictar su asignatura en una ER.

	CIENCIAS BIOLÓGICAS	CIENCIAS SOCIALES	MATEMÁTICA	LENGUA Y LITERATURA	INGLÉS	TOTAL
Adecuados	68,0	58,1	39,3	43,8	53,3	53,5
Algunos adecuados otros inadecuados	8,0	4,7	21,4	56,3	20,0	17,3
Inadecuados / Elevados	24,0	30,2	28,6	-	13,3	22,8
NR	-	7,0	10,7	-	13,3	6,3
Total (N)	25	43	28	16	15	127

* Se consideran para este análisis Matemática, Lengua y Literatura, Inglés, Ciencias Biológicas (compuesta por Biología, Ciencias de la Vida, Desarrollo y Salud y Química), Ciencias Sociales (compuesta por Formación Ética y Ciudadana, Geografía, Historia y Economía).

** El sistema de categorías se armó a partir de las expresiones de los docentes a la correspondiente pregunta abierta.

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada a los docentes en el marco del proyecto de investigación.

De acuerdo con el cuadro 17, el 54% de los docentes considera adecuados los contenidos seleccionados para dictar su asignatura en una ER, frente a un 23% que los encuentra inadecuados o elevados para el nivel de conocimientos que presentan los alumnos. Un 17% de los encuestados se ubica en una posición intermedia, considerando que parte de los contenidos son adecuados y, otra parte, inadecuados.

En muchos casos, los encuestados rescatan positivamente el haber participado de los diversos encuentros que el equipo de currícula organizó con el propósito de seleccionar y elaborar los contenidos. También se rescatan las oportunidades de capacitación e intercambio que se brindaron en estas reuniones.

Al analizar la percepción según grupo de materias, se observa un panorama diverso de opiniones.

La percepción de los docentes de materias vinculadas a Ciencias Biológicas aparece como la más positiva (un 68% de los encuestados considera adecuados los contenidos seleccionados). Entre otros, rescatan aspectos tales como la actualidad de los contenidos, su organización y especificidad. Entre las opiniones de los docentes que manifiestan una mirada crítica se plantea, por ejemplo, la dificultad para abordar determinados contenidos ante la falta de laboratorio.

Ciencias Sociales presenta una situación más polarizada: gran parte de los docentes considera adecuados los contenidos seleccionados (58%) a su vez que un grupo importante los considera inadecuados (30%). Entre las críticas planteadas, aparecen ideas tales como: “elevado nivel para el grupo de alumnos”; “programa muy largo, difícil de concretar”; “contenidos muy tradicionales... falta de actualización”.

Por el lado de Lengua y Literatura, ningún docente manifestó una perspectiva totalmente negativa. Mientras que el 44% considera adecuada la selec-

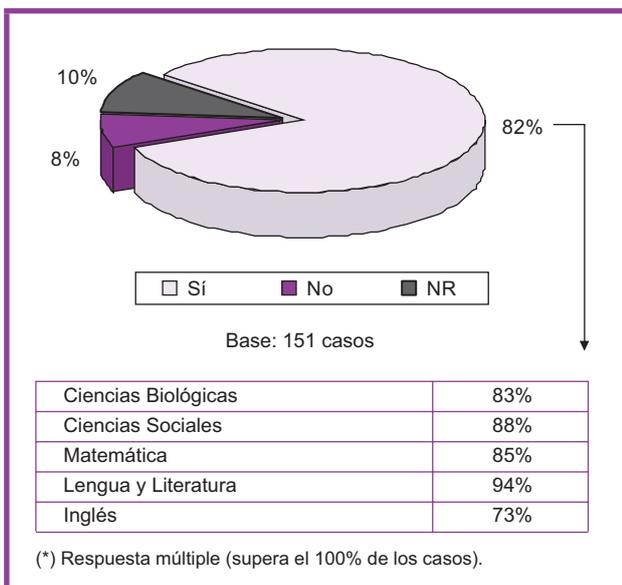
ción de contenidos, el 56% la encuentra en parte adecuada y en parte inadecuada. En este último caso, se expresan comentarios vinculados con el carácter extenso del programa, la dificultad para abordarlo con los alumnos de las ER, así como la centralidad de la gramática en detrimento de la Literatura.

En el caso de Matemática, tan solo el 39% de los docentes considera adecuados los contenidos seleccionados. En esta materia, muchos encuestados enfatizan, como dificultad para el abordaje de los contenidos, la falta de conocimientos previos de los alumnos (esta carencia implica en muchos casos la revisión de contenidos que no hacen al nivel). Es decir, que muchas respuestas manifiestan el carácter elevado de los contenidos, en relación con el nivel que poseen los alumnos.

A pesar de la diversidad de opiniones de los docentes de las diferentes materias, la heterogeneidad en el nivel de los alumnos es planteada como una problemática común, a la hora de abordar la enseñanza de los contenidos. Esta heterogeneidad constituye un aspecto distintivo del perfil de los alumnos de las ER, que en muchos casos complejiza la labor docente, tal como se desprende de sus comentarios. En este contexto de coexistencia en el aula de alumnos que provienen de distintas trayectorias educativas, el espacio de apoyo escolar es concebido como una estrategia pertinente para “subsanan” esta heterogeneidad.

Gráfico 6

Distribución de respuestas emitidas según opinión respecto al logro de los aprendizajes previstos en la asignatura y logro de aprendizajes por grupos de materias.



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada a los docentes en el marco del proyecto de investigación.

En relación con los aprendizajes logrados, los docentes afirman de manera contundente (82%) que los alumnos aprenden los contenidos previstos en la asignatura. Asimismo, las diferencias entre los grupos de materias no parecen ser muy significativas. El caso de Inglés, seguramente como consecuencia de las dificultades que se plantean en el aprendizaje de una lengua extranjera, es el que presenta mayor disparidad con la perspectiva general, ya que sólo el 73% de los docentes considera que los alumnos aprenden los contenidos previstos.

Lengua y Literatura es la materia que registra mayor consenso respecto del logro de aprendizajes (responden de manera positiva el 94% de los encuestados). Esta mirada positiva se repite en los docentes de Ciencias Sociales (88%), Matemática (85%), y Ciencias Biológicas (83%).

En el caso de los docentes que consideran que los alumnos no logran los aprendizajes correspondientes a su asignatura, se arguye que los motivos de este fracaso se explican por las reiteradas inasistencias de los alumnos, las dificultades para incorporar prácticas de estudio y la falta de estudio/dedicación por fuera del espacio de clase.

La valoración positiva respecto del aprendizaje de contenidos cobra mayor énfasis cuando se analiza la perspectiva que los profesores tienen acerca de los aprendizajes generales que los alumnos obtienen en el marco más amplio de la institución, de manera transversal a las distintas disciplinas. Asimismo, ante esta pregunta los docentes eligieron el máximo de las opciones “posibles/permitidas” (3 categorías). Esto podría interpretarse como un signo de reconocimiento de la pluralidad de aprendizajes/logros de los jóvenes que transitan su escolaridad en estos establecimientos.

Cuadro 16

Docentes ER. Distribución de respuestas emitidas según aprendizajes de los alumnos a partir de su experiencia en una ER.

	% (*)
Capacidades para participar en el mundo del trabajo	56,9
Cuidado de la salud (prevención de adicciones, HIV)	29,2
Capacidad para continuar estudios de nivel superior	37,5
Capacidad para relacionarse con sus pares	54,2
Capacidad para relacionarse con adultos fuera de la escuela	37,5
Capacidad para relacionarse con adultos de la escuela	36,8
Capacidad para defender sus derechos	46,5
Total	298,6

(*) Respuesta múltiple (supera el 100% de los casos).

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada a los docentes en el marco del proyecto de investigación.

De acuerdo con el cuadro 18, más de la mitad de los encuestados considera que los alumnos de las ER desarrollan capacidades para participar del mundo del trabajo (57%) y para relacionarse con sus pares (54%). En tercer lugar, se ponderan los aprendizajes relacionados con la defensa de sus derechos (46%). A su vez, para el 37% de los docentes, los jóvenes logran mejorar su capacidad para relacionarse con adultos dentro y fuera de la escuela. Por otra parte, el 37% de los profesores registran logros relacionados con la obtención de capacidades para la continuación de estudios de nivel terciario o universitario.

6.4. Logros y Obstáculos

Los docentes plantearon su perspectiva acerca de los logros y obstáculos más significativos de la propuesta de las ER. Se agrupan a continuación, las diferentes cuestiones planteadas.⁷⁷

Cuadro 17

Docentes ER. Distribución de respuestas emitidas según detección de logros de la propuesta de las ER que se gestiona en su escuela.

	% (*)
Motivación para el estudio	50,7
Facilitación del acceso y la permanencia en el nivel medio	49,3
Seguimiento personal de los alumnos	34,1
Egreso de alumnos	16,7
Interés en continuar con estudios superiores	5,8
Mejoramiento de las capacidades para la convivencia social y escolar	44,9
Ampliación de oportunidades laborales	7,2
Compromiso docente	12,3
Trabajo en equipo	10,1
Otro	25,4
Total	298,6

(*) Respuesta múltiple (supera el 100% de los casos).

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada a los docentes en el marco del proyecto de investigación.

Los encuestados destacan la motivación para el estudio (51%) y el rol inclusivo de esta propuesta educativa, pues el 50% de los profesores, responde que facilita el acceso y la permanencia en el nivel medio (a través de sus dispositivos, que permiten,

entre otras cosas, un “seguimiento personal de los alumnos”, tal como destaca el 34% de los docentes).

Se señala también el mejoramiento de las capacidades para la convivencia social y escolar (45%), ratificándose, de este modo, lo comentado en el punto anterior acerca de la importancia que se le atribuyen a los aprendizajes transversales, que operarían como potenciadores del desarrollo socio-cultural y de la inclusión en la vida comunitaria.

En relación con los obstáculos, la mayoría coincide en ponderar el alto nivel de ausentismo, y/o de deserción (el 58% de los docentes expresan este tema como una dificultad u obstáculo). Se señala también otro tipo de obstáculos pero se expresan con un mayor nivel de dispersión (o de una manera menos contundente).

Cuadro 18

Docentes ER. Distribución de respuestas emitidas según detección obstáculos de la propuesta de las ER que se gestiona en su escuela.

	% (*)
Falta de apoyo del Ministerio de Educación del GCBA	4,1
Falta de recursos	19,5
Escasa participación de los padres	9,8
Heterogeneidad en el nivel de conocimientos previos de los alumnos	8,1
Alto nivel de ausentismo/deserción de los alumnos	58,5
Problemas de aprendizaje y de disciplina	37,4
Problemas sociales de los alumnos	29,3
Dificultades vinculadas a los cargos docentes	5,7
Problemas relacionados con la organización / gestión institucional	35,0
Otro	20,3
Total	227,6

(*) Respuesta múltiple (supera el 100% de los casos).

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada a los docentes en el marco del proyecto de investigación.

El 37% de los docentes menciona los problemas de aprendizaje y disciplina y el 29% alude a los problemas sociales de los alumnos. La ponderación de este obstáculo puede, al igual que con otro tipo de dificultades, guardar una estrecha relación con la historia de deserción del sistema educativo que tienen los jóvenes que ingresan a las ER que, siguiendo el relato de los directores, representa una de las problemáticas más desafiantes de abordar para la gestión institucional. El elevado nivel de ausentismo puede operar, asimismo, como una dimensión constitutiva de esta misma problemática. El 35% de los encuestados identifica obstáculos relacionados con la gestión y organización institucional, lo que daría a entender que los modos de

⁷⁷ En la encuesta se solicitó que formularan dos o tres logros y obstáculos.

resolución que cada escuela adopta frente al desarrollo de un conjunto de dispositivos que, en alguna medida mantienen una impronta novedosa y una estructura abierta a las innovaciones, constituyen una asignatura para reconsiderar y ajustar.

Para finalizar, los docentes dan cuenta de una perspectiva predominantemente positiva acerca del régimen específico de las ER, del que valoran, tanto su capacidad para responder a las situaciones particulares que atraviesan los alumnos, como su potencial para el desarrollo de actitudes y aptitudes que les permiten otorgar un sentido personal y social a su inclusión en la vida social y comunitaria. La flexibilidad que debe primar en la forma de operar frente a las distintas realidades, representa, no obstante, uno de los aspectos más desafiantes –y, al mismo tiempo, motivadores– desde el punto de vista profesional. En efecto, la mayor parte de las “observaciones”, “reparos”, “obstáculos” o “dificultades” esgrimidas en las diferentes preguntas mantiene un correlato importante con la difícil tensión que se genera entre la necesidad de “reconocer” y “hacerse cargo de” las limitaciones que se derivan de la problemática social que atraviesan los jóvenes y la difícil tarea de –a partir de su consideración– arribar a un encuadre de trabajo que no descuide las metas educativas de la escuela secundaria.

7

¿Qué dicen los jóvenes?

Una primera aproximación a la experiencia educativa⁷⁸ de estos jóvenes permite ver que su tránsito por las escuelas medias de reingreso es vivido como una posibilidad para afianzar lazos con la vida social y comunitaria y proyectar, asimismo, su inserción laboral futura y/o ingreso a los estudios terciarios/universitarios.

En este apartado, se intenta reconstruir la mirada de unos cuarenta y cinco alumnos, a partir del análisis de la información que se obtuvo mediante la conformación de grupos de discusión⁷⁹ con tres grupos de jóvenes, uno de los cuales se conformó exclusivamente con alumnos que, a diciembre de 2006, egresaban de una de estas escuelas. Se abordan especialmente los siguientes aspectos: los motivos de su anterior abandono; la valoración que los jóvenes hacen de esta propuesta pedagógica en general y de los dispositivos curriculares en particular, lo que comprende también las demandas que los estudiantes tienen para con las autoridades de la escuela y del sistema educativo; su visión acerca de la convivencia escolar y sus expectativas de futuro.

7.1. El abandono escolar y la alternativa de las ER

De acuerdo con el relato de los jóvenes, distintos tipos de motivos permiten explicar su anterior abandono de los estudios secundarios. Algunos de ellos, mantienen una estrecha relación con las dificultades para adaptarse a las exigencias del modelo de escuela convencional, mientras que otros guardan mayor vinculación con las realidades familiares y sociales por las que transitan los adolescentes que están en

situación de vulnerabilidad social y que los ubican en la posición de “adultos responsables”.⁸⁰ Dentro del primer grupo de causas, los chicos aducen:

“No pude rendir las materias que debía”, “Me faltaba madurez para estudiar... no tenía ganas”, “Me echaron de la escuela”, “No me aceptaban en ninguna escuela por la edad”.

Respecto del segundo grupo, los motivos más frecuentemente señalados son: haber experimentado la maternidad, altas inasistencias por “problemas en el hogar” y haberse encontrado con la necesidad de salir a trabajar. En este último caso, advierten la incompatibilidad que se establecía entre las exigencias que planteaba el tipo de trabajo que desempeñaban –en general, de carácter precario- y las pautas formales de la institución escolar.⁸¹

La propuesta de las ER se presenta como una alternativa, como una invitación a concluir con aquello que –tanto para los padres como para los alumnos– es vivido como una “asignatura pendiente”. Tal como señalan los jóvenes entrevistados, sus padres ven a la escolaridad como una experiencia que imprime sentido a la vida del adolescente,

“Yo no estaba haciendo nada. Dormía todo el día y mi mamá creía que andaba en cosas raras... En mi casa me hablaban siempre. Me decían que el colegio lo tenía que terminar...” En algunos casos, el terminar la escuela es planteado como un mandato, como una tradición que no se puede –ni se debe- dejar de cumplir, “A mí me insistían porque en mi familia todo el mundo estudió.”

Los jóvenes viven a estas escuelas como un lugar “amigable” y esto opera, de algún modo, como un facilitador de su inclusión en la propuesta.

Diversos testimonios dan cuenta de que experimentan un acompañamiento personalizado que los incentiva para seguir adelante con el proyecto que se trazan en su condición de estudiantes. De acuerdo con algunos de ellos:

⁷⁸ Cuando hablamos de “experiencia educativa” queremos denotar –tal como lo hace Gabriel Kessler- las representaciones y el sentido otorgado a la educación en general; la visión sobre las escuelas y la formación recibida; la relación que se establece con los docentes, entre otros aspectos. Véase: Kessler, Gabriel. La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. IIPE-UNESCO, Buenos Aires, 2002.

⁷⁹ Se ha trabajado con tres grupos, cada uno perteneciente a una escuela diferente. Uno de ellos se encontraba en una situación próxima al egreso. Los otros dos se conformaron con alumnos seleccionados por los directores que, en el momento del encuentro, cursaban los niveles 1; 2 y 3. Es interesante destacar que, en tanto equipo de investigación, sentimos una muy buena recepción por parte de los estudiantes, tanto en lo que respecta a nuestra presencia en la escuela como a la propuesta específica de trabajo que les hicimos. Al finalizar la actividad, muchos chicos se acercaban para continuar la conversación que habíamos iniciado en el seno del grupo. Cada encuentro tuvo una duración aproximada de 90 minutos.

⁸⁰ Cuando hablamos de “experiencia educativa” queremos denotar –tal como lo hace Gabriel Kessler- las representaciones y el sentido otorgado a la educación en general; la visión sobre las escuelas y la formación recibida; la relación que se establece con los docentes, entre otros aspectos. Véase: Kessler, Gabriel. La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. IIPE-UNESCO, Buenos Aires, 2002.

⁸¹ Las actividades laborales más frecuentemente citadas se relacionan con el ejercicio de distintos tipos de servicios: Recepción, atención de cajas de supermercado, reparto de comida, ayudante de cocina, atención al público en lugares de comida, lavandería, costura, limpieza a domicilio, etc.

“En los otros colegios te enseñan, pero acá te incentivan para que sigas estudiando... Te están rompiendo todo el año para que no faltes... para que no dejes de venir... Te llaman por teléfono...”

“Los profesores son compañeros, te respetan... Aparte de enseñarte, te acompañan. Acá se puede tener confianza en los profesores... Nos escuchan cuando tenemos un problema...”

“Esta escuela es re-fácil. A medida que va avanzando el tiempo, te vas dando cuenta de que es re-fácil.”

Esta representación de los estudios secundarios como un recorrido transitable se va afianzando a medida que se avanza de nivel. Los alumnos de cuarto nivel –que están en situación egreso– enfatizan esta idea y destacan el papel facilitador que en esto desempeñan los distintos dispositivos previstos para las ER:

“En otros colegios, el alumno es uno más. Acá, nada que ver... Acá se lo sigue al alumno.”

“El alumno se tiene que sentir acompañado... El adolescente tiene que tener una constancia... Esta ayuda es lo que hizo que la gente durara.”

Oportunidades tales como los programas para madres –que habilitan la posibilidad de que los niños se escolaricen en el jardín de infantes mientras las madres estudian–, las becas, los útiles escolares, el comedor o la vianda, la posibilidad de recibir asistencia pedagógica con profesionales especializados, representan –para los alumnos– condicionantes claves de su formación secundaria. La idea de que estos factores ejercen un papel importante para su inclusión en la escuela se expresa de diferentes modos. Por un lado, como agradecimiento y, por otro, como demanda de mejora. El discurso de los chicos deja entrever el reconocimiento de que, aún con las facilidades, algunos de sus compañeros se quedan “afuera” y pierden la posibilidad de seguir estudiando, especialmente porque carecen de medios para hacerlo y porque la situación socioeconómica de sus familias los enfrenta con la necesidad de aceptar trabajos muy precarios. En los encuentros mantenidos con los jóvenes, se plantearon algunos “pedidos”. Entre ellos, la provisión de mayor cantidad de becas, una mayor ayuda económica para acceder a distintos tipos de recursos didácticos (computadoras, útiles, libros, etc.) y reparar el edificio escolar, la mejora de la calidad de los alimentos y la disposición de un espacio propicio para el comedor.

Al igual que en el caso de los directores, los alumnos encuentran que estas instituciones, por sus características distintas, suelen estar negativamente estigmatizadas por parte de actores (docentes y alumnos) que participan de otras escuelas de nivel medio, ya que –esbozan– “*tienen mala fama*”. Sin embargo, los chicos experimentan a esta dinámica peculiar –que, por ejemplo, se refleja en la organización de las tutorías, el apoyo escolar y los trayectos– como una situación que favorece la adopción de una posición más madura y comprometida respecto del estudio. Los alumnos de los niveles superiores enfatizan esta idea y aluden a los avances que registran en ellos mismos, cuando se retrotraen al momento en que ingresaron a la escuela.⁸²

7.2. Los jóvenes, el estudio y el acompañamiento en las ER

La mayoría valora positivamente que el plan de estudios habilite la posibilidad de que organicen sus propios **trayectos**, dado que “*Ayudan a avanzar de acuerdo con lo que se puede*” y, en algunos casos, esto “*permite terminar más rápido*”. Las **tutorías** son concebidas como un espacio de contención en donde “*se puede hablar de los problemas*”.⁸³ La tarea de acompañamiento que llevan a cabo los profesores genera, como contrapartida, que los alumnos se sientan responsables de “*rendir cuentas*” por los compromisos que asumen.

Parecería que el gusto por estudiar una determinada asignatura mantiene una estrecha relación con las estrategias didácticas que desarrollan los profesores, así como con la actitud que estos adoptan frente a los alumnos.

Testimonios tales como, “*Me gusta matemática porque el docente explica bien*” o “*Nos gusta Geografía porque los profesores son buenos*” parecen indicar que el interés por las diversas disciplinas es algo que se construye, en gran medida, a partir del vínculo que los alumnos establecen con las propuestas que los docentes llevan al espacio escolar.

⁸² En el grupo de cuarto nivel se contrasta esta actitud con la “inmadurez” de los compañeros que ingresaron recientemente y que cursan el primero o el segundo nivel.

⁸³ No obstante, algunos chicos comentan que no siempre es fácil “contar todo”, ya que ciertas problemáticas, por su envergadura, no son sencillas de confiar.

El **apoyo escolar** es vivido como una instancia útil, que ayuda a resolver los problemas de comprensión. Los alumnos rescatan la paciencia que los profesores demuestran en esta tarea de trabajar sobre las dudas o las dificultades. Sin embargo, la mayoría admite que el dispositivo se “usa” en algunas ocasiones, ya que –aducen– “*Sólo concurre el que lo necesita*”.

De acuerdo con los testimonios de los chicos, los **talleres** no concitan la participación del universo de los alumnos. Muchos reconocen que, a pesar de estar interesados, ciertas responsabilidades de la vida diaria –especialmente, las relacionadas con lo laboral– operan como un obstáculo para que la participación sea posible.⁸⁴ Se reitera la misma situación respecto de la asistencia a la escuela durante los días viernes. La mayoría ha respondido con expresiones tales como “*no viene nadie*” o “*parece que se ponen todos de acuerdo*”.

Cuando se aborda el tema de la **convivencia**, los jóvenes aluden principalmente a conflictos que se relacionan con la regulación del consumo del cigarrillo y de otro tipo de sustancias. Los “reclamos” adquieren, en este caso, dos sentidos distintos. Si algunos solicitan que se habilite un espacio y un momento específico para fumar, otros demandan que la conducción establezca normas y controles más estrictos. Las dificultades para restringir el consumo de marihuana constituyen una preocupación común.⁸⁵ Como ya se señaló, parecería que prima cierto contraste entre el perfil de los alumnos que ingresaron en el primer nivel y aquellos que están cursando en niveles más avanzados, quienes se ven a sí mismos con una actitud diferente respecto de los primeros. Cabría preguntarse entonces acerca de las características distintivas que, en el marco del encuadre específico de las ER, adquieren los procesos de socialización de los adolescentes. La reconstrucción de las representaciones sociales que estos jóvenes construyen acerca de su proceso de socialización en este tipo de escuelas podría llegar a constituir una línea interesante de indagación en un futuro.

⁸⁴ El contraste entre esta percepción y la de los directores parece indicar que, en algunos casos, se ha logrado convocar a un número significativo de jóvenes. Parecería que la estrategia de comunicación que el director adopta frente a los alumnos opera, en este caso, como una variable decisiva. En efecto, tal como señala un entrevistado, la presentación de este espacio curricular como “una instancia regular” de la cursada ha funcionado como un facilitador de la convocatoria. El mismo planteo se hace para el caso de los viernes.

⁸⁵ Los alumnos hacen referencia a las dificultades para controlar su consumo en los baños.

El director es visto como un actor central a la hora de afianzar un encuadre de conducta en el que “no todo vale”. Esto puede reflejarse en expresiones tales como,

“Le pediría al director que ponga un poco más de seriedad a lo que está pasando...”

“No tengo mucho para decirte porque esta escuela es casi perfecta... Sólo cambiaría que te hagas respetar más por los alumnos... que no seas tan flexible con los chicos problemáticos... Tratar de tener la escuela un poco mejor... que todos la cuiden...”

Sin embargo, todos los testimonios coinciden en manifestar su agradecimiento frente a las distintas oportunidades que les dio la escuela. En este marco, el director se constituye en un facilitador estratégico. Al respecto, los chicos señalan:

“Quiero agradecerle a la Directora por dejarme entrar en este programa “Deserción Cero”... Digo “dejarme entrar” porque éste ya había empujado y yo entré tres meses después a 2° año y ella no tuvo ningún problema. Por eso, decirle gracias, me parece poco... Hoy por hoy estoy en 4° nivel y estoy a punto de recibirme.”

“Gracias... Porque, en realidad, sin su ayuda, en este momento no sería nada... Y usted me dio la oportunidad de terminar la secundaria, de tener un pensamiento totalmente distinto a cuando no contaba con usted. La verdad es que no sé qué más decirle. Lo único que me queda por decirle es gracias y... ¡Muchas Gracias!” (Testimonio de un alumno de cuarto nivel).⁸⁶

7.3. El futuro de los jóvenes que reingresan al sistema educativo

La escolarización secundaria impulsa, asimismo, la construcción de **expectativas de progreso para el futuro**, especialmente en los chicos que están en una situación muy próxima al egreso. La mayoría de los jóvenes de este grupo proyecta seguir estudiando, en la

⁸⁶ Los discursos que se reproducen a continuación se recogieron especialmente a partir de una actividad en la que se pidió a los alumnos que escribieran dos cartas: Una dirigida al director de la escuela y otra, destinada al Ministro de Educación.

universidad –en una importante cantidad de casos– o en carreras de “formación profesional” en otros, lo que refuerza la idea de que la escuela secundaria es un paso intermedio, un escalón necesario –pero no suficiente– para hacer viable el acceso al mercado laboral y/o al “mundo profesional”. Algunas de las profesiones que estos jóvenes anhelan ejercer son: Medicina Forense, Psicología, Docencia, Turismo, Hotelería, Obstetricia, Visitador Médico, entre otras. La presencia de expectativas vinculadas a trayectos profesionales más identificados con “las típicas aspiraciones de los sectores medios”, quizá pueda representar un indicador de los efectos positivos que en estos adolescentes ha generado la propuesta de inclusión que les brindó la escuela, lo que nos conduce a pensar que puede llegar a ser relevante explorar –en próximas investigaciones– qué sucede con estas expectativas cuando, una vez que egresaron, se enfrentan con las exigencias y los obstáculos que –en términos de acceso y permanencia– plantean los estudios superiores.

Los alumnos valoran la **orientación vocacional** que les brinda la escuela. La organización de talleres de intercambio con distintos tipos de profesionales, o bien, la disposición de información sobre las carreras y sus requisitos de ingreso, son vividos como instancias facilitadoras de la elección. Remarcan también el compromiso que los profesores entablan con esta “búsqueda de nuevos y posibles horizontes”.⁸⁷ Una pregunta, en alguna medida, relevante para complementar los problemas que aborda esta investigación es qué ocurre con estas proyecciones una vez que los jóvenes egresaron de las ER. Tal vez pueda plantearse como una problemática para abordar en un futuro.

En el balance de los alumnos parece predominar el reconocimiento de las ER como una alternativa de acceso y terminalidad de los estudios secundarios, pero también como un recorrido que hace viable la proyección de nuevos horizontes para el futuro más inmediato.

Quizá la siguiente frase pueda contribuir a ilustrarlo:

“Yo le pediría al Ministro que hagan más cosas para que los chicos se enteren de estas escuelas.”

Para muchos de los jóvenes entrevistados, el encuentro con la propuesta de las ER ha dado lugar a la conexión con un proyecto personal propio –lo que los conduce a tomar una posición frente al conjunto de valores que atraviesan en su entorno social y comunitario– pero también les ha permitido encarar los estudios secundarios como algo plausible de ser transitado desde la condición de la que parten. Tal vez esto ayude a explicar por qué –en algunos casos– el paso por estas escuelas se constituya en una “invitación” a tejer expectativas de desarrollo y progreso profesional para el futuro.

⁸⁷ En los testimonios del grupo de cuarto nivel se valora especialmente el compromiso de un docente, que trabajó arduamente para que los chicos pudieran contar con la orientación de distinto tipo de profesionales.

CONCLUSIONES

En las líneas siguientes, puntualizamos un conjunto de aspectos que permiten sintetizar las características distintivas de la propuesta de las ER, así como sus desafíos pendientes:

• La singularidad de las ER en el sistema educativo de la Ciudad

Las ER constituyen una propuesta educativa singular, que se diseña en el año 2004, como parte de una política pública orientada a mejorar los niveles de inclusión social y educativa, así como a garantizar la obligatoriedad de la escuela media estipulada por la Ley N° 898. Con el propósito general de revertir la situación de exclusión que experimenta la población de dieciséis años o más que ha permanecido por lo menos un año fuera del sistema, se dispone que estas instituciones reúnan un conjunto de atributos específicos:

- Flexibilidad de criterios, que abre la posibilidad de organizar trayectos escolares que se adecuen a las circunstancias particulares por las que transitan los alumnos.
- Régimen de aprobación por asignaturas y de cursada cuatrimestral en el caso de algunas disciplinas.
- Una planta docente que contempla una diversidad de roles y que habilita, a través del esquema de la designación por cargos, la disponibilidad de tiempos de trabajo institucional.
- La organización de dispositivos específicos para apuntalar los aprendizajes de los alumnos (tutorías, apoyo escolar, talleres).

Los dispositivos particulares que hacen a la singularidad de esta propuesta, y la puesta en marcha rápida de estos establecimientos implicó una serie de contratiempos/dificultades en su gestión inicial

(por ejemplo, vinculados con la búsqueda de establecimientos e infraestructura, constitución de plantas docentes, escaso conocimiento del plan de estudios por parte de docentes y directivos,...), exacerbándose la necesidad de tiempo y de desarrollo de estrategias creativas por parte de los directores para la consolidación de este proyecto educativo.

• El papel activo de los CGP en la constitución de la matrícula inicial de estas escuelas

En el primer año, los Centros de Gestión y Participación (CGP) mantuvieron una activa intervención en el reclutamiento de la matrícula. La tarea de orientación comunitaria e inscripción en esta nueva propuesta educativa, que los CGP llevaron adelante en el inicio de estas escuelas, incidió significativamente en la determinación de un perfil de alumnado proveniente de contextos altamente vulnerables. En este momento inicial, la mayoría de las ER se encontró con una población con historias de fracaso escolar, con problemáticas sociales complejas para las instituciones escolares. En efecto, problemas tales como la inserción temprana en el mercado laboral informal, adicciones, violencia, embarazo temprano, o bien dinámicas familiares que dificultan el aprovechamiento del servicio educativo que brinda la escuela (migraciones frecuentes, situaciones de abandono) intervinieron como condicionantes sustanciales de los procesos de aprendizaje.

Los testimonios de los directores han señalado, no obstante, que el perfil de los alumnos se fue modificando gradualmente durante 2005; por un lado, como consecuencia del retiro de los CGP del proceso de inscripción y, por el otro, por los altos índices de abandono registrados por los alumnos de mayor vulnerabilidad. Esta situación plantea interrogantes respecto del tipo de estrategias necesarias para hacer posible la escolarización de un núcleo duro de jó-

venes que, tras un segundo o tercer intento, vuelven a ver frustrada su inclusión en el sistema de educación formal. El problema del diseño de estrategias nos coloca asimismo en situación de dimensionar las áreas de intervención social que trascienden los límites de la propia escuela pero también –a pesar de las significativas innovaciones experimentadas en términos organizativos– a seguir interrogándola desde el punto de vista de los formatos que ofrece, que –en algunos casos– parecen seguir entrando en coalición con los ritmos cotidianos de este núcleo de la población que aún permanece excluido.

• Reinserción en la escuela y abandono educativo, permanencia y egreso

El número de matriculados viene creciendo con fuerza en cada inicio de ciclo lectivo. Los 478 alumnos que se matricularon en el comienzo de 2004 pasaron a sumar 755 en 2005, lo que representa un incremento del 57%.

Este incremento adquiere mayor grado de significación si se considera el tiempo transcurrido fuera del sistema por parte de los alumnos ingresantes. En efecto, a nivel global, un 62% del alumnado matriculado en los diferentes años ha permanecido dos años o más por fuera del sistema en el momento de ingresar a la ER. Este compromiso que las escuelas desarrollan con los alumnos que presentan una historia de “deserción de larga duración” constituye una variable insoslayable, que permite enfocar e interpretar las dificultades con las que se encuentran alumnos, directivos y docentes en el proceso de escolarización.

En este contexto, el abandono escolar registrado en estas escuelas asciende de un 20% en 2005 a un 27% en 2006. Este porcentaje de abandono debe sopesarse, asimismo, con la historia de desescolarización previa que, como vimos, es un atributo distintivo de la población que se acerca a estas escuelas. Constituye, sin embargo, un dato llamativo –y un interesante tema de indagación a futuro– la significativa variación que se establece entre los guarismos de las distintas instituciones (entre un 8% y un 20% para el año 2005 y un 20% y un 34% en el año 2006).

Por último, el esfuerzo realizado tanto por alumnos como por docentes y directivos se expresa de manera elocuente en el logro de los primeros 47 egresados,

después de tan sólo tres años de inicio de este proyecto institucional.

• Los directores y su papel activo en la reconstrucción de los lazos sociales

En el momento inicial de su gestión, los directores debieron enfrentarse con el imperativo de construir lazos de confianza, de modo de hacer de la escuela un verdadero “espacio de pertenencia”, que brindara a los jóvenes la oportunidad de transitar gratamente una etapa adolescente atravesada, en la vida extraescolar, por un conjunto de responsabilidades típicas de la vida adulta.

El reingreso a la escuela conllevaba, en este contexto, la organización de espacios curriculares que propiciaran el acomodamiento a la escolaridad, a partir de un trabajo vincular apuntalado, en gran medida, en la desestructuración de los estereotipos autoritarios acuñados en la experiencia social y escolar previa. Los talleres, las tutorías y el trabajo personalizado del directivo o del docente con el alumno se perfilaron como dispositivos de apoyo de este proceso de socialización en la vida cotidiana de las instituciones de enseñanza media. Es decir, el diálogo directo entre directivos y alumnos, así como de estos últimos con los docentes –en relación con su vida cotidiana, entorno social, problemas personales, etc.– constituyó la estrategia principal para garantizar un proceso gradual orientado a la reconstrucción de la confianza y la autoestima de los jóvenes. El fomento de las capacidades para aprender y participar de un espacio de convivencia escolar constituyó un elemento de prioridad para los directivos de las ER.

• Red y Alianzas como estrategias continuas de los equipos directivos

El trabajo en red y las alianzas con distintas organizaciones de la comunidad constituyen una herramienta nodal para apuntalar el abordaje de la problemática psico-social de los alumnos, al tiempo que posibilita diseñar propuestas de formación destinadas a enriquecer sus experiencias culturales.

De acuerdo con los testimonios, estas líneas de acción, orientadas principalmente a garantizar la permanencia

en la escuela, ocupan un lugar central en la agenda del director, desplazando –de algún modo– el protagonismo de las funciones administrativo-burocráticas.

El nivel de articulación con lo comunitario se encuentra sujeto, en gran medida, a la iniciativa del director y del resto del equipo docente. A su vez, el trabajo en red adopta un alcance diverso en relación con el perfil de las organizaciones con las que trabajan las escuelas –diverso tipo de organizaciones de la comunidad local, en algunos casos, y organismos pertenecientes a la propia estructura gubernamental, en otros–. Por otro lado, algunas ER adscriben a los proyectos que se ofrecen desde el propio sistema educativo, ya sea a través de los ministerios de educación de la órbita nacional o de la Ciudad.

• La interacción de las ER con el resto de las escuelas de la Ciudad de Bs. As.

La cuestión de la articulación entre las escuelas medias, como así también con otros niveles de enseñanza, constituye una cuestión que requiere aún un constante trabajo del colectivo de actores (supervisores, directivos, docentes, equipos técnicos, etc.) Se podría decir que la articulación y la posibilidad que tienen las escuelas de compartir información, aprovechar recursos, intercambiar experiencias, identificar historias de niños y jóvenes que pasan por las diferentes instituciones en diferentes años o momentos de sus trayectorias escolares, constituye un desafío para el sistema educativo de la Ciudad de Bs. As.

En este contexto, la interacción de las ER con el resto de las escuelas de la Ciudad de Bs. As. constituye uno de los puntos críticos de la gestión institucional. Esto se trasluce en los problemas vinculados con el uso de espacios y recursos entre las distintas instituciones que comparten un establecimiento, así como en la escasa comunicación con otras escuelas medias del sistema educativo de la Ciudad. Este aspecto, aún de difícil resolución para los actores que gestionan el cotidiano de las ER y para la propia estructura de la gestión central, podría derivar, como consecuencia no deseable, en la profundización de la fragmentación. Se plantea el desafío de generar un marco de articulación e integración con el conjunto de las instituciones de Educación Media de la Ciudad, sin que ello revierta la identidad específica de las ER, en tantas instituciones escolares facilitadoras de la inclusión.

• Apoyo escolar, tutorías, trayectos y talleres. Dispositivos con valor positivo para el conjunto de los actores

A pesar de que, tal como señalan los directores, la institucionalización del apoyo escolar como espacio curricular regular es una tarea compleja, la posibilidad de contar con este tipo de acompañamiento es valorada positivamente por los estudiantes, quienes rescatan la paciencia que los profesores demuestran en esta tarea de trabajar sobre las dudas o las dificultades. En consonancia con esta perspectiva, el 72% de los profesores expresa que el dispositivo de apoyo escolar refuerza contenidos y orienta, respetando la diversidad, garantizando, de este modo, la continuidad.

Directivos y docentes coinciden en que el desarrollo de las tutorías ha planteado, en la mayoría de los casos, la necesidad de llevar a cabo un seguimiento personalizado que posibilite reforzar la autoestima de los jóvenes. Este aspecto es rescatado por los propios alumnos, quienes conciben a las tutorías como un espacio de contención que, como contrapartida, genera responsabilidades y compromisos.

El régimen de aprobación por asignatura y la posibilidad que de él se deriva de organizar trayectos de estudios personalizados, son valorados, desde los directivos, por la posibilidad que brindan de establecer recorridos de trabajo plausibles, viables de ser transitados. En consonancia con esta idea, los estudiantes han expresado que *“Ayudan a avanzar de acuerdo con lo que se puede”* y, en algunos casos, que esto *“permite terminar más rápido”*.

Los docentes, asimismo, rescatan de manera contundente el criterio de aprobación por asignatura (80%), subrayando, en la mayoría de los casos (52%), la adecuación a las situaciones particulares de los alumnos que el mismo habilita. Un 13 % de los profesores manifiesta, sin embargo, una respuesta “equivoca” respecto de la posibilidad de organización de trayectos personalizados, dando cuenta, de algún modo, del desconocimiento de esta alternativa planteada por el propio plan de estudios.

Las opiniones de los directivos dejan traslucir, al mismo tiempo, la presencia de algunas tensiones, que se dirimen entre el propósito de adecuarse a las reales posibilidades de aprendizaje de los alumnos y la *necesidad de maximizar los tiempos de cursada*,

de modo de garantizar que los jóvenes finalicen su recorrido por el plan de estudios y que el trayecto no derive en prolongaciones excesivas que puedan redundar en el abandono.

El desarrollo de las actividades opcionales –que adoptan la modalidad de taller– *se ha encontrado con la dificultad de hacer efectiva la asistencia durante los días viernes*. Los testimonios dan cuenta de una preocupación recurrente, dado que el alto índice de inasistencias conlleva, en los hechos, un recorte significativo del tiempo destinado a clase (el fenómeno se “agrava” si se contrasta con el tiempo que se destina a clase en el resto de las escuelas medias). La preocupación adquiere mayor sustento si se toma en cuenta que los propios alumnos reconocen que, a pesar de estar interesados, ciertas responsabilidades de la vida diaria –especialmente, las relacionadas con lo laboral– operan como un obstáculo para que la participación sea posible.

A pesar de las dificultades planteadas, el taller es vivido –por parte del cuerpo docente– como un dispositivo privilegiado para fortalecer la relación escuela-comunidad y promover la inclusión de los jóvenes en la propuesta de formación.

• La ruptura de estereotipos en las percepciones de directivos y docentes

Las perspectivas que directivos y docentes presentan en relación con el “comportamiento” de los alumnos parecen “romper” con los estereotipos que en el sistema educativo circulan acerca de las dificultades que, respecto de la disciplina y la convivencia, manifiestan los alumnos que proceden de los contextos más socialmente vulnerables. Podría esbozarse, a modo de hipótesis, que relativizan también los supuestos que circulan acerca de los propios estereotipos que los docentes construyen sobre estos alumnos. Analizar las respuestas de los profesores, la convivencia no parece estar entre las problemáticas más complejas de atender. Como contrapartida, los problemas de más difícil resolución parecen relacionarse, tal como expresan los docentes encuestados, con el nivel de concentración en clase (40% de respuestas lo categorizan como regular) y con el alto nivel de ausentismo (percibido por los encuestados como uno de los mayores obstáculos para llevar adelante su labor docente). Como se vio en el punto anterior,

la cuestión de la asistencia constituye, sin lugar a dudas, una problemática compleja para trabajar pero prioritaria, ya que mantiene una estrecha correlación con el abandono escolar.

• Perspectivas sobre el currículum

Más de la mitad de los docentes (54%) considera adecuados los contenidos seleccionados para dictar su asignatura en una ER. Los encuestados rescatan, asimismo, el haber participado de los diversos encuentros que el equipo de currícula organizó con el propósito de seleccionar y elaborar los contenidos, así como las oportunidades de capacitación e intercambio que se brindaron en estas reuniones.

En las áreas de Matemática y Lengua y Literatura, sin embargo, la mirada de los profesores adquiere mayor criticidad. En el caso de Matemática, sólo el 39% de los docentes considera adecuados los contenidos seleccionados, enfatizándose en muchas respuestas la falta de conocimientos previos de los alumnos. En lengua y Literatura, si bien ningún docente manifestó una perspectiva totalmente negativa, el 44% considera adecuada la selección de contenidos y el 56% la encuentra en parte adecuada y en parte inadecuada.

A pesar de la diversidad de opiniones de los docentes de las diferentes materias, la heterogeneidad en el nivel de los alumnos es planteada como una problemática común, a la hora de abordar la enseñanza de los contenidos. Esta heterogeneidad constituye un aspecto distintivo del perfil de los alumnos de las ER, que en muchos casos complejiza la labor docente, tal como puede apreciarse en los distintos comentarios.

Distintos testimonios coinciden en reconocer a la formación para el trabajo como un aspecto que debe ser abordado desde lo curricular. Pueden recogerse, no obstante, diversos interrogantes acerca del lugar que ésta debería desempeñar en el plan de estudios, así como de la orientación que debería adoptar. Parecería que el gran desafío –que aún persiste como una asignatura pendiente– es el de encontrar una vía de acceso a alguna propuesta de Formación Profesional, sin que esto implique que la enseñanza de los conocimientos básicos y generales del bachillerato se vea sacrificada. A esto se añade la necesidad de evaluar el problema del equipamiento, que no es un tema menor

a la hora de programar una propuesta de formación seria y de calidad.

Desde la mirada de los alumnos, la organización de talleres de intercambio con distintos tipos de profesionales y la disposición de información sobre las carreras y sus requisitos de ingreso, son vividos como instancias facilitadoras de la elección vocacional, así como de la proyección de “nuevos horizontes”. Una pregunta, en alguna medida relevante para complementar en un futuro los problemas que aborda esta investigación, es qué ocurre con estas proyecciones una vez que los jóvenes egresaron de las ER.

• La valoración positiva de la experiencia educativa

El tránsito por las ER es vivido por los jóvenes como una posibilidad para afianzar lazos con la vida social y comunitaria y proyectar, tal como se señaló en el punto anterior, su inserción laboral futura y/o ingreso a los estudios terciarios/universitarios. Los jóvenes viven a estas escuelas como un lugar “amigable” y esto opera, de algún modo, como un facilitador de su inclusión en la propuesta. Experimentan, asimismo, una mirada positiva de los diferentes dispositivos y un acompañamiento personalizado que los incentiva para seguir adelante con el proyecto que se trazan en su condición de estudiantes. La construcción de expectativas de progreso para el futuro aparece muy claramente en los testimonios de los estudiantes que se encuentran en una situación muy próxima al egreso. La mayoría proyecta seguir estudiando en la universidad –en una importante cantidad de casos– o en carreras de “formación profesional” –en otros–, lo que refuerza la idea de que la escuela secundaria es un paso intermedio, un escalón necesario –pero no suficiente– para hacer viable el acceso al mercado laboral y/o al “mundo profesional”.

En el balance de los alumnos parece predominar el reconocimiento de las ER como una alternativa de acceso y terminalidad de los estudios secundarios, pero también como un recorrido que hace viable la proyección de nuevos horizontes para el futuro más inmediato. Todos los testimonios coinciden en manifestar su agradecimiento frente a las distintas oportunidades que les dio la escuela.

Para muchos de los jóvenes entrevistados, el encuentro con la propuesta de las ER ha dado lugar

a la conexión con un proyecto personal propio -lo que los conduce a tomar una posición frente al conjunto de valores que atraviesan su entorno social y comunitario- pero también les ha permitido encarar los estudios secundarios como algo plausible de ser transitado desde la condición en la que parten. Tal vez esto ayude a explicar por qué –en algunos casos– el paso por estas escuelas se constituya en una “invitación” a tejer expectativas de desarrollo y progreso profesional para el futuro.

• La tensión entre los desafíos que plantea la inclusión y los riesgos de constitución de formatos que profundicen la fragmentación

El abandono de la escuela media representa una problemática social crucial para las políticas educativas que buscan garantizar la inclusión. Las ER fueron creadas para dar respuesta a la problemática atravesada por un segmento significativo de la población (cerca del 5%) que aún permanece fuera de las aulas, con serias dificultades para reincorporarse a la escuela media. Sin lugar a dudas, las ER sintetizan una propuesta innovadora, tanto por las cualidades que asume su plan de estudios como por sus características de organización institucional. El fuerte compromiso que tanto directores como docentes desarrollan para promover la reinserción de estos jóvenes en el sistema educativo desempeña asimismo un papel estratégico en la concreción de la propuesta. Sin embargo, entendemos que el problema político de la exclusión educativa trasciende –dadas sus dimensiones– los confines de este formato escolar específico, ameritando que el conjunto de las instituciones del sistema se piensen a sí mismas a los fines de acompañar a una adolescencia que atraviesa situaciones cada vez más críticas desde el punto de vista social. Creemos, en este sentido, que en la institucionalización de un circuito diferenciado para el “reingreso” emergen algunas tensiones que, de algún modo, se expresan como una señal de alerta frente al riesgo de la fragmentación. Algunas de ellas –ya señaladas a lo largo del informe– constituyen líneas de reflexión y de trabajo desafiantes para los distintos actores involucrados en la gestión educativa.

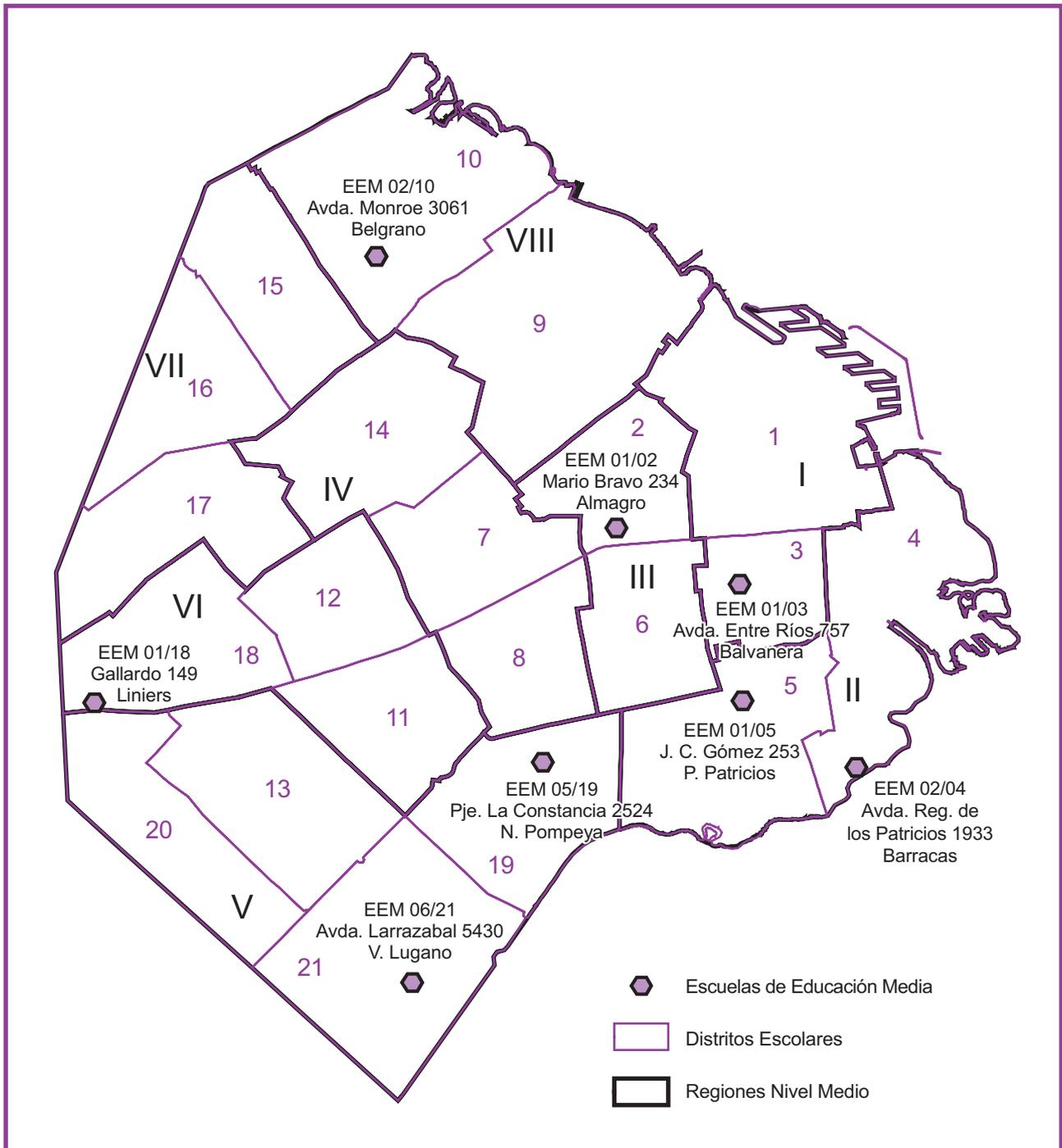
BIBLIOGRAFÍA

- Aguerro, I. (1993). Escuela, fracaso y pobreza: como salir del círculo vicioso. OEA. Colección Interamer. N. York.
- Braslavsky, C. (1985). La discriminación educativa; Bs. As., FLACSO / Grupo Editor Latinoamericano.
- Copes, A. (2004). Estimación del Costo Salarial de los docentes de las Escuelas de Reingreso (versión preliminar). Secretaría de Educación del GCBA, DGPL, Dirección de Programación Educativa, Área Costos.
- Dabegnino, Tissera (2002). Juventud y vulnerabilidad educativa en la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación del GCBA, DGPL, Dirección de Investigación, serie: Estudios de base, volumen 3.
- Departamento de Estadística, Dirección de Investigación (2006). La educación media en la ciudad de Buenos Aires (versión preliminar). Ministerio de Educación del GCBA.
- Dirección General de Estadísticas y Censos del GCBA (2006). Anuario Estadístico 2005. Tomo I.
- DGPL (2004). Escuelas de Reingreso. Estado de situación. Secretaría de Educación del GCBA, DGPL, diciembre de 2004.
- DGPL-Programa de Fortalecimiento Institucional (2005). Escuelas de Reingreso, Informe final. Secretaría de Educación del GCBA, DGPL, Programa de Fortalecimiento Institucional, diciembre de 2005.
- DGPL-Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media de la Ciudad de Buenos Aires (2006). Informe actualizado a julio de 2006
- 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. Fondo de Cultura Económica. México.
- Feijoo, C. (2004). Escuela y Pobreza. Argentina, IPE-UNESCO.
- Feldman (2005). "Currículo e inclusión educativa" en: Krichesky (comp.) Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Filmus, D. (1988). Primer año del colegio secundario y discriminación educativa. En Respuestas a la Crisis Educativa; FLACSO, Buenos Aires.
- Grupo de trabajo Indicadores Educativos de la FLACSO.
www.Flacso.org.ar/educacion/cuadros/c45.pdf.
- Kantor (coord.) (2001). La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias inconclusas. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento.
- Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. IPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Krichesky, M. (2004). Programa Deserción 0. Un análisis de Políticas Públicas orientadas a la Inclusión Educativa. Secretaría de Educación del GCBA, DGPL, Dirección de Investigación.
- Krichesky, M. (coord.) (2006). Escuela y Comunidad. Desafíos para la inclusión educativa. Ministerio de Educación-OEA.
- Lopez, N. (2005). Equidad Educativa y Desigualdad Social. IPE. UNESCO. Bs. As. Argentina.

- Meckler, V. (1992). Juventud, educación y trabajo. Biblioteca Política Argentina. Centro Editor América Latina. Buenos Aires.
- Redondo, P. (2004). Escuelas y Pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación, PAIDOS.
- Resolución 4539. (Enero 2006). Modificación de la resolución N°814 – SED/04.
- Resolución N° 814. (2004). “Plan de estudios para la modalidad bachillerato de las Escuelas de Reingreso”.
- Resolución N°97 MEGC. (Enero 2007). “Coordinación entre Escuela de Reingreso y Centros de Formación Profesional”.
- Roitenburd (Coord.); Belmes, Krichesky y Biasetti (2003). La implementación de la Resolución N° 736/02. Régimen académico de promoción por asignaturas para los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) dependientes del Área de Educación del Adulto y del Adolescente. Secretaría de Educación del GCBA, DGPL, Dirección de Investigación.
- Tenti, E. (1993). La escuela vacía. UNICEF/ Losada, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (2004). La trama de la desigualdad educativa, Manantial, Bs. As.

ANEXO 1 Ubicación geográfica de las ER

Escuelas de Educación Media de Reingreso. Sector Estatal. Nivel Medio. Educación Adultos. Ministerio de Educación. Año 2007.



Fuente: Datos de Carta Escolar. Dirección de Investigación. Dirección General de Planeamiento

ANEXO 2 Historias de Vida. Algunos Relatos

A lo largo de las entrevistas solicitamos a los directores que nos relataran historias de alumnos. En estas historias se expresa la complejidad de las situaciones de vida por las que transitan muchos de los jóvenes, como así también, la “bisagra” que en sus vidas puede representar la escuela. A continuación, se reproducen tan sólo cuatro historias relatadas por los directores. Los nombres asignados a los jóvenes son de fantasía.

Caso 1

Un día, cuando llegué a la escuela, Mariela, de primer nivel, se sentía descompuesta. Le pregunté qué le pasaba y me contó que se desmayó en el colectivo y que unos chicos la habían atendido... Había resuelto venir para la escuela... Habíamos acordado que si pasados los diez minutos se seguía sintiendo mal, llamábamos al SAME.

Pasaron quince minutos y se seguía sintiendo mal. Entonces, llamé al SAME. El médico no sé de dónde salió... Era un genio... No parecía un médico... Tenía un arito por acá... Otro arito por allá... Una gorrita... Muy agradable, muy moderno... Pidió que llamemos a la casa. Yo le comenté que vivía con el novio...

—Ah, bueno, llamen al novio—, respondió. Cuando subimos a la ambulancia, Mariela me contó que le había mentado al doctor. —¿Por qué le mentiste?—, le pregunté.

—El doctor me preguntó si yo era adicta y le dije que no.

—No te hagas problema... ¿Sos adicta?, ¿A qué sos adicta?

—Al papel...—Lo miré al médico... —¿Al papel?, ¿a qué llaman papel?, ¿a la marihuana?, ¿a la cocaína?

—Yo como papel higiénico—, me dijo.

Lo hablamos con el médico... —Esta es la primera vez que lo escucho—, dijo. Cuando llegamos al hospital, pasó a ser la adicta al papel higiénico... Para todo el mundo... Venían a verla porque no lo podían creer. La atendieron re-bien en el hospital. La verdad es que la atendieron muy bien...

Entonces, me puse a hablar con ella. —¿Vos vivís con tu novio? —Me dijo que sí... Y tiene 16 años... —¿Por qué vivís con tu novio?

—Porque yo no tengo casa.

—¿Cómo que no tenés casa?

—No, yo me escapé de tres hogares... Cuando era chica, cuando tenía seis años, la vecina de enfrente denunció a mi mamá por malos tratos. A mí me llevaron al hospital... Tenía la clavícula rotada de los golpes que me había dado... Mis dos hermanitos también... Entonces, me mandaron a un hogar de menores... A mis hermanos los pusieron a cargo de una familia... Una familia de “guardia”— Desde ese momento, ella no vio más a los hermanos... Sí vio a la madre... Me contó que volvió a la casa de su mamá. La mamá tenía tres chicos más, que eran hijos de otro padre. Tenía una hermana, hija del mismo papá, pero que había fallecido... En un momento, vino el novio... Estuvimos hablando... Mi interpretación era que como su vida era una mierda, comía papel higiénico... Porque, claro... Es como que no hay otra explicación.

En el verano, Mariela se peleó con su novio y se fue a la calle... Un día, estando en la calle... Era un verano de mucha lluvia... Un señor pasó y le propuso que se fuera con él a la casa de su mamá. Le dijo que su mamá la iba a cuidar... Fue a la casa de la señora... Era un matrimonio que vivía en La Boca. La señora la atendió muy bien... Realmente, muy bien... Siguió viniendo a la escuela... La señora la llevaba y la traía, pero también tenía otro hijo. Mariela se puso de novia con su hijo y esto no le cayó muy bien a esta mujer... Un día regresó a la casa y, según contó Mariela, allí la

amenazaron. Ella se fue a minoridad y, de ahí, la mandaron al hogar de Chacarita. De allí la traían a la escuela... La venían a buscar... Yo fui fines de semana a verla... Quería tejer y le llevé lana... Se escapó y no sabemos nada más... Por un mail que mandaron los chicos, nos enteramos de que se fue a vivir con una pareja. Después se comunicó con una de las chicas que estaban embarazadas, pero no sabemos nada más... Tuvo severos problemas intestinales por el papel higiénico... En términos de aprendizaje, era excelente... Una chica re-linda... hermosa...

Caso 2

Cuando concurrió a la escuela, Carlos padecía una enfermedad delicada. No recuerdo su nombre... Lo tengo en una carpeta. Cuando la mamá lo trajo a la escuela, lo dejó como en una “caja de cristal”. —No tiene que hacer fuerza... Si se corta, me llaman... No permitan que el SAME se lo lleve al Hospital Pena, porque ahí casi lo matan... Si le pasa algo, hay que llevarlo al Hospital de Clínicas... — Vino con todas esas recomendaciones.

Y, bueno, Carlos estaba en una caja de cristal... Y él se quería enganchar en todo... No lo aceptaban en ningún trabajo porque tenían miedo de que le pasara algo. Y él necesitaba todo esto para afianzarse... Cuando entró a la escuela tenía 19 años... Ahora tiene 21... Había tenido que abandonar la escuela por los tratamientos que debía hacerse... Y bueno, su vida cambió... Participó del viaje de egresados... Participa en todo... La mamá decía que era esto lo que necesitaba... Cuando iba a buscar trabajo, no se lo daban... Le decían que no, porque era un chico enfermo... Ahora está haciendo la pasantía y lo están pidiendo... Ya lo pidieron por segunda vez y dijeron que iban a darle la posibilidad de integrarlo a la planta...

Caso 3

Jorge había estudiado en un CBO (Ciclos Básicos Ocupacionales). La mamá se presentó y me dijo:— Mire, yo tengo cuatro hijos. Ninguno de ellos me pidió la posibilidad de seguir estudiando y él sí... — Venía de un CBO... Y, bueno, yo le dije:— Si él quiere estudiar, acá va a tener un lugar.

Bueno... Carlos dejó dos materias para cursar el año que viene, pero está aprobando todas las materias que cursa y, además, está trabajando... Participó del Foro Mundial de Educación. Está haciendo un montón de cosas... Ahora está en tercero y cuarto nivel simultáneamente y va a dejar dos materias para el año que viene... No las pudo cursar este año... Y, bueno, es un chico que se va a recibir de bachiller. Cursó bien... Con buenos promedios...

Caso 4

Les voy a contar un caso puntual... Uno de los primeros pibes que vino acá, a la escuela, se llamaba Fernando. Vivía en el Cabildo, en plena calle, con un grupo de vagos... Bueno, tratamos de arrimarnos... Llegó a la escuela por intermedio de uno de los programas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires... Un día, quería salir de la escuela... Quería irse a fumar... Acá no se fuma... En esos días, era mucho más difícil sostener algunas pautas, ya que no teníamos historia, ¿no? Hoy la historia ya está establecida. Los chicos saben que esto es así y se respeta. Porque, cuando recién empezás, parece que todo se pone en tela de juicio... Hoy acá no se puede fumar y acá nadie fuma... Bueno, ese día en el que Fernando quería fumar, estuve hablando un rato con él... Entonces, en una de esas, me dijo:— Yo no voy a hablar más con usted.

—Ah, bueno, pero si seguís viniendo a la escuela...

—Yo no voy a hablar más con usted. Yo con los hombres no quiero hablar...

—Ahora vengo— Se fue al baño y se escapó... Empezamos a buscarlo por todos lados, no sabíamos por dónde se había ido... Subió, bajó y se escapó... Eso fue un viernes. El sábado, al regresar del cine con mi señora, íbamos caminando por Corrientes y lo vi a Fernando discutiendo con un policía.

—Buenas noches, soy director de la escuela de Fernando-, le expliqué al policía. Fernando me miró y el policía se quedó helado... Se produjo un desconcierto, ¿no? La presencia de una “institución” un sábado a la noche... Le dije:— Bueno, quiero saber lo que está pasando. Fernando se escapó... Se fue... Cuando me puse a hablar con

el policía, en una de esas, se fue... Algo estaba pasando que no debía estar pasando. No me interesa profundizar en el tema, pero algo pasaba que no tenía que pasar... Y el pibe aprovechó la volada y se fue. En mi interior dije:— Listo, cumplí con mi objetivo...

El lunes siguiente, vino Fernando a la escuela para hablar conmigo. —Le debo una-, me dijo.

—Bueno, me la vas a pagar.

—¿Cómo?

—Viniendo a la escuela.

Y estuvo viniendo todo lo que pudo... Yo creo que Fernando es un pibe fóbico. Él tenía un problema con el padre. Se escapaba de la casa y el padre ¿qué podía hacer para evitar que se fuera?... Lo encerraba... Era el cóctel molotov para que él se llevara mal con los hombres esos con los que no quería hablar... Fernando había conseguido institucionalizarse varias veces. Su problema era que no se podía quedar porque cuando cerraban la puerta, se volvía loco... Bueno, terminó yéndose de la escuela. No lo pudo sostener...

Hace más o menos siete meses atrás, un día, vino la mamá de una ex alumna que se fue a vivir a Mar del Plata. Le pregunté si sabía algo de Fernando, porque él había salido con su hija. —Sí, cada tanto, me viene a preguntar por Romina.

—Y, bueno, decile que venga a charlar con nosotros, queremos saber cómo anda...

Y un día vino Fernando. Me dijo:— Vengo a buscar el boletín porque lo voy a necesitar...

—Ah, ¡qué suerte!—, le respondí. —¿Vos sabés que yo te estuve buscando? Le pregunté a la mamá de Romina.

—Ah sí... Si yo vine porque quería saludarlos a ustedes... Yo les agradezco mucho todo lo que hicieron...

Ahora Fernando está trabajando en una pizzería. Hace el horario de 6.00 hs. PM a 3,00 hs. am... Se fue, de nuevo, a vivir con su mamá a Dock Sud... Iba a empezar la escuela... Tiene 16 años y va a empezar la escuela en el “docke”... Cuando yo escuché todo eso, la verdad es que me parecía demasiado bueno para ser cierto... Pero, bueno... eso es lo que pudimos hacer nosotros... Por eso, más allá de que no lo tengamos hoy acá con nosotros, me parece que es uno de los ejemplos de que hicimos algo por él... En mi estadística, si yo me tengo que manejar por las formas tradicionales, es un desertor... No está más... Pero yo no sé si nosotros no le dejamos una huella muy importante... Acá no interesan los números, en realidad. Cada uno es un problema irrepetible que nosotros tenemos que abordar y tenemos que acompañar. Tenemos que generar un vínculo y no hay otra manera de mirarlo si no es desde ahí... Me parece que, desde el sistema, no hay una mirada así de esta problemática, ¿no?