

Evaluación del Proyecto

“Fortalecimiento de los primeros años”

Colegio Domingo Faustino Sarmiento

Informe 2009



ISBN 978-987-549-445-9
© Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
Ministerio de Educación
Dirección de Evaluación Educativa, 2010
Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Dirección General de Planeamiento Educativo
Dirección de Evaluación Educativa
Esmeralda 55, 7º piso
C1035ABA - Buenos Aires
Teléfono/fax: 4339-1730/1731
Correo electrónico: evaluacion_dgpled@buenosaires.gov.ar

Evaluación del proyecto fortalecimiento de los primeros años. Colegio Domingo Faustino Sarmiento. Informe 2009 / coordinado por Natalia Apel. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2010. 104 p. ; 30x21 cm.

ISBN 978-987-549-445-9

1. Planeamiento Educativo. 2. Evaluación Educativa. I. Apel, Natalia, coord.
CDD 371

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en este documento, hasta 1.000 palabras, según ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si éste excediera la extensión mencionada, deberá solicitarse autorización a la Dirección de Evaluación Educativa.
Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Jefe de Gobierno

Mauricio Macri

Ministro de Educación

Esteban Bullrich

Secretario de Educación

Andrés Ibarra

Subsecretaria de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica

Ana María Ravaglia



**Evaluación del Proyecto “Fortalecimiento de los primeros años”
Colegio Domingo Faustino Sarmiento
Informe 2009**

Dirección de Evaluación Educativa

Elaboración del documento

Natalia Apel (coordinación)
Malena Saguier

Colaboración

Francisco Pereyra
Iliana Rodríguez Villoldo

Edición a cargo de la Dirección de Currícula y Enseñanza

Coordinación editorial: Paula Galdeano

Edición: Gabriela Berajá, María Laura Cianciolo, Virginia Piera, Sebastián Vargas

Coordinación de arte: Alejandra Mosconi

Diseño gráfico: Patricia Leguizamón y Patricia Peralta

Apoyo administrativo: Andrea Loffi, Olga Loste, Jorge Louit y Miguel Ángel Ruiz

Presentación

Entre los objetivos planteados por la Dirección de Evaluación Educativa (DEE) del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires se encuentra el de diseñar, realizar y apoyar la evaluación de proyectos y programas que se desarrollan en el sistema educativo de la Ciudad.

La evaluación de las políticas públicas se constituye en una herramienta de gestión en tanto permite analizar la viabilidad, pertinencia y/o el beneficio de un determinado programa o proyecto. De este modo, la evaluación aporta información respecto de la efectividad en el logro de los resultados esperados, como también respecto de las dificultades y oportunidades que el programa o proyecto evaluado representan, promoviendo la reflexión acerca de mejores prácticas y, en caso de ser necesario, el diseño de propuestas de intervención alternativas.

En este marco, el informe que aquí se presenta corresponde a la evaluación del proyecto “Fortalecimiento de los primeros años” que se implementa en el Colegio N° 2 DE 1 “D. F. Sarmiento” desde el año 2007 con el fin de acompañar y fortalecer el proceso de aprendizaje de los alumnos. Asimismo, con el proyecto se busca propiciar que la incorporación al nivel medio sea un proceso que permita que los alumnos puedan apropiarse de las características propias del nivel.

Este informe, además de haber sido un aporte para las autoridades del Ministerio de Educación, puede constituirse en un insumo y un antecedente para el desarrollo, implementación o evaluación de proyectos de similares características, contribuyendo a la toma de decisiones sobre políticas públicas y fortaleciendo la “cultura” de la evaluación en el ámbito público.

Dirección de Evaluación Educativa

Índice

1. Breve descripción del Proyecto "Fortalecimiento de los primeros años"	7
1.1. Antecedentes	7
1.2. Objetivos y componentes del Proyecto	8
2. Evaluación del Proyecto "Fortalecimiento de los primeros años"	10
MÓDULO CUALITATIVO	11
2.1. Objetivos de la evaluación	11
2.2. Metodología	11
3. Principales resultados: percepción de los directivos, docentes, Equipo del Proyecto, preceptores y Departamento de Orientación	13
3.1. Caracterización del Colegio	13
3.1.1. Los alumnos: el pasado, la transición y el presente	13
3.1.2. Los docentes	19
3.2. El Proyecto "Fortalecimiento de los primeros años"	22
3.2.1. Comunicación y comprensión del Proyecto	22
3.2.2. Implementación del componente 1: Fortalecimiento de los primeros años	24
3.2.3. Resistencias iniciales	28
3.2.4. Espacios de intercambio	29
3.2.5. Aspectos valorados del Proyecto	31
3.2.6. Aspectos desfavorables	36
3.2.7. Mejoras propuestas	39
3.3. Componente 2: la Agenda Cultural	40
4. Principales resultados: percepción de los alumnos	44
4.1. La "vida extraescolar" de los alumnos	44
4.2. La "vida institucional" de los alumnos	46
4.3. El Proyecto "Fortalecimiento de los primeros años"	55
5. Principales conclusiones y recomendaciones del módulo cualitativo	61
MÓDULO CUANTITATIVO	65
6. Encuesta auto-administrada: alumnos de primero y segundo año, turno tarde	66
6.1. Principales resultados	67

6.1.1. Características sociodemográficas de los alumnos entrevistados	67
6.1.2. Desempeño escolar de los alumnos	70
6.1.3. El tiempo libre fuera de la escuela	74
6.1.4. Apreciaciones de los alumnos respecto de la escuela	76
6.2. Aportes para la reflexión	78
7. Registros escolares	80
7.1. Principales resultados	80
7.2. Algunas consideraciones	85
8. Datos estadísticos jurisdiccionales	86
8.1. Principales resultados	87
8.1.1. Caracterización general del Colegio Domingo Faustino Sarmiento	87
8.1.2. La situación específica de primero y segundo año, turnos mañana y tarde	93
8.2. Algunas consideraciones sobre los datos jurisdiccionales	98
9. Bibliografía y material consultado	100
ANEXO 1. Actividades de difusión cultural	101

1. Breve descripción del Proyecto

“Fortalecimiento de los primeros años”

1.1. Antecedentes

El Proyecto “Fortalecimiento de los primeros años” se desarrolló en el Colegio N° 2, D.E.1, “Domingo Faustino Sarmiento”, en el año 2007,¹ a partir de las dificultades identificadas en primero y segundo año del nivel secundario, referidas específicamente a:

- Altos niveles de repitencia y abandono.
- Altos niveles de violencia.
- Alumnos que viven un “pasaje traumático” de la escuela primaria a la secundaria.
- Alumnos con baja autoestima.
- Docentes “agotados/desorientados” ante el nuevo perfil de alumnos.
- Dificultad docente para generar una propuesta de enseñanza que atienda la diversidad en el perfil social y educativo de los alumnos.
- Gran cantidad de horas libres (las ausencias de docentes promueven “sensación de abandono” de los jóvenes, dificultan la concentración y el aprendizaje, y la dispersión de los alumnos dentro del establecimiento).

En función de esta situación, en el año 2007 las autoridades de la institución elevan el Proyecto a la Asociación de Amigos del Museo de Bellas Artes, que provee un financiamiento de doscientos mil pesos (\$200.000) para su ejecución.

Según información provista por autoridades del Colegio, este presupuesto fue utilizado tanto para el financiamiento de obras de infraestructura como para el pago de recursos humanos vinculados a las diferentes actividades.²

A principios de 2008, ante la finalización del financiamiento en curso, la escuela presenta el Proyecto al Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, para proseguir con las actividades en ejecución.

La implementación del Proyecto fue avanzando de manera gradual por año y por turno. En el 2007 se implementa para primer año turno tarde. En el año 2008 se extiende a segundo año turno tarde (quedando primero y segundo año turno tarde bajo el Proyecto). En ese mismo año se inicia en el turno mañana, con la incorporación de primer año. En 2009 se desarrolla finalmente para los primeros y segundos años de ambos turnos, como plantea la formulación del Proyecto.

1

El antecedente del Proyecto se remonta al tercer trimestre de 2006 (cuando se incorporan dos ayudantes de clase especialmente destinados al acompañamiento de un alumno “a punto de llevarse todas las materias”); en el año 2007, ante la “transformación” producida en este alumno (aprueba la totalidad de las materias), surge la propuesta formal del Proyecto.

9

2

En el transcurso del año 2007, el Proyecto se dirige a los alumnos de primer año del turno tarde (tres cursos, que suman alrededor de 90 alumnos). Una coordinadora y tres ayudantes de clase realizan tareas de apoyo/asistencia a los alumnos de estos cursos. A su vez, se ofrecen tres talleres extracurriculares (Teatro, Radio y Música). Asimismo, durante ese año se realizan las siguientes obras de infraestructura:

- Sonorización de tres aulas.
 - Construcción de una sala de cine en el salón de actos (incluye la sonorización del salón).
- Y la compra de los siguientes artículos:
- Libros, fotocopias y útiles.
 - Cuatro computadoras y seis reproductores de mp3 (para el premio del concurso “Vidas de novela”) y 30 guitarras (para el taller de Música).

1.2. Objetivos³ y componentes del Proyecto

El Proyecto tiene por objetivo optimizar las condiciones educativas en el ciclo básico secundario del Colegio Domingo Faustino Sarmiento, orientando sus acciones para mejorar el desempeño escolar de los alumnos como también promover el desarrollo de su autonomía y autoestima.

El Proyecto consta de dos componentes:

1. Fortalecimiento de la trayectoria escolar de los primeros años del ciclo.
2. Implementación de la Agenda Cultural.

COMPONENTE 1. FORTALECIMIENTO DE LA TRAYECTORIA ESCOLAR DE LOS PRIMEROS AÑOS DEL CICLO

Este componente se propone acompañar y reforzar el proceso de aprendizaje y adaptación de los chicos al Nivel Medio, así como mejorar las condiciones de enseñanza, promoviendo una escolarización más personalizada.

El componente está destinado a los alumnos de primero y segundo año de los turnos mañana y tarde,⁴ focalizando gran parte de sus acciones en los estudiantes de estos años con bajo rendimiento escolar.

Los objetivos de este componente son:

- 1.1 Mejorar el rendimiento escolar de los alumnos de primero y segundo año (disminuir tasa de repitencia y abandono).
- 1.2 Mejorar la convivencia escolar de estos primeros años (disminuir situaciones de violencia y afianzar lazos de solidaridad/confianza).
- 1.3 Optimizar las condiciones de enseñanza (reforzar el equipo docente/profesional y mejorar la infraestructura escolar).

Para el logro de estos objetivos, el Proyecto contempla los siguientes cambios estructurales en la institución:

- Limitar el número de alumnos por curso en los primeros años del ciclo (un máximo de 20 alumnos en primer año y de 25 alumnos en segundo año).
- Incorporar las siguientes figuras profesionales:
 - Coordinadores/tutores informales (*tareas centrales: coordinación de los ayudantes de clase y de los talleres extraprogramáticos; contacto con los docentes, los alumnos y sus familias; comunicación con los alumnos a través de canales alternativos: recreos, horas libres, foros de Internet, correo electrónico*).
 - Ayudantes de aula (*tareas centrales: apoyar a los alumnos y colaborar con los docentes asistiendo a los chicos en el estudio de las asignaturas como a los docentes con el aporte de recursos para la organización de clases. Elaboración de material curricular. Asimismo, se prevén dos estrategias de intervención de los ayudantes: al interior del aula, o fuera de ella, en el apoyo individualizado o de pequeños grupos de alumnos*).

10

3

La información que se detalla a continuación es una reconstrucción realizada por el equipo de Evaluación de Programas y Proyectos de la Dirección de Evaluación Educativa, a partir de la lectura del documento presentado por la Dirección de la escuela a las autoridades del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires en el mes de febrero de 2008.

4

En el momento de realización de la evaluación, en el año 2008, se encontraban bajo Proyecto los alumnos de primer año de ambos turnos y los alumnos de segundo año del turno tarde.



COMPONENTE 2. IMPLEMENTACIÓN DE LA AGENDA CULTURAL

Este componente se propone instaurar espacios de encuentro destinados a la difusión de actividades culturales y a la socialización entre alumnos, personal docente e invitados, así como el desarrollo de actividades extra-curriculares fuera del horario escolar. Las acciones están destinadas a la totalidad de los alumnos de la institución.

Los objetivos delineados para este componente son:

- 2.1 Promover la participación de la comunidad educativa del Colegio Sarmiento en actividades de difusión cultural (conferencias, cine-debate).
- 2.2 Promover la participación de los alumnos en talleres extra-curriculares (taller de Teatro y de Música –instrumentos y canto).
- 2.3 Mejorar las condiciones de infraestructura para el desarrollo de este tipo de actividades.

En el Anexo 1 se incluyen las actividades culturales desarrolladas desde el inicio del Proyecto.

2. Evaluación del Proyecto “Fortalecimiento de los primeros años”

A partir del año 2008, el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires asume el financiamiento de los recursos humanos del Proyecto “Fortalecimiento de los primeros años”. En ese marco, a mediados de 2008 (a un año y medio de implementación del Proyecto) se diseñó desde la Dirección de Evaluación Educativa del Ministerio una propuesta de evaluación del Proyecto. Desde un enfoque mixto, cuali-cuantitativo, se desarrollaron las siguientes acciones:

I) Módulo cualitativo:

- **Diseño, implementación y análisis de los principales resultados.**

Se elaboró una propuesta de evaluación *ad-hoc*, desde un abordaje cualitativo a través de la realización de entrevistas en profundidad y grupos focales a distintos actores institucionales.

II) Módulo cuantitativo:

- Recopilación y análisis de datos secundarios provenientes de diferentes fuentes.

a) Fuentes escolares

- Se recopiló, sistematizó y analizó información proveniente de una encuesta realizada por la escuela a alumnos de primero y segundo año del turno tarde, con el propósito de relevar información que dé cuenta (parcialmente) del perfil sociodemográfico de los alumnos de estos años, así como sus expectativas hacia la escuela y hábitos e intereses particulares.
- Se recopiló, sistematizó y analizó información proveniente de registros escolares con el objetivo de conocer el desempeño escolar de los alumnos bajo Proyecto a partir de documentos del colegio.

b) Fuentes jurisdiccionales

- Se analizó información cuantitativa resultante de dispositivos oficiales, tales como el Relevamiento Anual (RA) y Matrícula Inicial y Final (MI - MF) de manera de caracterizar el desempeño escolar de los alumnos de la escuela considerando para ello determinados indicadores educativos.

En primer lugar, se desarrollarán los objetivos, la metodología y los resultados del módulo cualitativo de la evaluación. Posteriormente, se presentará el análisis de datos secundarios.

MÓDULO CUALITATIVO

2.1. Objetivos de la evaluación

Entre los objetivos centrales planteados en el diseño de evaluación se encuentran los siguientes:

- Caracterizar la institución educativa (alumnos, docentes y otros actores).
- Releva percepciones y principales impactos en relación con la implementación del Proyecto.
- Identificar aspectos positivos y negativos en relación con el Proyecto. Aspectos por mejorar.
- Indagar acerca de los espacios de aprendizaje no formales (talleres extracurriculares y actividades de difusión cultural). Necesidades y demandas existentes en relación con las actividades.

2.2. Metodología

La información que sigue da cuenta de los aspectos metodológicos que refieren al módulo cualitativo de la presente evaluación:

- **Técnicas de indagación utilizadas:** se realizaron entrevistas en profundidad y grupos focales aplicando para ello una guía de pautas semiestructurada diseñada *ad-hoc*.
- **Período de trabajo de campo:** desde el 15/08/08 hasta el 4/11/08.
- **La distribución muestral se conformó de la siguiente manera:**

Función	Cantidad y técnica utilizada	Total
Equipo directivo	3 entrevistas	24 entrevistas en profundidad (individuales)
Equipo del Proyecto	2 entrevistas a coordinadores, 4 entrevistas a ayudantes de aula	
Docentes	12 entrevistas a docentes	
Departamento de Orientación	1 entrevista	
Preceptores	2 entrevistas	
Alumnos	- 2 grupos focales de alumnos, primer año TM - 2 grupos focales de alumnos, primer año TT - 2 grupos focales de alumnos, segundo año TT	Seis grupos focales

En el momento de seleccionar a los entrevistados se contempló para cada caso la presencia de referentes de cada turno (mañana y tarde). Para el caso de los docentes, se entrevistó a docentes “exclusivos” de cada turno, así como a docentes que trabajan en ambos turnos. A su vez, entre los docentes entrevistados se consideraron tutores de curso y coordinadores de área.

Los resultados del módulo cualitativo se presentan organizados en dos apartados: el primero remite al análisis de los datos obtenidos de las entrevistas a directivos, docentes, coordinadores y ayudantes del Proyecto, preceptores y personal del Departamento de Orientación; el segundo remite a los grupos focales realizados.

En función de lo expuesto, a continuación se presentan los principales emergentes del estudio cualitativo.

3. Principales resultados: percepción de los directivos, docentes, Equipo del Proyecto, preceptores y Departamento de Orientación

En líneas generales, todas las dimensiones fueron abordadas a través de los distintos actores entrevistados. Algunas de ellas sufrieron ajustes –acordes con las funciones que les competen a cada uno de los entrevistados– según su rol/función en la institución.

Las dimensiones a presentar son:

- 1. Caracterización del Colegio:** en esta dimensión se intentará contextualizar el Colegio, una aproximación a su “historia” a través de las representaciones existentes sobre alumnos y docentes “actuales y pasados”.
- 2. El Proyecto “Fortalecimiento de los primeros años”:** se presentarán aquí los principales resultados surgidos de las entrevistas que dan cuenta sobre aspectos comunicacionales, implementación, valoraciones, resistencias, cuestionamientos y mejoras en torno al Proyecto (especialmente en relación con el primer componente).
- 3. La Agenda Cultural:** en esta dimensión se verán reflejadas las apreciaciones manifestadas acerca de las actividades que el Proyecto propone en este componente. Asimismo, se verán plasmadas las demandas que surgieran al respecto (tanto para las actividades de difusión cultural como para los talleres extracurriculares).

Cabe mencionar que la selección de las dimensiones –consideradas aquí como ejes de análisis– es de carácter subjetivo, en el sentido de que las mismas podrían ser retomadas en futuros intercambios e instancias de reflexión conjunta y revisadas a la luz de nuevos análisis de interés, según el interlocutor que lo requiera.

3.1. Caracterización del Colegio

3.1.1. LOS ALUMNOS: EL PASADO, LA TRANSICIÓN Y EL PRESENTE

Al consultar a docentes y preceptores sobre las características particulares que posee el colegio Sarmiento en relación con otras escuelas medias de la Ciudad, la historia de la escuela emerge como un símbolo de distinción y pareciera ser inevitable ahondar en el pasado.

La transición de una escuela de hombres, de sectores medios-altos, y la posterior incorporación de mujeres, como también un fuerte cambio

en la extracción social de los alumnos durante los últimos años, resultan ser las principales descripciones mencionadas en relación con la institución.

Entre los docentes entrevistados, el cambio en el perfil de los alumnos en los últimos años remite a distintas percepciones al respecto.

- Algunos docentes “leen” este cambio en clave democratizadora.

“(…) de ser exclusivamente (una escuela) de varones, enclavada en barrio Norte, con chicos de una clase social alta, tuvimos hijos de jueces, diplomáticos, políticos, y con el paso del tiempo la población se fue modificando, se fue democratizando un poco más, tenemos más chicos de extracción social más humilde y ha favorecido la incorporación de las chicas.” (Docente.)

Si bien se reconoce que los egresados de este Colegio (previamente a la década del 90) presentan un perfil socioeconómico bastante disímil a los recientes egresados y actuales alumnos, en ese sentido se transformó de una escuela de élites en una escuela abierta a la sociedad.

- Otros docentes enmarcan esta transformación en el “deterioro” social general que atravesó la Argentina en la última década y las escuelas, como instituciones, no quedaron exentas de ello.

“Y así fue desapareciendo y sufriendo la clase media, fue de alguna manera la más afectada económicamente, creo que acá se vio reflejado.” (Docente.)

En los esfuerzos de caracterización de los alumnos por parte de los entrevistados, en todos los casos aparece la Villa 31 como la principal referencia socio-geográfica de los alumnos de los primeros años. En menor medida, la composición de la matrícula también está conformada por otro tipo de población más diversa: chicos provenientes del barrio y del conurbano bonaerense, así como alumnos que simultáneamente llevan adelante su formación de bailarines en el teatro Colón.

“(…) hoy tenemos chicos de la Villa 31, o sea que en 20 años ya no tengo chicos de los Pumitas sino que tengo chicos de la Villa 31, la mayoría en los primeros años.” (Docente.)

Si bien a gran parte del estudiantado los “une” su lugar/ámbito de procedencia, esto no significa “homogeneidad” en la población estudiantil. La particularidad y la complejidad en sus vidas varía de acuerdo con los contextos familiares y las características particulares que los atraviesan. Sin embargo, dentro de la diversidad que representa cada caso, el denominador común de los alumnos, tanto para docentes como para el equipo del Proyecto, se vincula con un nivel socio-económico bajo de los alumnos y sus familias.

“La mayoría de los chicos que están en la escuela vienen de hogares empobrecidos, muchos vienen de la Villa 31, otros chicos son de clase media, vienen también los alumnos del Colón, no hay masivamente de un sector u otro, pero predominan los chicos que vienen de la Villa 31, o chicos que vienen de barrios de la provincia.”

(Equipo del Proyecto.)

“(...) es particular, es tan difícil definirlos. Creo que no hay una categoría para definirlos porque uno puede decir el contexto social, son marginados, pero en realidad cada caso está tan impregnado en cuanto a lo que el chico hace, lo que el chico dice, lo que puede hacer y lo que no puede hacer. Todo tiene que ver con el contexto en el cual se mueve.” (Equipo del Proyecto.)

“(...) empezó a poblarse básicamente de chicos de la 31 y empezó a ser bastante heterogéneo.” (Docente.)

Al profundizar respecto de las características actuales de la población estudiantil del colegio, surgen descripciones específicas que aluden a los siguientes ejes:



- **Actitudinal.** Los entrevistados destacan que los alumnos son particularmente “afectuosos, respetuosos y tranquilos”. También perciben un profundo sentimiento de gratitud que transmiten a docentes y ayudantes.

“(...) ahora, por ejemplo, hay una profesora que cumple años y esos chicos le hicieron una torta. Por ahí, para el día del profesor o del maestro, te regalan un Bon o Bon o el día de tu cumpleaños te saludan. Si vos te acercás, en ese sentido, a nivel persona son chicos muy afectivos, si vos te acercás, los vas a tener como una seda....” (Docente.)

“(...) hay como un agradecimiento, acá los chicos son muy agradecidos, más que en cualquier otra escuela privada y que en otras escuelas públicas también, sienten y ven tu esfuerzo y lo valoran.” (Equipo del Proyecto.)

Como contra-cara de estos aspectos positivos, algunos entrevistados identifican problemas actitudinales en parte de los alumnos, que reflejan “desmotivación, apatía, indiferencia”.

“(...) de parte de algunos chicos hay una desidia, desinterés, sobre todo de los repetidores.” (Docente.)

“Muy poco esfuerzo y muy poco interés en superarse (...)” (Docente.)

“(...) no saben los nombres de los profesores, no saben con quién tienen cada materia, lo identifican porque entra al aula en esa hora, hay veces que no saben ni qué materia tienen a la hora que les toca, por una cuestión de que estoy acá sentado y tengo que entrar y alguien cambia ahí adelante.” (Equipo del Proyecto.)

A estas dificultades se suma otra caracterización de los alumnos como alumnos tímidos e inhibidos que necesitan estímulos para soltarse.

“(...) lo que veo es una gran inhibición en general, en todos los chicos, les cuesta muchísimo hablar, muchísimo soltarse, les cuesta muchísimo sostener la mirada, la mirada es algo que acá se esquivo, no hay una cuestión frontal entre los chicos.” (Equipo del Proyecto.)

- **Prácticas de estudio.** Algunos docentes refieren a la “falta de valores” esenciales para una escolarización “exitosa”, entre ellos mencionan la ausencia de: perseverancia, esfuerzo, hábitos de estudio. En ese sentido, promover hábitos de compromiso, responsabilidad, persistencia y trabajo aplicado resulta prioritario para la formación no sólo académica sino también a nivel personal.

“(...) te digo que para mí el problema más importante es la falta de hábitos de estudio, la falta de perseverancia, no saber qué es el esfuerzo (...) creo que por ahí es por donde hay que entrar, primero, después enseñarles lo que quieras.” (Docente.)

Esta carencia no se remite exclusivamente a los primeros años del Colegio Sarmiento, es identificada como un denominador común tanto en relación con los alumnos que transitan los años superiores del Colegio y también como una característica de los alumnos de la escuela secundaria en general.

No obstante, cabe mencionar que esta perspectiva respecto de los alumnos no es homogénea entre los entrevistados. Por el contrario, docentes que comparan a sus alumnos con los de otras escuelas medias públicas de la Ciudad identifican a los alumnos del Sarmiento como estudiosos y trabajadores.

“Los primeros años que tengo son buenos y trabajan mucho.” (Docente.)

“(...) los chicos que vienen acá son mucho más estudiosos, más responsables, dentro de lo que se estudia hoy en día, no es como estudiábamos nosotros, pero son más responsables, más interesados en aprender que los que tengo a la tarde (en otra escuela).” (Docente.)

Continuando con las capacidades observadas y/o cuestionadas, parte de los entrevistados advierten cierto potencial en los alumnos que requiere ser considerado por los adultos para favorecer el desempeño de los adolescentes.

“Necesitan muchísimo estímulo, y cuando hay mucho estímulo surgen cosas interesantes (...)” (Equipo del Proyecto.)

“Estamos en deuda con los pibes, creo que son sumamente creativos, creo que les debemos el descubrir su potencial, que la escuela media no descubre potenciales en los pibes (...) los pibes me parecen super creativos, tienen muchas cosas y con los medios y con la tecnología me maravillan, creo que ellos te pueden escuchar con pasión, realmente cuando vos les transmitís con pasión se comprometen (...)” (Directivos.)

- **Saberes previos.** Los docentes enfatizan acerca de una importante falta de conocimientos previos de los alumnos, lo que dificulta su labor limitando la profundidad y el alcance de los temas a abordar.

“(...) el obstáculo mayor se presenta fundamentalmente con los primeros años, en este sentido en relación con los conocimientos previos que los chicos traen de la escuela primaria, a lo mejor uno viene con una idea, por ejemplo, implementar determinados contenidos del programa; y bueno, a veces nos encontramos con que no se puede. Creo que esto les pasa a todos los colegas, tenemos que hacer una adaptación y empezar en muchos casos con cosas que tal vez los chicos deberían traer de la escuela primaria o de la casa y no las tienen, entonces es como empezar de cero.” (Docente.)

En este contexto, uno de los obstáculos más serios que afecta los logros escolares de los estudiantes se relaciona con la limitación de bienes simbólicos-culturales en gran parte de los alumnos, quienes –según los entrevistados– presentan “importantes dificultades en la comprensión lectora y en la escritura”.

“Vemos muchas dificultades en la lectura y la escritura, vacío de significado, ausencia de palabras, imágenes y una dificultad grande es el contenido en sí (...) hay baches de comprensión lectora y de reflexión y pensamiento que no se solucionan de un día para el otro, ni de un mes para el otro, hay dificultades en la escritura que son serias (...)” (Equipo del Proyecto.)

“(...) la verdad es que cada vez vienen menos preparados, prácticamente nos encontramos con chicos que no saben leer ni escribir, les cuesta horrores.” (Docente.)

Desde la percepción de los miembros del equipo del Proyecto, los estudiantes “creen que no tienen derecho a nada”. La falta de conocimiento y ejercicio de sus derechos educativos se plantea como un desafío.

“(...) pienso que son demasiado buenos, que no conocen sus derechos, que si conocieran un poquito más sus derechos podrían demandar un poco más, que hay mucho para demandar, y un trabajo que estoy haciendo es ese, que ellos sepan cuáles son sus derechos educativos.” (Equipo del Proyecto.)

- **El lugar de las familias.** Este aspecto resulta nodal y atraviesa todos los antes mencionados. Entre los entrevistados son bastante similares y reiterados los comentarios que remiten a las familias de los jóvenes.

El nivel socioeconómico que prima especialmente en los primeros y segundos años presenta no sólo limitaciones económicas sino también culturales. El contexto social en el que transcurren sus vidas, en líneas generales, “no resulta ser el más propicio para desarrollarse fácilmente en el plano académico”.

En algunos casos, la referencia a episodios de violencia familiar y al bajo o nulo acompañamiento de los padres o familiares cercanos en sus quehaceres condicionan sus desempeños escolares.

Entre las representaciones del equipo del Proyecto aparecen más alusiones que en los docentes respecto de las situaciones de violencia que padecen los alumnos en sus hogares y en su contexto social.

En relación con estas situaciones, emerge la referencia a la vulnerabilidad general que caracteriza a gran parte de los alumnos transformándose en “sujetos amenazados”, que conviven cotidianamente con situaciones de violencia familiar reflejándose en historias de vida intensas.

La propia particularidad del rol de los ayudantes los pone en contacto, muchas veces, con los alumnos que presentan mayores dificultades y a su vez los posiciona en un lugar de “asistente social” en cuanto a la escucha y la contención emocional.

“Por ahí a nosotros nos llegan más las relaciones conflictivas, porque son los chicos que no están atentos y uno se da cuenta de que es por la situación de la casa (...) hay situaciones conflictivas, pero no son todas.” (Equipo del Proyecto.)

“Veo muchas relaciones de temor, son chicos muy amenazados, y amenazados por diez mil cosas, no sólo porque la mayoría vive en la Villa y se les puede caer el techo y mañana no saben dónde duermen (...) viven amenazados por todo, el mundo los amenaza.(...) muchos de sus padres dicen: ‘le voy a dar un tortazo’, ‘ya le di’, ‘ya lo fajé’. Muchísima violencia, verbal y física (...). Cuando no hay palabra hay cuerpo.” (Equipo del Proyecto.)

“Se puede escribir una novela con cada uno de los chicos.” (Docente.)

En cuanto a la ausencia de las familias, se mencionan principalmente: el bajo nivel educativo de los padres y las respectivas exigencias laborales. Estas situaciones generan escasa presencia en la formación de sus hijos y, por ende, débil acompañamiento en sus procesos educativos.

“(…) siempre hay problemas en relación con la figura de los padres, algunos son ausentes y aunque estén presentes hay mucha ausencia por los trabajos, entonces los chicos están como bastante solos. Un grupo pequeño de padres, que son los que asisten a las reuniones, están muy preocupados, desde el lugar ‘no sé cómo ayudo a mi hijo, porque yo no sé ni leer ni escribir y yo lo mato a golpes pero igual no aprende, igual no estudia.’” (Equipo del Proyecto.)

“(…) son abandonados, en el sentido de medio a la deriva, algunos vienen acá porque es un lugar en el que están tranquilos, imagínate cómo están afuera.” (Equipo del Proyecto.)

“Cuesta bastante hacer participar a la familia frente a ciertas dificultades que uno detecta en los chicos, por ahí uno los cita a los papás para plantear determinadas problemáticas y tal vez no pueden por problemas de horarios, trabajan todo el día y se les hace difícil venir.” (Docente.)

“(…) lo que a lo mejor en otra época uno podía decir ‘bueno, tiene ciertas dificultades en esto y ver desde casa de qué manera lo pueden hacer repasar y mirar’, ahora esto prácticamente no existe, por una cuestión de tiempos; y, por otro lado, a veces también por una cuestión cultural de los papás.” (Docente.)

“No hay contacto con la familia, están muy desamparados, están todo el día solos, no hay miradas de adultos, no hay consejo, no hay charla. En algunos casos los chicos quedan solos cuidando a sus hermanitos, es difícil.” (Directivo.)

3.1.2. Los DOCENTES

A partir de las entrevistas realizadas, se observa que la gran mayoría del cuerpo docente tiene “mucho” antigüedad en el Colegio –entendiéndose “mucho” por un período superior a 10 años–. Esta amplia trayectoria en el Colegio Sarmiento adquiere relevancia para los mismos docentes, en el momento de emitir juicios de valor sobre la historia institucional del establecimiento.

Este dato no es menor en el momento de considerar y “leer” sus visiones respecto de los cambios que se han producido en el Colegio en los últimos años, especialmente en relación con el Proyecto “Fortalecimiento de los primeros años”.

En relación con las particularidades que afectan las condiciones para la enseñanza en esta escuela, los entrevistados identifican aspectos que se pueden agrupar de la siguiente manera:

- **Generalidades del Sistema Educativo**

Las condiciones que hoy presenta la escuela pública en general son mencionadas por los entrevistados como aspectos que afectan a to-

das las instituciones educativas secundarias: docentes agotados, mal pagos, con una sobrecarga horaria de trabajo repartida en diferentes instituciones, entre otros.

Los docentes del Colegio Sarmiento no están exentos de esta situación y es por ello que, en este contexto, los entrevistados identifican: en algunos casos, falta de motivación para enseñar, registrándose incluso un alto nivel de ausentismo que repercute en el proceso de aprendizaje del alumno.

“(...) la ausencia de los docentes es importante, a pesar de que nosotros les pedimos que cada vez que falten nos dejen trabajos para que la clase no se pierda, algunos cumplen y otros no (...) además, la gente viene con una postura muy *light* acá (...) hacían cualquier cosa, la historia no ayuda, no había control, no se hacía seguimiento pedagógico.” (Directivo.)

“Creo que uno de los problemas que tiene la escuela pública, y ésta en particular, porque hay mucha gente de muchos años adentro, es que no hay disfrute, no hay placer, ni en la práctica de la enseñanza, ni en la transmisión, entonces vos transmitís la falta de deseo en lo que hacés y no hay nada peor para un chico que vea en la cara del otro que lo que está haciendo para uno es no deseo.” (Directivo.)

“(...) una de las cosas es que el docente perdió la pasión.” (Directivo.)

Entre otros aspectos macro contextuales, aparecen cuestionamientos referidos a la débil formación que se brinda en los profesorados en cuanto a tratar con poblaciones sociodemográficas diversas y, en muchos casos, realidades de alumnos que distan notoriamente de la de los docentes. En ese sentido, resulta importante disponer de herramientas y recursos para acortar esta brecha.

“(...) cuando uno sale del profesorado lo preparan para otra cosa, lo preparan para enseñar su materia, pero cuando vos te enfrentás a estas realidades, los chicos tienen tantas carencias (...)” (Docente.)

“A veces comprendo la dificultad de trabajar en un curso de 25 chicos que tienen otra lógica de la que nosotros teníamos (...) entonces yo comprendo esto, la dificultad de encontrarse con una población para la cual no nos prepararon en los profesorados.” (Equipo del Proyecto.)

○ Particularidades de la institución

Las “trabas” para enseñar en este Colegio, identificadas por los entrevistados, son múltiples. En todos los actores emergen referencias respecto de la población estudiantil que conforma el Colegio, en cuanto a las dificultades de aprendizaje que presentan, así como los conocimientos fragmentados, incompletos y dispares que se obser-

van entre ellos. Estas situaciones limitan el abordaje de contenidos con grupos numerosos.

“El obstáculo mayor se presenta fundamentalmente con los primeros años, primero y segundo año, respecto de los conocimientos previos que los chicos traen de la escuela primaria.” (Docente.)

“(…) por ahí es mas fácil enseñar a chicos que tienen otros accesos y otras posibilidades, es complicado eso, a veces no te entienden, no tienen vocabulario, no tienen hábitos de estudios, no saben por ahí ni comportarse en el aula, son tantas cosas las que les faltan.” (Docente.)

A su vez, directivos e integrantes de Equipo del Proyecto se refieren a cierta “limitación” de los docentes para relacionarse con los estudiantes del “nuevo perfil” que transitan las aulas del Colegio Sarmiento. Estos entrevistados adjudican este impedimento a la formación docente que quedó “desactualizada”, condicionando negativamente la práctica docente cuando se trata especialmente de alumnos de sectores desfavorecidos.

“Encuentro un gran rechazo de los docentes hacia los alumnos, 'que hay olor en el curso', 'que no se bañan'; la mayoría de los docentes dan toda la clase detrás del escritorio, muchos dan clase sentados, nadie propone una distribución distinta de los bancos, esto es en general...; en relación con los docentes, veo mucha distancia con el alumno, algunos más que otros empiezan a acercarse pero son los menos.”
(Equipo del Proyecto.)

Estos mismos actores identifican que un aspecto central en el Colegio es la “particular” relación vincular entre docentes y alumnos. En este sentido reconocen, en algunos casos, un vínculo distante docente-alumno, se generan dificultades en el proceso de aprendizaje y se sostiene cierta distancia que obstaculiza a su vez la relación de los estudiantes con los contenidos.

“(…) no hay un ida y vuelta con los chicos, porque, por ejemplo, hacen un cuadro en el pizarrón y los chicos lo copian, pero lo copian mal.” (Equipo del Proyecto.)

“Creo que hay mucha indiferencia, de ambos lados (...) por un lado me parece que hay cierta indiferencia de vengo, 'doy la clase y me voy', no hay una relación vincular, no se busca, tampoco la vinculación mínima a partir del contenido, más allá de tu historia, de tu vida (...) no se busca por distintos medios cambiar ese vínculo de indiferencia, de no explicar a los chicos que están en otra, y también situaciones concretas donde no hay un interés en el otro, pedís algo y después no venís. Hay muchas ausencias por parte de los docentes, hay muchos indicadores que al otro le llegan (...) De parte del alumno también pueden ser señales para el docente, “si estás escuchando música no te interesa lo que digo”, “si estás con la gorra en clase es una falta de respeto”, si mandas mensajes, etc. (...) para el docente también todos esos indicadores son: “no hay interés”, “hay indiferencia”.

Con alguna profesora se puede dar, pero en general no es el vínculo.” (Equipo del Proyecto.)

“Si te tengo que sacar una foto rápido dejando injustamente algunas cosas en el camino, es una escuela institucionalmente, en la que se perdió absolutamente el rol de educador, el entender esto de la relación de enseñar, aprender, vínculo. No se establece ningún vínculo y si se establece es el vínculo del pobrecito, villerito.

No hay una construcción de vínculo a partir de lo que el alumno trae.”
(Directivos.)

En síntesis, directivos y el equipo vinculado al Proyecto perciben cierta desconsideración hacia los actuales alumnos por parte de algunos docentes, sustentada en una postura romántica y hasta nostálgica sobre “el Colegio que fue”.

“A esta escuela venían los chicos bien del barrio, venían los echados del Champagnat (...) había un hábito de tener otro público, rebeldes pero de familias encumbradas. Con el retorno de la democracia, empieza a venir a la escuela tanto chico de la villa, y empiezan a expulsarse de alguna manera a los otros chicos que van a privadas.” (Directivos.)

“(...) esto de que yo soy el que sé y te enseño a vos que no sabés, que en realidad no sé si te enseño. Hago lo que puedo dentro de este contexto que es una escuela, donde viene este tipo de gente que no va a hacer nada. Ya están condenados de antemano, porque los padres son vagos o porque no van a trabajar más que en la changa o porque reciben el *plan*. Entonces desde ese lugar hay como un mínimo esfuerzo de parte del docente (...)” (Equipo del Proyecto.)

3.2. El Proyecto “Fortalecimiento de los primeros años”

3.2.1. COMUNICACIÓN Y COMPRESIÓN DEL PROYECTO

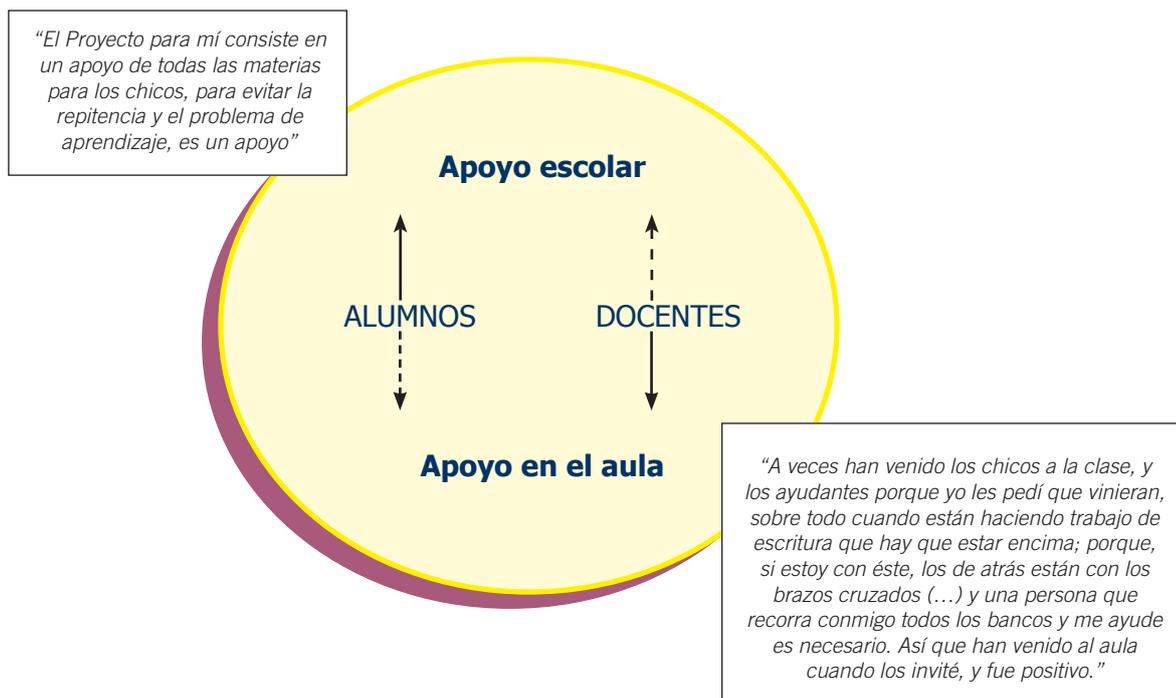
La comunicación de la implementación del Proyecto se realizó a través de un encuentro de docentes, equipo de conducción, coordinadores del Proyecto y ayudantes de aula. La presentación estuvo a cargo de la rectora (quien se desempeñó como vice-rectora del turno tarde en el 2007 y asumió el cargo de rectora a principios del 2008).

De acuerdo con la información provista por los entrevistados, la descripción del Proyecto se transmitió oralmente, desconociendo los docentes la existencia de algún material impreso que describa detalladamente sus características.

La conceptualización del Proyecto por parte de los docentes, sus implicancias y líneas de acción es un interesante punto de indagación respecto de lo que los docentes identifican como “el proyecto”. En

este sentido, aparecen diferentes representaciones respecto de las características y particularidades que hacen a esta nueva propuesta educativa.

Las principales representaciones elaboradas por los docentes en relación con el Proyecto remiten a:



El gráfico sintetiza los emergentes entre los docentes respecto de las características del Proyecto. Mientras que la gran mayoría identifica el apoyo escolar como una de las acciones principales del Proyecto, esta conceptualización sugiere al alumno como principal destinatario de las acciones propuestas. Por otro lado, en menor medida los docentes identifican, además del apoyo al alumno, el Proyecto como apoyo para el desarrollo de su labor, siendo en este caso el docente también destinatario de las acciones del Proyecto.

Asimismo, es necesario mencionar que la comprensión de las líneas de acción del Proyecto, por parte del cuerpo docente, es más amplia y compleja. Es decir, entre los docentes aparecen diferentes representaciones respecto a las características y particularidades que hacen a esta nueva propuesta educativa.

A la idea de apoyo escolar se suma un trabajo institucional que implica una oferta diversa de actividades para los alumnos, a su vez que una modificación de la mirada respecto del proceso de evaluación.

A nivel general, los docentes identifican las diferentes acciones que se llevan adelante como un esfuerzo por la inclusión social de los alumnos.

“Ha cambiado muchísimo, los chicos tienen teatro, hoy viene una banda, hay cine, hay muchas cosas que antes no hacían, o sea, que hay un montón de otras cosas que apoyan a estos chicos (...) Las evaluaciones también se están modificando (...) hay algunas cosas que se han modificado para algunos profesores, como la forma de evaluar (...) forma parte de poner el acento en una evaluación continua, no sólo en la prueba escrita o en el oral del chico sino que se evalúa el proceso.” (Docente.)

“Pienso que el Proyecto encierra varias cosas, no sólo las clases de apoyo, veo que la gente que está dirigiendo este Proyecto también está en la parte social de los alumnos.” (Docente.)

Por último, algunos docentes manifiestan el desarrollo de un proceso auto-reflexivo, en el que destacan la gradual comprensión y apropiación de la propuesta en la medida que fue avanzando su implementación.

“No sé si lo llegué a comprender del todo (ante la presentación del Proyecto), estaba un poco a la expectativa de ver lo que se hacía. No sabía muy bien si iban a trabajar con nosotros en el aula (los ayudantes), por ahí la modalidad de implementación, no me quedaba muy claro porque era la primera vez que se hacía, acostumbrada a la clase tradicional donde estaba uno con sus alumnos y punto, eso fue lo que al principio me provocó un poco de incertidumbre: saber cómo iba a ser.” (Docente.)

“(...) se fue insertando el Proyecto muy de a poco, experimentando, fundamentalmente para nosotros. Ella (la Rectora) tenía muy claro lo que quería. A nosotros nos llevó un año largo entender y entrar en ese Proyecto.” (Docente.)

“(...) me daba mucha rabia no entender lo que se me estaba diciendo, porque no lo podía entender, pero no era una dificultad de los otros, era mi dificultad de romper la estructura del docente, el que todo lo sabe, el que no permite que se metan en el curso.” (Docente.)

3.2.2. IMPLEMENTACIÓN DEL COMPONENTE 1: FORTALECIMIENTO DE LOS PRIMEROS AÑOS

El componente “Fortalecimiento de los primeros años” (de igual nombre que el Proyecto en general) es el componente del Proyecto asociado a la educación formal. El desarrollo de este componente implica la incorporación de coordinadores y ayudantes para la asistencia de alumnos y docentes.

Como ya se ha señalado en el punto I del presente informe, la incorporación de estas nuevas figuras institucionales implica un fuerte cambio

para la escuela, al promover el desarrollo de nuevas relaciones al interior de la misma, generando así un “nuevo entramado institucional”.

A partir de las entrevistas se identifican aspectos centrales que caracterizan la organización del Proyecto en estos dos primeros años (2007-2008).

○ **El rol del docente. La autoridad del aula**

Ante el desafío que implicó la incorporación de nuevas “figuras” en la institución, los docentes enfatizan el control y la autoridad que ejercen en el contexto de su clase. En este sentido, la mayoría destaca que la decisión final, tanto sobre la salida o no de un alumno en el transcurso de una clase, como el ingreso (o no) del ayudante al aula, recae en ellos.

Esta decisión es producto de una reflexión del docente, quien evalúa distintos aspectos que den cuenta cuán beneficioso es ausentarse (o no) del aula según sea la ocasión y el alumno en cuestión.

“Evidentemente los chicos salen cuando los autorizo a salir, veo cuáles son los tiempos en que pueden no estar en mi clase y estar con los ayudantes, por ahí eso lo manejo yo, porque sino podría ser medio caótico, que los chicos decidan cuándo van a las clases de apoyo o cuándo dejan de ir, porque hay veces que necesito que estén en la clase por un tema que vamos a desarrollar y yo veo en qué momento puedo dejarlos salir.” (Docente.)

“(...) el docente que es el que está al frente de la clase es el que se da cuenta quién realmente necesita un apoyo para salir de ese estancamiento que tiene.”
(Docente.)

“(...) algo que también vi positivo es que es una cosa distinta y te saca de la rutina, de hacer lo mismo, entonces empezás a probar cosas (...) Tenés libertad para hacer (...) en ese sentido, tenemos libertad absoluta.” (Docente.)

○ **Los alumnos. Los destinatarios directos**

En relación con esta decisión (de salida o no de los alumnos para trabajar con el equipo de ayudantes), en varios docentes aparece la preocupación por diferenciar a los alumnos que realmente necesitan salir del aula para trabajar con el grupo de ayudantes, de los que quieren aprovechar para “no estar en clase y zafar”.

“Cuando viene la gente del Proyecto, envío a la gente que tiene grandes dificultades en aprender, no el vago (...) hay que diferenciar a los chicos que quieren ir a las clases de apoyo por vagar, ‘salgo de la hora de una materia y me voy allá que por ahí no hago nada y no presto atención’, y el alumno que realmente tiene dificultades.” (Docente.)

○ Los ayudantes, “vehiculizadores” del Proyecto

La salida de alumnos de la clase, así como el trabajo durante el transcurso de horas libres, aparecen como la forma más frecuente en que los ayudantes llevan adelante su trabajo, ya que sólo en algunos casos los docentes invitan y trabajan junto a ellos en el aula.

Sin embargo, aunque sólo sea en pocos casos que los ayudantes han “ingresado al aula”, los docentes se sienten asistidos en tanto las actividades que desarrollan los ayudantes colaboran en el mejoramiento/sostenimiento de sus alumnos, pudiendo realizar un trabajo de acompañamiento más personalizado que se dificulta en cursos numerosos.

“(..) la verdad que me parece bárbaro cómo está organizado,, porque no me molesta para nada tener ayudantes, al contrario, me parece que me ayudan mucho.”

(Docente.)

El Proyecto al intentar incidir en los recursos con los que disponen docentes y alumnos en el proceso educativo implica un “doble rol” por parte de los miembros del equipo del Proyecto. Por un lado, en tanto ayudantes de aula asisten a los docentes (a través del acompañamiento en clase o la preparación de materiales didácticos y recursos pedagógicos); por el otro, desarrollan el seguimiento y el apoyo de los alumnos con mayores dificultades, intentando disminuir la brecha entre sus posibilidades y las exigencias escolares.

Asimismo, los ayudantes no sólo acompañan a los alumnos en sus procesos de aprendizaje sino que a su vez identifican un espacio alternativo “más íntimo” que se ha instaurado con los alumnos a partir de su rol. Muchos de los conflictos personales de estos jóvenes afectan su desempeño escolar (dispersión y falta de concentración). En este contexto, los ayudantes enfatizan la necesidad que tienen los alumnos de ser escuchados para luego recién lograr progresos en los aprendizajes.

“(..) en algunos chicos los problemas académicos reflejan otra cosa, tienen que ver con dificultades ya sean de adicciones o de violencia, maltrato familiar, entonces cuando empezás a indagar un poquito en la vida del chico, ya te das cuenta de que el apoyo pasa a un segundo plano, o es la excusa para trabajar y desatar un montón de otros nudos que los bloquean al estar en el aula.” (Equipo del Proyecto.)

“(..) no es sólo a nivel familiar, sino social, el contexto en el que vive, hay situaciones de violencia entre ellos, un montón de situaciones que hace la cabeza de ellos no esté acá, y tienen la necesidad de contar, de ser escuchados”. (Equipo del Proyecto.)

En este sentido, después de un primer momento de “impacto” en los ayudantes respecto de la realidad social en la que viven algunos alumnos, el equipo se fue afianzando e “inmunizando” en relación con algu-

nas situaciones haciendo posible el sostenimiento de esta actitud de escucha y contención. La (poca) diferencia de edad es identificada como facilitadora para que los alumnos “entren” en confianza fácilmente con los ayudantes.

○ **La articulación docente-ayudante: el desafío**

Si bien la intervención más frecuente que desarrollan los ayudantes se vincula con el apoyo/asistencia a los alumnos, los docentes identifican una nueva tarea: la articulación docente-ayudante para trabajar sobre la biografía escolar de los alumnos. A su vez esta articulación se profundiza en el caso de docentes que ensayan nuevas dinámicas áulicas con la colaboración de ayudantes y coordinadores.

“(…) A mis pares les cuesta muchísimo dar la materia de otra manera y la dan como lo hacían hace treinta años atrás y se enojan porque el alumno se aburre cuando están dando análisis sintáctico, entonces te querés agarrar de los pelos. ¿Cómo es posible que a esta altura cuando estamos haciendo hincapié en la lectura y la escritura, todavía haya gente que dedique una clase entera a enseñar eso? Entonces hay cosas que con el tiempo va a cambiar y muchos se van a jubilar.”
 (Docente.)

Desde el equipo del Proyecto, la intervención en el aula junto al docente es una de las acciones que más entusiasmo genera. Esta valoración positiva del trabajo articulado de docentes – Equipo del Proyecto en “parejas pedagógicas” también redundaría, según los ayudantes, en una mayor motivación de docentes (expresada en la iniciativa en el diseño de materiales didácticos para trabajar temas específicos, en la mirada del docente en relación con el alumno adolescente, en la redefinición de estrategias de enseñanza, en la selección de nuevos recursos, en habilitar nuevos espacios de participación). A este “círculo virtuoso” de colaboración y entusiasmo por la tarea, se sumarían los alumnos, también motivados ante las nuevas propuestas educativas, de acuerdo con la opinión del Equipo del Proyecto.

Los ayudantes también identifican mayor motivación docente en aquellos que, aunque no “permitieron” el ingreso al aula, desarrollaron demandas puntuales hacia los miembros del Equipo, como la elaboración de materiales. Este “primer nivel de asistencia al docente” potencia, según este segmento de entrevistados, el desarrollo de nuevas propuestas pedagógicas, promoviendo la motivación de docentes y alumnos frente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

“(…) con la posibilidad de entrar desde otro lugar al aula, desde una propuesta didáctica, se ven otros resultados (…) ahí tenemos mayor incidencia en lo que pasa en el aula y también podemos acompañar un poco al docente que está muy solo dentro del aula con todo el grupo; si se quiere hacer otro tipo de propuesta es necesario que haya otra persona (los trabajos en grupo, trabajos en la computa-

dora), ahí es llegar antes, ayudar antes a la comprensión y en la organización del trabajo, porque si no queda todo puertas para afuera (...) entonces si estás dentro del aula por ahí aportas o te das cuenta del funcionamiento del grupo, detectás los puntos flojos más fácil. También, una propuesta distinta hace que los chicos se predispongan de otra manera y tengan otra intervención. Están más enganchados, por eso les va bien y tienen otra conexión con lo que están aprendiendo (...) pero bueno, no se da en todos los cursos.”

(Equipo del Proyecto.)

“(...) veo a algunos (docentes) más motivados, les interesan las cosas nuevas, por ejemplo con la profesora de historia le hice un Power Point de Egipto, lo vimos, a los chicos les encantó, ella trabajó con eso y se lo mostró a la profesora de historia del otro curso, entonces después la profesora el otro curso pidió que le hicieramos uno de Grecia, entonces lo hicimos y lo vimos en el auditorio, y nos tiraba ideas y eso está buenísimo, demuestra más interés. Y el profesor de lengua, empezó a hacer excursiones, un taller literario dentro del aula,... como que empezaron a renovarse, y los veo como muy motivados.”

(Equipo del Proyecto.)

Por último, algunos docentes aprovecharían al Equipo como un recurso, no sólo a través del pedido de materiales sino también a través del intercambio de puntos de vista respecto de estrategias pedagógicas, instaurando así espacios para la reflexión sobre la práctica docente.

“(...) en líneas generales, no solamente para los alumnos sino también para el docente fue un recurso, para unos mejor utilizado, para otros utilizado desde la obligatoriedad entre comillas; para otros, no; para otros es un gran aprovechamiento; para otros es un compartir; algunos docentes dicen: ¿vos qué hacés cuando tenés tal cosa?”

(Equipo del Proyecto.)

3.2.3. RESISTENCIAS INICIALES

Los docentes, en su mayoría con muchos años de docencia en la escuela, identifican el Proyecto enmarcado en un proceso de fuerte cambio institucional, después de años de “quietud”, “pasividad” al interior del establecimiento.

“Hace 20 años que estoy acá y las cosas estuvieron muy paradas, pero muy paradas (...) estamos hablando a nivel pedagógico, a nivel de cambios (...).” (Preceptor.)

“Este colegio estuvo mucho tiempo ‘cerrado’, tuvimos durante un tiempo largo autoridades que no fueron abiertas.” (Docente.)

Tanto desde el equipo directivo como desde el Equipo del Proyecto se identifican resistencias a su implementación. Los propios docentes señalan resistencias iniciales justificadas, en gran medida, como una reacción natural frente al cambio que, en este caso, se exagera en

un contexto de años de “estancamiento institucional”. Gran parte de los entrevistados manifiestan que esta reacción resulta ser una consecuencia de la incertidumbre que generan los cambios *per-se*. En ese sentido, para el segundo año del Proyecto, reconocen una disminución en la tensión preexistente, efecto del paso del tiempo.

“(...) creo que antes, o al principio, hay como una pequeña resistencia porque no sabés bien para dónde apunta, hasta que te vas empapando del tema (...) recién ahora y fundamentalmente los que estamos en el turno tarde. Para los que sólo están en el turno mañana, es totalmente nuevo esto (...)” (Docente.)

“(...) acá siempre se habló de la resistencia por parte de profesores, de preceptores; cualquier cambio implica un acomodamiento no sólo físico sino mental (...). Era tal la monotonía y la costumbre que vos ya sabías, venías y sabías con qué te ibas a encontrar en cada horario, como todo claro (...). De golpe nos pedían cosas o actividades (...). La Rectora dio vuelta la escuela como una media, por eso molesta, porque sacudió todo (...)” (Preceptor.)

A su vez, a partir de las entrevistas, se observa que parte de las resistencias iniciales se relacionan con un escenario teñido de amenazas ante la incorporación de las nuevas figuras: los ayudantes. Esta sensación inicial de “amenaza” se plasma en la posibilidad de “invasión/intromisión” de estos ayudantes en el aula, siendo este espacio percibido como “territorio exclusivo” de los docentes.

“(...) la gente al principio vio mucha resistencia de los docentes, porque sentían que les iban a invadir la clase, que les quitaban autoridad.” (Docente.)

“Toda cosa nueva nos incomoda, me incluyo. Un poco, en cierta manera, porque somos dueños y señores del aula y lo vemos como una intromisión.” (Docente.)

“El primer año fue un poco más difícil en el momento de la implementación porque es como que uno maneja el aula y no sabés bien si dejar a los chicos que salgan, que entren (...) nosotros no estamos acostumbrados a trabajar así, es como si el docente tuviera su aula y dominara su aula, y hasta tal vez sea un poco reticente a que los chicos salgan, que por ahí vos pensás que manejás o controlás la situación sin problema, pero bueno de a poco esto se fue flexibilizando, y creo que bien, en buena hora, que uno tenga con quien contar sobre todo con estos chicos que tienen más dificultades, y que a veces uno no puede prestarles atención a todos porque tenés el que es más rápido y te obliga a seguir y el que es más lento y hay que detenerse dentro de un contexto de 30 chicos, a veces lograr este equilibrio es difícil (...)” (Docente.)

3.2.4. ESPACIOS DE INTERCAMBIO

En un contexto de cambio institucional tan “fuerte”, en el que se proponen nuevas estrategias y actores vinculados a la enseñanza, el desarrollo

de espacios conjuntos de reflexión resultan ser centrales. Desde los entrevistados se identifican dos encuentros formales:

1. Reuniones generales respecto de la evolución del Proyecto:
Se trata de un espacio de encuentro, intercambio de opiniones y experiencias vivenciadas vinculadas al Proyecto, propuestas desde la dirección de la escuela en las que participan de manera conjunta los docentes de los cursos enmarcados en el Proyecto, miembros del equipo de ayudantes y del equipo directivo.
2. Encuentros de fin de trimestre:
Se trata de encuentros en los cuales participan los docentes junto con un coordinador del Proyecto y la Rectora de la escuela. Estos encuentros se caracterizan por el análisis de las notas de los alumnos, la evolución del trimestre, así como la búsqueda de consensos respecto de la forma de evaluar.

El desarrollo de estas actividades de encuentro/reflexión es apreciado en líneas generales, a la vez se valora la apertura al diálogo por parte del equipo directivo.

Los docentes indican como “cotidiano”, “constante”, el encuentro/intercambio con el equipo vinculado al Proyecto, así como la posibilidad de acceder a la dirección.

“El diálogo con la gente de Fortalecimiento es permanente porque nos vemos todos los días (...).” (Docente.)

“Siempre he visto que hay muy buena relación, muy buen diálogo, que el diálogo siempre ha estado abierto. En mi caso en particular, si alguna vez he tenido alguna diferencia o algo que a lo mejor no me pareció en su momento, inmediatamente lo comenté con las autoridades y con la gente del Proyecto. Creo que el diálogo es fluido y está abierto.” (Docente.)

Desde la perspectiva de los ayudantes las reuniones generales en la que los docentes, el Equipo del Proyecto y los directivos se reúnen, se potencia el acercamiento con los docentes. La puesta en común de experiencias de otros profesores en relación con el trabajo realizado junto con ayudantes, motiva el acercamiento de estos actores y colabora en la comprensión del alcance potencial y real de acciones articuladas.

“(...) una cosa es que la directora hable con los docentes y no estemos nosotros, y otra cosa es que haya una reunión con nosotros y nos vean que estamos, ahí se toma más conciencia de lo que es. (Una profesora expuso su experiencia conjunta.) Estuvo bueno, porque *lo puso ahí* para que lo vieran los demás profesores, y a partir de esa reunión cambiaron las cosas, los profesores nos llamaban más.”
(Equipo del Proyecto.)

Asimismo, al interior del Equipo del Proyecto se realizan reuniones con la finalidad de ajustar y revisar las actividades específicas que les competen.

La vorágine de la actividad (demandas de docentes, alumnos, desarrollo de actividades durante las horas libres, comunicación con las familias) dificultan generalmente la posibilidad de desarrollar espacios de reflexión al interior del Equipo durante la jornada de trabajo. El ‘Equipo’ encuentra entonces un trabajo “extra-escuela” –por fuera del horario laboral– donde intercambian cotidianamente, vía mail, experiencias y reflexiones respecto sus tareas. Al intercambio cibernético se suman reuniones periódicas que combinan trabajo de reflexión con espacio lúdico de distensión. El desarrollo del Proyecto invita al aprendizaje grupal también como adultos docentes; a un aprendizaje colaborativo donde en el grupo se encuentran y construyen saberes, enseñanzas comunes, que desde el Equipo del Proyecto despliegan en estos espacios de intercambio.

“El Equipo busca mucho esos espacios, que estén dados, vivimos con el *mail*, nos contamos todo y compartimos mucho lo que se va dando diariamente, y también nos reunimos los fines de semana, los feriados, porque tratamos de reunirnos acá pero la situación es que no se puede (...) Cada tanto necesitamos frenar un poco y tener ese espacio de planificación, de reflexión, de contención, también para nosotros, de comunicación interna, que a veces en el día a día no se da, entonces los buscamos afuera.” (Equipo del Proyecto.)

“(...) el tema es que el Sarmiento te come el coco, seguimos trabajando a la noche, en las vacaciones de invierno seguían los *mail* corriendo, creo que esto da cuenta de que se ha generado una mística en el Equipo, un mística de un Equipo que todavía no cobró el sueldo, a casi septiembre (...)” (Equipo del Proyecto)

“(...) también hago muchas reuniones en mi casa con los chicos. no sólo de trabajo, a comer, para distendernos (...) trabajar cómodos es indispensable. Este Equipo es maravilloso, no nos conocemos de antes pero trabajamos, hay un compromiso compartido.” (Equipo del Proyecto.)

3.2.5. ASPECTOS VALORADOS DEL PROYECTO

En los intercambios con los entrevistados aparecen diferentes aspectos considerados positivos en relación con el Proyecto Fortalecimiento de los primeros años, en tres planos: a) alumnos; b) docentes; y c) institución.

a) Alumnos

- En relación con los alumnos, en primer lugar emerge, con mucha fuerza, el Proyecto como contención e integración social. En este

sentido, los docentes perciben la dicotomía de “la escuela o la calle” en la vida de los estudiantes. En un contexto de “pocas oportunidades sociales”, lograr la continuidad de los jóvenes en la escuela es altamente valorado.

“Creo que lo más positivo es justamente esto de la no exclusión, no es que lo descartaste, si llegó la prueba y se sacó 1, o se llevó más de dos previas, chau, repitió. Esto de contenerlos, de buscar la vuelta para que el chico reaccione de alguna manera, es lo positivo.” (Docente.)

“En general veo positivo el Proyecto (...), sirve mucho como integración social (...); si no tuviesen esta posibilidad, estarían en la calle.” (Docente.)

- En segundo lugar, los entrevistados destacan el trabajo de acompañamiento y contención que se promueve en el nuevo entramado institucional. Ya sea desde el vínculo de contención y confianza que se produce entre alumnos y ayudantes, así como el trabajo más sistemático de seguimiento que desarrollan directivos, docentes y preceptores. Este acompañamiento, en el que intervienen múltiples actores, minimizaría el temor con el que los alumnos transitan el primer año de la escuela media y asimismo mejoraría el desempeño de los estudiantes.

“Ya los chicos empezaron a encontrar una puertita con esto de la confianza y el vínculo y la contención, y ya no es sólo apoyo escolar; tapamos baches pero siempre tratamos de ir más allá del bache y me parece que es eso.” (Equipo del Proyecto.)

“Una de las cosas que noto es tal vez este temor con el que el chico ingresa a primer año, por este desconocimiento de qué va a pasar en la escuela secundaria, (...) los chicos tienen menos temor a transitar el primer año de la escuela secundaria (...) ellos mismos saben que esto existe, así que me parece que en ese aspecto hay un cambio muy grande para ellos.” (Docente.)

“Hay casos en los cuales no trabaja pura y exclusivamente el ayudante; por ejemplo, un alumno en particular, que tenía nada de nada de nada, durante el primero y segundo trimestre, y este trabajo lo vengo impulsando como con cualquier otro chico, entonces qué pasó, estuvo con los ayudantes, estuvo con la tutora, estuvo con la psicopedagoga (...) entonces hay un montón de cosas que hay que aunar, y los progresos se ven ahí, y ese es uno de los logros que yo puedo llevar, pero no es mío el logro, es de un equipo, la tutora, la psicopedagoga, la profesora.” (Docente.)

- En relación con esta mayor seguridad y confianza de los estudiantes, que expresan los aspectos valorados comentados, los ayudantes perciben un cambio actitudinal importante en los alumnos. Desde el sostenimiento de la mirada y la iniciativa en el saludo, hasta un cambio en la postura frente a los docentes animándose a preguntar e, incluso, a defender sus derechos. Estos cambios

se asocian con el crecimiento de los jóvenes, transformándose en individuos más autónomos, con más autoestima.

“(...) para mí, lo más asombroso, son los chicos que cambian de actitud, desde los que no saludaban, el que hablaba cabizbajo, que no sabíamos si estaba triste o enojado con la vida (...); cambian la actitud, entran, saludan, te dan un beso, se sientan, aunque no digan nada, pero por lo menos se sientan ahí, para mí eso ya implica un montón. Y otros chicos que en el aula se animan a defender su postura frente a los docentes, sobre todo lo que tiene que ver con la nota, que sigue siendo el arma de control y de valoración (...) empiezan a exigir otro tipo de argumentos, ya no es porque te portás mal o porque tenés el gorro o no hacés nada, quiero que me diga por qué, el chico pregunta.” (Equipo del Proyecto.)

- Por último, en diferentes entrevistados aparece la identificación de una mejora en la motivación de los estudiantes incidiendo positivamente en su desempeño académico.

Desde los directivos se plantea una “nueva relación de los alumnos con el conocimiento”, mientras que los ayudantes señalan la “alegría” de los alumnos por los logros alcanzados en relación con las materias, repercutiendo, a su vez, en una mejor predisposición hacia el estudio.

“(...) Lo positivo es el crecimiento enorme que van teniendo los chicos en su escolaridad, no sólo intelectual, no sólo de rendimiento formal sino de su vínculo con el conocimiento, empiezan a entender qué es esto de buscar algo, de sorprenderse con algo, entusiasmarse con el saber, ese es nuestro objetivo.” (Directivos.)

“(...) los cambios, no sé si es puntualmente por la relación, pero sí vienen y te dicen (...) ahora están felices porque les fue bien, y eso en la autoestima los cambia de una manera impresionante, los predispone de otra manera a la hora de afrontar una evaluación, o el aprendizaje, ves que vos podés, el hecho de que alguien te lo diga todos los días, de distintas maneras.” (Equipo del Proyecto.)

Tanto el Equipo del Proyecto, los directivos y parte de los docentes identifican mejoras en el desempeño escolar de los alumnos. Estas mejoras se traducen en alumnos mejor preparados y más organizados en la gestión de su escolaridad, que utilizan el Proyecto como un recurso para transitar su escolaridad.

“(...) noto que terminaron muy flojitos (los alumnos que no transitaron por el Proyecto) y estos pibes que están ahora en primero, van a afrontar segundo con mejores armas, mejor preparados.” (Docente.)

“(...) a muchos chicos los vemos mucho más organizados que al principio, ahora están organizados y les podés preguntar confiadamente, ‘che ¿cuándo tienen prueba de tal cosa?’ y te lo dicen, y eso está bueno, que tengan un orden.” (Equipo del Proyecto.)

b) Docentes

Respecto a los aspectos valorados del Proyecto, emergen dos cuestiones que refieren al impacto positivo sobre el cuerpo docente:

- Motivación ante nuevas dinámicas áulicas

En algunos casos, los docentes se manifestaron motivados frente al ensayo de nuevas estrategias de enseñanza con los alumnos. En este sentido, surge una experiencia de trabajo docente junto con una ayudante, como “aula abierta”. El desarrollo de esta experiencia y la respuesta que encontró por parte de los alumnos motivó su “mejor momento en la docencia”. Esta experiencia es reflejo de la capacidad del Proyecto de motorizar el cambio en los docentes. En este sentido, varios profesores aluden a la necesidad de “abrir las cabezas” para aprovechar las oportunidades que implica el nuevo contexto institucional (por ejemplo, el trabajo en formato de pareja pedagógica junto con un ayudante).

“Y ya me voy, en la escuela hace 25 años que estoy y tengo 38 años de docencia, lo lamento porque me siento en las mejores condiciones psíquicas, físicas. Yo no lo podía creer. Pero también me lo re pregunto, ¿cómo pude cambiar? Trabajo en otros colegios donde hay niveles muchos más altos que no se aplica esto, pero bueno... como que pude hacer el clic con estos chicos y la verdad es que es un resultado extraordinario (...) estoy contentísima.” (Docente.)

“(...) hay que tener en claro que nadie va a invadir, la mayoría de los que estábamos ahí dijimos que no nos sentíamos invadidos ni muchísimo menos (...) es cuestión de abrir la cabeza, el cambio no es fácil para nadie.” (Docente.)

- Mayor seguimiento de los alumnos

Desde el Equipo del Proyecto se refieren a docentes más atentos respecto del seguimiento de los estudiantes. En este sentido, el seguimiento de los alumnos por parte de los ayudantes colabora en la labor docente.

“(...) por ahí puede ser que estén más atentos en el espacio de los chicos en el aprendizaje, porque hay alguien que está pidiendo las planillas, hay alguien que está diciendo qué pasó con este chico, se ve que hay un seguimiento. Por ahí, eso pudo haber cambiado.” (Equipo del Proyecto.)

c) Institución educativa

En el plano institucional, se valoran tres aspectos asociados al Proyecto:

- Desde los docentes se identifica como un cambio altamente positivo la recuperación del colegio como un espacio de pertenencia.

La contención que reciben los alumnos en este nuevo formato institucional redundante, según gran parte de los entrevistados, en una sensación de pertenencia de los estudiantes hacia la escuela, que se había perdido.

“Es probable que los chicos que hayan pasado por este Proyecto, sientan por el colegio o tengan por el colegio un sentido de pertenencia que creo que se había perdido, y eso también es importante (...) hay días que decís no van a venir porque es un día de mucha lluvia, y los ves acá todos mojados, vinieron (...)” (Docente.)

“(...) cuando hay sentido de pertenencia terminás amando el lugar, eso me pasa a mí también, y lo veo en ellos (los alumnos), se sienten de alguna manera incluidos, salvo excepciones, pero ellos se sienten y a la larga es muy positivo.”
(Docente.)

“(...) los alumnos se sintieron muy ayudados, muy acompañados, más que ayudados (...), se sienten pertenecientes en este momento al colegio, cambió completamente.”
(Docente.)

- Asimismo, docentes y directivos destacan aspectos que generan condiciones favorables para la enseñanza por curso. La reducción del número de alumnos (de “treinta y tantos” a veinte, en el caso de los primeros años en 2008) permite un conocimiento más profundo de las particularidades de los jóvenes, facilitando su seguimiento. Esta situación, a su vez, mejoraría la situación de la disciplina al interior del aula.

“Con la reducción del número de alumnos podés individualizar bien qué dificultades tienen. Aparte, muchos vienen con una carga tremenda del hogar en lo social, que nos excede.” (Docente.)

Por otro lado, se valora además la incorporación de recursos didácticos y tecnológicos que se realizó en el 2007, tales como cañón, proyector, DVD, entre otros.

“(...) creo que lo que se está aportando es tratar de enriquecer la práctica con otras cosas, que no sea únicamente el dictado de la clase. El colegio también ayuda mucho en el sentido de que tenemos mucho equipamiento nuevo.” (Docente.)

- Por último, es necesario mencionar que, a partir de las entrevistas, surgen referencias positivas respecto del lugar que hoy ocupan las familias ante la implementación del Proyecto.

En ese sentido, se identifica una mayor participación de los padres producto de un trabajo de convocatoria e intercambio por parte de diferentes actores institucionales, principalmente desde la dirección y el Equipo del Proyecto.

“(...) (en relación con el involucramiento de las familias) ese es otro aporte digamos, porque además de que la directora manda notas y los convence y vienen bastante, los padres vienen y se preocupan, hasta a mí personalmente me han dejado los número de teléfono del trabajo para llamarlos si hay alguna dificultad.”
(Docente.)

“Hay una convocatoria de parte de la gente del Proyecto, de las autoridades con las familias; por ahí lo que te decía antes, la citación particular de un docente es más difícil, pero sí ha habido entrevistas con las familias y con aquellos casos más complicados que se han acercado.”
(Docente.)

“(...) los chicos cuentan cosas que están pasando en la escuela, los padres ven que es una escuela distinta (...) los chicos cuentan lo del Equipo de Apoyo, es el eje. Los padres saben que tienen este Equipo de Apoyo, el Equipo de Apoyo se escribe con los padres, hablan con los padres por teléfono y para los padres esa es la felicidad de los chicos.” (Directivos.)

3.2.6. ASPECTOS DESFAVORABLES

La opinión de los entrevistados respecto de los aspectos negativos es fragmentada, en particular entre los docentes. Hay entrevistados que identifican alguno/s aspectos negativos, así como otros no identifican alguno, expresando una mirada general positiva del Proyecto.

Los cuestionamientos al Proyecto que emergen de las entrevistas refieren principalmente a cuatro ejes:

- a) La selección de los contenidos curriculares.
- b) Desigual “apropiación” del espacio de apoyo.
- c) Debilidades del Equipo del Proyecto.
- d) Persistencia de la resistencia docente.

a) La selección de los contenidos curriculares

La preocupación de los docentes –en la mayoría de los casos– se vincula con el bajo rendimiento académico de los alumnos.

En un contexto en el que los estudiantes cada vez vienen “peor preparados”, “con falta de conocimientos básicos”, la nueva propuesta de trabajo para algunos docentes fomenta la revisión de los contenidos de enseñanza y los modos de abordaje, en sentido positivo. Otros docentes, por el contrario, advierten una reducción de los contenidos abordados y del nivel de profundización de éstos con lo cual disienten.

En este sentido, emerge una tensión fuerte que permanece: si bien ha disminuido notoriamente la cantidad de repetidores a partir del Proyecto,

esta valoración se debilita para algunos docentes ante la selección de contenidos por abordar a lo largo del año.

“(...) Y tuvimos que bajar demasiado el nivel académico, ocuparnos de un seguimiento distinto con el chico, lo cual tenía que dar menos. Es más, este año el programa quedó mínimo, mínimo, ahora llegar a un docente que pueda bajar tanto, es como que decís no estoy haciendo nada, sentís que es poca cosa; uno llega a eso cuando te das cuenta de que, por más que hagas otra cosa de mejor nivel, es lo mismo que hablar a las paredes, porque esos chicos no pueden entenderte, entonces finalmente decís tengo que bajar y bajar, hasta que llegás a comunicarte y recién ahí arrancás.” (Docente.)

“(...) no es cuestión de que no repitan y que pasen con el mínimo contenido sin saber nada, habría que ver eso, ayudarlos a que no repitan pero no favorecer tanto las cosas para que se baje tanto el nivel, que salgan un poco más preparados (...). Son cosas para ver, porque antes no bajabas el nivel pero repetían, o sea, que tampoco es bueno; está bueno el Proyecto, está bueno que se apoye, pero que se ajuste más la parte de responsabilidad del chico y del estudio, para que salgan un poco más preparados (...).” (Docente.)

b) Desigual “apropiación” del espacio de apoyo

La asistencia “incondicional” por parte del equipo de apoyo del Proyecto es cuestionada por algunos docentes observando que esta asistencia va en contra de la “cultura del esfuerzo”. Se teme por el posible “estancamiento” que puede instalarse entre algunos jóvenes. En este sentido, los docentes enfatizan la necesidad de diferenciar entre los alumnos que hacen un real aprovechamiento de la oportunidad que significa el apoyo, de los que hacen un “uso negativo” de este espacio utilizándolo como forma de evasión de clase o como “salva-vidas” en caso de no prestar atención. En síntesis, enfatizan la necesidad de diferenciar entre los alumnos *que aprovechan* este espacio de los alumnos *que se aprovechan* de este espacio.

“(...) ahora lo que veo, respecto de los chicos, en algunos se ha logrado asentar esa base, y en otros, a lo mejor está un poco eso de la comodidad, ‘total esto lo hacen por mí, me vienen a buscar’. Entonces, hay veces, que tengo algunos alumnos en segundo año que han decaído, pero eso no es algo parejo.” (Docente.)

“(...) es como que se escudan demasiado en ese apoyo para estudiar menos, entonces muchos de ellos no prestan atención en clase porque total... después voy a tener el apoyo; es decir, habría que machacar más en cuanto a *su responsabilidad*; en ese sentido, pienso que hay que machacar un poco más, porque se quedan porque saben que después hay demasiado apoyo, pero bueno creo que son las cosas que hay que ir puliendo (...).” (Docente.)

“(...) creo que todavía falta eso de diferenciar entre aquel que realmente merece el cambio, el apoyo y aquel que no quiere hacer nada y se aprovecha de la situación.” (Docente.)

c) Debilidades del Equipo del Proyecto

En relación con este aspecto, en las entrevistas surgen dos cuestiones:

- **Nivel de formación de los ayudantes:** algunos entrevistados cuestionan la legitimidad de la intervención de los ayudantes al no ser “docentes recibidos de docentes”. A su vez, entre algunos profesores del turno tarde se observa cierta disconformidad con algunos ayudantes, aluden a que no están lo suficientemente preparados en relación con los contenidos de algunas materias, haciendo hincapié en Matemática.

“Me parece que los chicos no están preparados en la materia para poder ayudar (Matemática).” (Docente.)

“Me parece que los ayudantes no tienen suficiente formación, no están lo suficientemente preparados. Son pibes, estudiantes.” (Docente.)

- **El cambio del Equipo vinculado al Proyecto en el año 2008** (en el turno tarde, bajo programa desde el 2007) es considerado un aspecto negativo en dos sentidos: por un lado, porque la rotación dificulta el acercamiento de los alumnos al equipo de ayudantes (timidez, dificultades para entrar en confianza); y por otro, emerge una opinión segmentada entre los docentes, se valora más el trabajo del equipo fundacional: la figura de la coordinadora del año pasado aparece muy fuerte, por haber logrado un mayor seguimiento de los alumnos y los ayudantes, y optimizado el trabajo con los alumnos.

(...) el año pasado el seguimiento de la persona que estaba a cargo del Proyecto era mucho más intenso que el de este año, y según los alumnos de segundo, los ayudantes del año pasado, no puedo utilizar la palabra que les enseñaban mejor, pero los tenían más... si estaban en hora libre y si ellos querían, venían y estaban, eran más exigentes, eso es lo que han dicho los alumnos (...). Creo que ellos estaban como más a gusto con la enseñanza que les daban.” (Docente.)

d) Persistencia de la resistencia docente

Desde el equipo de dirección de la escuela, la percepción respecto de los aspectos negativos vinculados al Proyecto refiere a la persistente resistencia en el caso de algunos docentes, llegando a situaciones de conflicto intenso con la dirección. Desde el equipo de conducción identifican algunos pocos docentes que, ante el temor de ser “observados”, aprobarían compulsivamente a todos sus alumnos, evitando de esta manera el trabajo de los ayudantes de clase con los alumnos.

“(...) hay docentes que han aprobado a todos los chicos para no ser mirados (...). Para no sacar chicos a la clase de apoyo y exponerse a todo lo que no hace, el docente aprobó a todos (...).” (Directivos.)

3.2.7. MEJORAS PROPUESTAS

Ante la consulta sobre mejoras por introducir en relación con el Proyecto, en líneas generales los entrevistados plantearon pocas o nulas sugerencias al respecto. A partir de la identificación de aspectos negativos, surgieron en algunos casos las siguientes propuestas:

○ **Apoyo fuera del horario de clase**

Esta propuesta de mejora se vincula con la necesidad de promover otros espacios de apoyo a los alumnos, evitando la desconcentración/pérdida de tiempo en clase que los docentes identifican en algunos alumnos ante la situación de apoyo/asistencia.

“Por ahí, esto de la intervención de los chicos que dan apoyo, creo que en muchos casos sería conveniente que los chicos tuvieran esa clase de apoyo fuera del horario de la clase, porque a veces... sí, las dos cosas, que lo tenga por si lo necesitás en la clase o para sacar a alguien de la clase, y para otros que tienen otro problema, por ejemplo no dedicarse, no los chicos que tienen problemas de aprendizaje sino aquellos que no quieren hacer nada, no estudian, entonces ahí, ahí hay que hacer un esfuerzo, pero fuera del horario de la clase. Si vos estás en la clase, no prestaste atención, no querés hacer nada, vas a necesitar tiempo extra para ponerte al día porque sino es muy fácil que el chico te diga: ¡ah!, ¿puedo ir a la clase de apoyo?”
(Docente.)

“Desacuerdo con la simultaneidad del Proyecto con las horas de clase. Los alumnos dicen `no hice el trabajo, porque estuve con el equipo de apoyo`. Los alumnos deberían venir a contra-turno; de paso, estarían menos en la calle.”
(Docente.)

○ **Ampliación del Equipo del Proyecto**

En algunos casos, los docentes señalan la necesidad de ampliar el grupo de ayudantes de aula e incluso incorporar ayudantes especializados en diferentes asignaturas.

“Por lo que escucho de mis compañeras, más que nada el tema de Matemática, porque Historia de última toman el libro y ayuda, pero Matemática vos tenés que saber para poder explicar, que haya chicos que los puedan sacar del profesorado de Matemática, sería lindo eso.” (Docente.)

“Posiblemente, a lo mejor, más gente dedicada; por ejemplo, con mi materia, hoy se llevan a tres o cuatro chicos y a lo mejor a los tres o cuatro días se los vuelven

a llevar...; si hubiera un poquito más de gente, esto es porque están a cargo de todas las materias, Matemática no es la única, por ahí podrían tener un seguimiento mejor de esos tres o cuatros alumnos constantemente, no tan espaciado.”

(Docente.)

○ **Ampliación del Departamento de Orientación**

A partir de las particulares condiciones de vida de los alumnos de la escuela descriptas por los entrevistados y la existencia de una sola persona en el Departamento de Orientación, los docentes mencionan la necesidad de ampliar dicho departamento, incorporando profesionales de la salud.

“Me gustaría, sí, más personas preparadas para la parte psicológica, ampliar el gabinete, (la psico-pedagoga) es una persona que no está todos los días,... porque en este colegio tenemos chicos con muchas dificultades, no sólo de aprendizaje obviamente sino unas historias de vida dura.”

(Docente.)

“(...) me parece que si yo tuviera que decir algo como tutora, en qué estamos flojos todavía, es que hay muchos problemas que quizás exceden su resolución al equipo de apoyo. Hay problemáticas sociales muy graves y creo que a lo mejor un equipo multidisciplinario, que trabaje en el área de salud, en el área de la psicología, eso es lo que estaría haciendo falta y además de eso de que todo esté coordinado,... es lo que estamos tratando de trabajar.”

(Docente.)

3.3. Componente 2: la Agenda Cultural

La Agenda Cultural, como se comentó en el punto 1, está compuesta por dos sub-componentes: las actividades de Difusión Cultural (conferencias, charlas, presentación de obras de teatro, cine-debate) y los Talleres extra-curriculares (guitarra, teatro, danza).

En líneas generales, las actividades que conforman el componente Agenda Cultural presentan alta aceptación; su valoración está especialmente asociada a las características de los alumnos; puesto que representan oportunidades únicas de acercarse a actividades a las que habitualmente no tienen acceso.

“Muy interesantes, y además los chicos tampoco tienen oportunidad de ir a una charla como la de Giardinelli que vino el otro día, y como en el caso mío, que trabajo tanto, no tengo posibilidad de ir a una charla, y para los chicos es una manera de enriquecerlos, y muchos chicos no tienen los libros en las casas y empiezan a tener contacto no solamente con la computadora (...)”

(Docente.)

“Creo que es un enriquecimiento muy grande para ellos, tuvieron la posibilidad de acceder a cosas que tal vez de otra manera no hubiesen acudido: de escuchar una orquesta, desde una charla sobre Matemática, desde una charla sobre la interpretación y el debate de una película, cosas que no son frecuentes.” (Docente.)

“En principio creo que meten *una pata* vinculada con el arte y con la posibilidad de tomar la palabra de los chicos, que no está dada en lo curricular, en lo cotidiano, en la vía del aula eso no está. Me parece que es un espacio de expresión o un espacio donde los chicos pueden hablar, decir cosas vinculadas con una forma de expresión como es el teatro, por algo es lo que más se demanda.”

(Equipo del Proyecto.)

“(…) van, y ves que no hacen barullo, escuchan, se divierten, no tenemos que estar cuidándolos, escuchan, las de narración les gustó, también a los coordinadores y las personas que vinieron; me parece fundamental..., es el primer contacto que tienen los pibes (...) realmente les gusta, y generalmente están muy ávidos de ir a un espectáculo, de escuchar.” (Directivos.)

Las actividades de Difusión Cultural y los Talleres extra-curriculares complementan el dispositivo de apoyo que se ofrece a los alumnos y, a su vez, transforman la escuela en un espacio de desarrollo de actividades de interés personal en el contra-turno, que inciden –positivamente– en un reposicionamiento del colegio como espacio cultural, percibido también como una “escuela abierta”.

“Me parece bárbaro que el chico pueda venir acá. Otra cosa que veo que es buena, que de pronto venís a la tarde y te encontrás con chicos de la mañana que vienen; la escuela tiene que estar abierta. Antes estaba prohibido, el de la mañana no podía estar en la tarde.” (Docente.)

“Creo que tienen una apertura cultural, una mirada distinta, porque se produce un acercamiento de diferentes aspectos y áreas que ellos no han tenido posibilidad de ver antes.” (Docente.)

Respecto de la participación, los docentes identifican un buen nivel de participación de los alumnos en los talleres extra-curriculares, así como en las actividades de Difusión Cultural, se destaca el entusiasmo por participar en este tipo de actividades.

“(…) los chicos se muestran muy entusiasmados en participar en todas estas actividades.” (Docente.)

“Los pibes dicen ‘estuvo bueno’ (en relación con la charla de Paenza) y esta frase en los pibes es suficiente, es mucho, porque en general no hay muchas ganas. Si no les gusta dicen otra cosa, como ‘fue un bodrio’.” (Docente.)

LAS ACTIVIDADES DE DIFUSIÓN CULTURAL

Las actividades de Difusión Cultural (conferencias, charlas, presentación de obras de teatro, cine-debate) son actividades que los entrevistados, en su totalidad, rescatan como muy positivas. Se destaca la riqueza de estas actividades y de las personalidades invitadas, especialmente el taller de lectura ofrecido por Gerardo Cirianni, la charla de Adrián Paenza referida a Matemática, y la de Mempo Giardanelli sobre la lectura. Aparece también la idea de la escuela como un espacio abierto a la cultura y el intercambio.

“¡Las actividades de difusión cultural me encantan! Me parece movilizador, interesante. Siempre se aprende algo. Salen de lo estrictamente pedagógico. Es un recreo dentro de la rigidez de la tarea, y es un recreo didáctico.” (Docente.)

“Les viene bien y no están acostumbrados a esas cosas. Vienen al colegio a estudiar y nada más, los profesores y las clases. Que haya actividad y que sea con docentes y con alumnos, que les lean cuentos o que les den películas y después debatan. Todo ese tipo de cosas me parecen positivas, todo lo que sea dentro de la cultura me parece muy bueno.” (Docente.)

La posibilidad de participar en estas actividades tiene importancia no sólo por los contenidos o saberes que circulan en ellas, sino que además permite el aprendizaje de los alumnos respecto a las pautas de socialización correspondientes a estos espacios, tales como “normas y buenas costumbres” en lugares públicos.

“Creo que acá nadie ha ido a un teatro, entonces el solo hecho de saber comportarse en el salón de actos, donde hay que prestar atención, silencio..., antes entraban, silbaban, pateaban y hoy hay respeto y creo que es por esto, desde la práctica (...). Cuando vos no vas a ningún lado, no sabés cómo comportarte y a veces por sobresalir o por hacerte el chistoso entre tus amigos, tenés actitudes que no corresponden. Entonces van descubriendo cómo comportarse en distintos lugares, desde un bar, un trabajo, un cine.” (Docente.)

A su vez, los entrevistados valoran que estas actividades permiten que alumnos, docentes y directivos se encuentren desde otro lugar al compartir este espacio en el que la posición de espectadores acorta las distancias que imponen los roles director-docente-alumno.

“(...) yo me siento con ellos, permitís romper ciertas distancias, permitís que ellos te descubran en otro rol y vos a ellos.” (Directivo.)

Asimismo, el espacio de actividades culturales es considerado como un espacio de encuentro con gente que le apasiona lo que hace y le da un sentido a los diferentes saberes/disciplinas.

“(...) entonces, cuando entran al salón de actos por alguna actividad, cuando viene alguien y les hace ver para qué sirve la historia y les da la clase que dio de dos horas y no volaba una mosca, y él no es simpático y no les sonreía, y no les hacía demagogia ni chistes, había fascinación, vos sabés viendo la cara de los chicos que está pasando algo de otro orden, no son las clases que yo tengo, no es el aburrimiento que tengo en la clase, acá está pasando algo que me atrae.” (Directivos.)

LOS TALLERES EXTRA-CURRICULARES

A lo largo del año 2007 se llevaron adelante, en el marco del proyecto “Fortalecimiento de los primeros años”, un conjunto de talleres extra-curriculares (teatro, radio y guitarra). La continuidad de estos talleres se vio obstaculizada en el año 2008, una vez que el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires se hizo cargo del financiamiento del Proyecto, ya que se priorizó el pago de los recursos humanos vinculados al equipo de ayudantes de aula (coordinadores y ayudantes). Sin embargo, durante el ciclo 2008, la escuela logró implementar algunos talleres extracurriculares (teatro y danza).

El conjunto de talleres extracurriculares que se desarrollaron a lo largo del año 2007 se inscriben, de acuerdo con los entrevistados, en el proceso de cambio institucional que perciben docentes y preceptores. Estas nuevas propuestas permiten reencontrarse con “un nuevo alumno”, en dos sentidos:

- **Rescatan intereses y saberes de los estudiantes** fomentando la participación activa en actos de la escuela.

“(...) creo que también esto les ha permitido a ellos soltarse desde lo que cada uno tiene culturalmente, por ejemplo, el alumno que sabe cantar y canta en un acto, el que sabe bailar, que a lo mejor en otros momentos no se vio. Es como que hubo una vuelta en eso, en otra época me acuerdo que los chicos participaban más de esto, de un coro (...) después hubo un alejamiento de estas cuestiones y ahora hay una recuperación.” (Docente.)

- **Potencian un cambio positivo en los alumnos**, favoreciendo desinhibiciones que en muchos casos limitaban las relaciones interpersonales.

“(...) teatro ayudó a muchos chicos a sacar el otro yo de adentro, sacar la timidez, y vos veías cómo cambian, y muchos chicos de acá, de la 31, que son de la orquesta de la Villa, y eso también se les pide participación en otros actos escolares, la música también ayuda mucho.” (Docente.)

4. Principales resultados: percepción de los alumnos

Tal como se señaló en el apartado metodológico, se consideró pertinente para la presente evaluación relevar las opiniones de los alumnos y para ello se organizaron seis grupos focales con la siguiente distribución:

- dos grupos con estudiantes de primer año, turno mañana;
- dos grupos con estudiantes de primer año, turno tarde;
- dos grupos con estudiantes de segundo año, turno tarde.

Al igual que la selección de los entrevistados de los otros segmentos, los alumnos fueron seleccionados al azar a partir de la lista de alumnos que conforman cada curso; se distribuyó al interior de cada grupo varones y mujeres en proporciones similares.

El propósito de estos encuentros se centraba en la posibilidad de generar un espacio de diálogo con los estudiantes en torno a diferentes temas, a saber: el contexto familiar y su intervención en el proceso escolar; hábitos y preferencias respecto a actividades extraescolares; representaciones sobre la escuela en general y sobre el Colegio Sarmiento en particular; percepciones acerca de las prácticas de enseñanza y aprendizaje que los atraviesa; y principales impresiones sobre el Proyecto “Fortalecimiento de los primeros años”.

A continuación se presentan los principales emergentes resultantes de los grupos focales en relación con cada uno de estos ejes mencionados.

4.1. La “vida extraescolar” de los alumnos

Bajo esta dimensión se presentarán brevemente aspectos que refieren a la cotidianidad de los alumnos entrevistados, los cuales facilitarán contextualizar a los jóvenes en el marco institucional – escolar.

Los principales ejes por considerar en esta dimensión refieren a:

- a) Contexto familiar de los alumnos:** entendiendo éste como el ámbito más íntimo de los jóvenes y un condicionante significativo para su desempeño escolar.
- b) Actividades extraescolares:** a partir de este eje se podrá disponer de una aproximación a los principales hábitos e intereses personales de los jóvenes destinatarios del Proyecto “Fortalecimiento de los primeros años”.

a) Los alumnos y su contexto familiar

Los estudiantes manifiestan que tanto ellos como sus compañeros pertenecen a un contexto familiar caracterizado en general por problemas económicos e incluso describen un escenario “hogareño” que en algunos casos refleja situaciones adversas para su desarrollo. Sin embargo, dan cuenta que la voz de los padres está presente y es significativa en el acompañamiento del proceso educativo que transitan. Esta voz, que los estudiantes rescatan, otorga a la educación un alto valor para la vida y el futuro laboral. En relación con ello, los estudiantes sostienen respecto de las familias:

“Te dan una sugerencia, ‘que tenés que seguir estudiando para tener una buena vida cuando seas grande’, ‘que ellos por no seguir estudiando están trabajando, no como un abogado sino otro trabajo que no les gusta’ (...) pero lo tienen que hacer.” (2° año TT.)

“(...) mi mamá se enfermó hace un tiempo, entonces dije, si yo hago esto y le fallo, si se llega a deprimir qué hago (...) ver si puedo llegar a terminar una carrera y después ocuparme de mi mamá. Yo venía acá y temblaba porque estaba muy pendiente del celular para ver quién me llamaba, ya tuve muchas pérdidas de familiares (...) y mi mamá me dice que aunque ella esté enferma, esté mal, que siga estudiando.”(2° año TT.)

“Mi mamá vive diciendo: ‘Yo no pude hacer el colegio y quiero que ustedes lo hagan’. Nosotros somos siete hermanos, y ella quiere que los siete hagamos el colegio, y ella dice: ‘quiero que lo hagan y después vengan a casa y hagan todo, no me importa que dejen sus camas desordenadas con su ropa, ustedes vienen del colegio y se ponen ahí, lo primero son los estudios.’” (2° año TT.)

“(...) la mayoría de todos los chicos que están acá, hacen todo lo que hacen por los padres.” (2° año TT.)

b) Los alumnos y las actividades extraescolares

En primera instancia, los estudiantes, en líneas generales, manifiestan no realizar actividades fuera del ámbito escolar –simplemente dicen “no hago nada”–. No obstante, han surgido menciones entre los jóvenes que refieren a algunas actividades en especial –básicamente deportes y actividades de diversión/recreación en el hogar–. En ese sentido, refieren a aquellas que realizan de manera individual y sin interacción de otros (jugar con la computadora, escuchar música y mirar la televisión) a excepción de los deportes (especialmente fútbol) y la danza (especialmente alumnos del Colón).

“Voy al ciber y después a jugar a la pelota un rato.” (1° año TT.)

“Yo chateo en mi casa.” (1º año TM.)

“Tele, miro tele desde que me despierto, es más,
me levanto temprano para ver tele.”(2º año TT.)

Algunas menciones acerca del cuidado de hermanos o primos menores de edad son asociadas –por parte de los alumnos– con “actividades extraescolares”.

En menor medida, surgen menciones referidas a “trabajos” que realizan fuera del horario escolar, especialmente relacionadas con el empleo de algún familiar directo. Las experiencias laborales no son uniformes, aluden a trabajos vinculados a albañilería, cocina o *delivery*, como también a trabajos intermitentes (venta de productos en la calle y volanteo).

4.2. LA “VIDA INSTITUCIONAL” DE LOS ALUMNOS

La finalidad de esta dimensión es poder “sistematizar” los emergentes obtenidos en los grupos focales en relación con el vínculo establecido entre los estudiantes y el Colegio Sarmiento. En función de ello, se desarrollarán las siguientes líneas de análisis:

- a) **Principales representaciones sobre la escuela:** en este eje se intentará abordar aquellos sentimientos que “despierta” la escuela –en general– como también aspectos que refieren a la identidad y la afinidad que expresan los alumnos en relación con “su” Colegio.
- b) **La convivencia escolar entre pares:** esta categoría de análisis abordará las representaciones vertidas por los estudiantes respecto a las relaciones interpersonales que caracteriza al alumnado de los primeros años.
- c) **Prácticas de enseñanza y aprendizaje escolar:** a partir de consultas bibliográficas se construirán categorías adecuadas a la información obtenida en los grupos focales que permitan dar cuenta de estas prácticas presentes en el Colegio.
- d) **Gestión institucional:** éste será el último eje de este apartado, a través del cual se pretenderá conocer las figuras que los alumnos distinguen como sus representantes inmediatos.

a) Los alumnos y su percepción de la escuela

La opinión se encuentra fragmentada en relación con los sentimientos que despierta asistir a la escuela. Algunos estudiantes asocian la escuela con sentimientos de “aburrimiento, sueño y agotamiento”, aunque

prefieren “estar en la escuela a quedarse en casa”. El Colegio es considerado por ellos, fundamentalmente, el lugar de encuentro con los amigos donde “además se aprenden cosas”. Por otra parte, un grupo de los entrevistados –especialmente del turno tarde– manifiestan su desinterés por la escuela y en lugar de ello preferirían disponer de la tarde libre o incluso obtener un trabajo con remuneración.

Sin embargo, se observa mayor cohesión en las opiniones surgidas al asociar la escuela con su prospectiva laboral y profesional. La concepción que sostienen los estudiantes respecto de la escuela como institución remite a la alta valoración que sus propias familias tienen sobre ella, como ya se mencionó en el apartado 1.1. La escuela es considerada como elemento indispensable para el desarrollo tanto laboral como personal y social de los jóvenes:

“Para muchas cosas sirve, por ahí uno dice es un bajón ir a estudiar, sí es verdad, pero tiene sus beneficios (...).” (2° año TT.)

“Sirve porque ahora necesitás tener el colegio para trabajar y si querés seguir una carrera también, tenés que seguir estudiando si querés desarrollarte como persona (...).” (1° año TT.)

En ese sentido, al consultar a los estudiantes respecto de su futuro, lo relacionan directamente con el proceso educativo por el cual transitan actualmente. Sostienen que los contenidos impartidos desde el Colegio son los que les permitirán realizar sus estudios –de educación superior o de grado– y alcanzar así un título profesional y/o un puesto laboral, que los ayudará a sostener a sus familias.

“Lo que te enseñan acá te sirve para seguir estudiando después.” (2° año TT.)

“(...) ahora necesitás tener colegio para trabajar y si querés seguir una carrera también, y para desarrollarte como persona (...).” (1° año TT.)

En el momento de indagar específicamente sobre el Colegio Sarmiento, los estudiantes expresan sentimientos de afecto, alta valoración académica, reconocimiento de la comunidad en general y un ámbito de contención emocional que les facilita su integración a la vida escolar.

“Es uno de los mejores de Capital, (...), por eso lo elegí.” (2° año TT.)

“Esta es la mejor escuela de todos los colegios, hasta a mi hermana la quiero traer acá, porque tiene un montón de cosas que otros no tienen. Por ejemplo, si vos tenés problemas podés hablar con cualquier profesor, o con cualquier persona que tengas confianza, y ellos te ayudan aunque no te conozcan (...).” (2° año TT.)

“Es casi ideal.” (1° año TT.)

“Es interesante, porque podés descubrir las cosas que hay acá. Puedo descubrir que puedo aprender más, que puedo tener más amigos, personas que jamás pensé.” (2° año TT.)

Entre sus expresiones está presente el sostenimiento y la defensa de esas características que valoran como positivas y que sienten que están amenazadas frente a los distintos cambios en la organización y en la gestión institucional; temen que éstos afecten la trayectoria del Colegio.

“Porque todos los años va todo rotando, la rectora (...) entonces no me gustaría que el día de mañana, que sea un colegio que lo tengan mal visto, porque hace un montón de años que está y es uno de los mejores, y no me gustaría que venga gente y lo arruine (...)” (2° año TT.)

Por otra parte, las demandas en relación con mejoras edilicias no son menores, no sólo en cuanto a optimizar las condiciones de infraestructura sino también asociadas a la alta identidad y valoración de la institución que tienen sus alumnos. Las modificaciones de las instalaciones son claramente percibidas por los jóvenes y no pasan inadvertidas para ellos, incluso manifiestan su conformidad o no con cada una de las reacciones realizadas durante el año 2008.

“[en relación con el edificio de la escuela] Está mejor, lo están pintando, estaba descascarado.” (1° TM.)

“Es horrible el color que pusieron, con las puertas y las ventanasse parece a un hospital.” (2° TT.)

“Los baños están re mal (...) Y las aulas también, están todas escritas.” (1° TM.)

b) Los alumnos y la convivencia escolar entre pares

En general, los estudiantes manifiestan que si bien existen diferentes grupos o “tribus” al interior del Colegio, entre ellos no se desarrolla diálogo o comunicación verbal. Sí, en cambio, existe una observación crítica de las características de los diferentes grupos, intentando interpretarse los unos a los otros. En ellos la mirada cobra un lugar relevante: “hablan pero sin palabras”.

“(...) si pasás así con buena onda y pasás entre medio, se abren todos (...). Sólo te miran así.” (2° año TT.)

“Algunos tienen el carácter podrido. Algunos te dan lástima, porque tienen una cara de solos.” (2° año TT.)

“[Referencia a una de las tribus/ grupo] (...) ellos piensan que nosotros somos distintos. (...) lo que pasa es que somos todos distintos, somos de otra clase, ya me lo dijeron.” (2° año TT.)

“Se arman grupos (...) están los ‘Flower’ y están los ‘cumbieros’ (...)” (1º año TT.)

“En particular no son todos los cursos así, en general (...) son algunos grupos nada más, no todo el curso que se lleva mal (...) entonces no es entre cursos sino entre grupos.” (1º año TM.)

“(...) de la nada empezaron a tirarse con tapitas de gaseosa, y desde ahí nos llevamos mal, salimos afuera, nos miramos, pero de ahí nada más.” (1º año TM.)

Los jóvenes no perciben situaciones de violencia física entre pares dentro de la escuela, aunque sí agresiones verbales ocasionalmente. En ese sentido, la violencia verbal se impone a la violencia física y el trato (escolar) cotidiano lo caracterizan por la presencia de gritos.

“Sí, una vez al mes se agarran (...). El año pasado, una al mes había, pero no acá adentro, allá afuera (...).” (2º año TT.)

“Está todo tranqui (...). Alguna que otra vez pegamos un grito nada más.” (2º año TT.)

En estos casos distinguen como actor mediador de las situaciones de violencia a los preceptores, quienes –según ellos– son capaces de conducir exitosamente el caso; es un rol legitimado por los estudiantes y resulta ser un nexo conducente y facilitador del aprendizaje y la vida escolar.

“Cuando viene el preceptor, todos paran.” (1º año TM.)

c) Los alumnos y las prácticas de enseñanza y de aprendizaje escolar

Los estudiantes realizan una caracterización del aprendizaje en el Colegio Sarmiento indistintamente si los lineamientos son propuestos por la institución en general o por el Proyecto “Fortalecimiento en los primeros años” en particular. No discriminan las acciones/actividades diseñadas en cada caso, sólo aparece alguna diferenciación en función de las preguntas específicas –referidas al desarrollo del Proyecto– que fueron indagadas durante los encuentros.

Desde sus afirmaciones puede realizarse una lectura respecto del *aprendizaje deseado* en relación con el *recibido*, ya sea en relación con el contenido o la forma en que se desarrolla. Por ello, para organizar el análisis que sigue sobre las prácticas de enseñanza, se pondrá el eje en las *características del aprendizaje escolar* tomando como sustento teórico categorías desarrolladas por M. Palamidessi (2000).⁵

En virtud de las opiniones vertidas por los estudiantes del Colegio, se adecuarán las categorías teóricas en función de la información por analizar. Los ejes por considerar son los siguientes:

5

S. Guirtz y M. Palamidessi, *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Buenos Aires, Aique, 2000.

- El aprendizaje escolar y los intercambios afectivos, intelectuales y físicos.
- Los mensajes: qué se comunica en el aula y en la escuela.
- Las formas de comunicación –estrategia comunicativa característica–.
- Las experiencias personales y sociales, y el aprendizaje escolar.

A continuación se caracterizarán las percepciones de los estudiantes en relación con su proceso de aprendizaje, considerando las categorías mencionadas.

El aprendizaje escolar y los intercambios afectivos, intelectuales y físicos

Tal como manifiesta Palamidessi, el aprendizaje escolar es un “aprendizaje que se produce en grupos sociales atravesados necesariamente por intercambios físicos, afectivos e intelectuales”.

En ese sentido, los estudiantes destacan el rol que desarrollan distintos actores en función de lograr un clima psicosocial que contemple las experiencias personales y sociales. En general, los actores que adquieren protagonismo en la cotidianidad de los estudiantes en la escuela, aparecen diferenciados según el año de cursada. Por un lado, valoran positivamente el rol que desempeñan los preceptores –en el caso de los estudiantes de 2° año–; por otro, el rol de éstos y el de los integrantes del equipo de apoyo del Proyecto –en el caso de los primeros años de ambos turnos–. El rol de algunos docentes (mencionados en particular) y de las “vice” de ambos turnos son destacados por estudiantes de ambos años.

“Sí, yo sé que si tenés algún problema y se lo contás (a los preceptores), una mano te pueden dar.” (2° año TT.)

[Refiriéndose a los integrantes del equipo de apoyo 2008] “Son unas personas copadas. Te tienen paciencia (...) Tienen un poco más de humor”. “Son más comprensivos (...) Nosotros nos asomamos y les decimos que tenemos dificultades con alguna materia y ellas nos explican, nos ayudan.”
(1° año TT.)

“Muchos le han contado cosas [a un profesor tutor] y nos ayuda.” (1° año TT.)

“Ella [la vicerrectora] viene y dice cosas en el salón. Siempre está ella.” (1° año TT.)

“Ella [la vicerrectora] es la que siempre está.” (1° año TM.)

Por último, cabe mencionar que si bien existe en el Colegio un departamento de orientación (gabinete psicopedagógico) para asistir a la población institucional, los estudiantes desconocen en general su existencia;

y entre los escasos alumnos que manifiestan conocerlo, expresan no saber sobre su función o bien consideran que es para “casos especiales” (por ejemplo, estudiantes con becas), o incluso que su acción no colabora en la solución de las dificultades.

“Sí, habla con vos y te dice qué pasa y no te dice nada, te dice, bueno, todo va a pasar y ya está.” (2° año TT.)

Los mensajes: qué se comunica en la escuela

Esta categoría hace referencia a otros elementos que influyen en la vida escolar: “los contenidos que se enseñan y la estrategia comunicativa, caracterizan los intercambios tanto en el aula como en la escuela en general”.

En relación con los contenidos de enseñanza desarrollados –aquello que se enseña–, los alumnos expresan su disconformidad justificándose en la descontextualización de los temas que se presentan. Los estudiantes perciben que los contenidos desarrollados se distancian de aquellos requeridos para la participación directa en una actividad social determinada; en cambio, consideran que sólo dan cuenta de los requerimientos curriculares. En ese sentido, los estudiantes proponen y sugieren “ajustar el Programa”.

“(…) hay algunos temas que no te sirven, es más no te sirven para nada, y los que te pueden llegar a servir no los tienen en cuenta.” (2° año TT.)

“Hay temas que son complicados para hacer, el otro día estaba hablando con la de Geografía, nos estaba dando todo de economía del año del jopo y ella misma dijo que cambiaran los programas porque son muy complicados, pero eso tendría que ser el año que viene o más adelante.” (2° año TT.)

“Cambiaría el modo de enseñanza y el Programa también.” (2° año TT.)

Las formas de comunicación –estrategia comunicativa característica–

Otra de las categorías consideradas se relaciona con las estrategias comunicativas que caracterizan todo intercambio que se da en el aula.

En todos los grupos focales, los estudiantes señalan cierto malestar con algunos aspectos de la escuela, identificando principalmente dificultad en la comunicación. En especial enfatizan acerca de la presencia excesiva y “sin motivo” de gritos por parte de los docentes:

“Ya entran enojados.” (1° año TM.)

“Se desquitan con nosotros y gritan.” (1° año TM.)

“Tengo una profesora que entra, ni bien entra dice “siéntense, ¡nene, nene!” y empieza a gritar; si se ponen a hablar, los saca afuera y a cada rato empieza a gritar “¡nene, nene!”. Es insoportable.” (1° año TM.)

“O empiezan a gritar, y te tenés que quedar callado.” (2° año TT.)

Como elemento contrastante de lo expuesto, los estudiantes destacan cuando la enseñanza se desarrolla con una actitud paciente, respetando los modos y tiempos subjetivos. Esta actitud es atribuida a los ayudantes del Equipo de Apoyo, especialmente así lo declaran los alumnos de primer año y, en menor medida, los de segundo año. También para éstos últimos se distinguen algunos docentes en particular que adoptan esta actitud “armoniosa”.

“[en referencia a los ayudantes] Y si no lo entendés la primera vez, te siguen explicando hasta que lo entiendas.” (1° año TT.)

“Son más comprensivos [los ayudantes].” (1° año TM.)

“Te explican mejor, porque algunas veces usan palabras que ni entendemos y ellas te lo dicen más fácil, te lo dicen directamente, tipo como hablamos ahora.” (1° año TT.)

“[en referencia a un/a profesor/a en particular] Si yo no entiendo, para un toque la clase y me explica, pero explica para todos.” (2° año TT.)

“La más piola del año pasado era la de Historia, se sienta y te explica.
(2° año TT.)

La buena predisposición y actitud de algunos docentes es valorada por los alumnos como elemento facilitador del aprendizaje en tanto dispone un clima agradable de trabajo. Como ejemplo de ello mencionan algunas situaciones: “cuando los docentes ingresan ‘sonrientes’ a la clase”, “cuando tienen ‘buen humor’” y “cuando le ponen ganas” a la tarea de enseñanza.

“La de Historia siempre está hablando con nosotros, o sea te explica y después hace chistes, se divierte con nosotros, y eso es lo que nos gusta.” (1° año TM.)

“Si le pusieran un poquito más de ganas, un poco más de humor a la materia estaría piola, y en cambio se sientan, te miran, te hablan, te explican un poco y empiezan a copiar, es lo mismo que traigas un robot y haga lo mismo.” (1° año TT.)

“Mientras te enseñan se divierten y mientras se divierten te enseñan.” (2° año TT.)

“[en referencia a un/a profesor/a en particular] Primero te explica, y después hace chistes, habla con alguno...” (2° año TT.)

Si bien lo actitudinal es reconocido por los estudiantes como elemento fundamental para el aprendizaje, este aspecto no debe desarrollarse en detrimento de la transmisión de saberes y las estrategias didácticas esperadas de la escuela media. En ese sentido, resulta significativo el valor que los estudiantes le otorgan tanto a los “modos” como a los contenidos curriculares que adquieren las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes.

“Que sea serio pero que tampoco se nos vaya a las nubes de divertido tampoco, que sea justo (...) que sea un poco divertido y que enseñe bien.” (1° año TT.)

“(...) solamente vamos a la biblioteca, agarramos el libro y nos ponemos a resumir y encima después nos toma prueba de algo que no entendemos porque no explicó.”
(1° año TT.)

“(...) algunas veces los profesores no te explican bien como deberían explicarte, tenemos un profesor que explica una sola vez y si no entendiste, fuiste.” (1° año TM.)

“La otra vez había un tema que no entendía (...) no entendí la primera, ni la segunda y se enojó, me sacó... y en la prueba me fue mal, me saqué un dos. Y después fui y me senté en el escritorio con ella (la docente), y me empezó a explicar y ahí me di cuenta qué había hecho mal ..., no le había entendido. (...) A algunos les sirve estudiar, a otros les sirve escuchar y a mí me sirve que me lo expliquen.”
(2° año TT.)

Las experiencias personales y sociales, y el aprendizaje escolar

Continuando con los lineamientos teóricos consultados, las experiencias personales y sociales son otros de los elementos que inciden en el aprendizaje escolar; también se encuentran presentes en las voces de los estudiantes.

Los jóvenes identifican que las propias experiencias familiares y su entorno más cercano afectan de algún modo (positiva o negativamente) su desempeño y rendimiento escolar. Principalmente mencionan la repitencia y el abandono escolar como consecuencias directas de escenarios familiares desfavorables.

“Abandonan a veces por problemas familiares, como tengo una amiga que abandonó, y otros se dedican a trabajar.” (1° año TM.)

“Repiten porque sus padres no les prestan atención (...).” (1° año TM.)

“[en relación con compañeros que se llevan varias materias] Ahora se están poniendo las pilas, menos uno que tiene problemas en la casa (...).” (2° TT.)

d) Los alumnos y la gestión institucional

Todo aprendizaje escolar está regulado por las tareas y por las formas de participación que tanto el docente como el equipo de conducción proponen. Desde este marco teórico, a continuación se presentarán brevemente los lineamientos emergentes de los grupos focales en relación con la gestión institucional.

En esta categoría es nodal el lugar que ocupan distintos actores institucionales en la vida escolar. Como ya se ha señalado en el apartado 2.3, punto a. (“aprendizaje escolar y los intercambios afectivos, intelectuales y físicos”), los estudiantes distinguen determinadas figuras afines a ellos que colaboran en su tránsito por el Colegio.

En relación con los sujetos y las estrategias a través de las cuales se regulan los intercambios, los actores que aparecen reconocidos por los estudiantes como organizadores de esos “espacios” son, en el momento de la clase: el docente; y fuera de ella: el preceptor. El primero “utilizando el grito impone su postura”; en cambio, el segundo aparece con una intervención conciliadora.

“Si hay discusión con los docentes, los que terminamos perdiendo somos nosotros, porque enseguida nos ponen amonestaciones.” (2° año TT.)

“O empiezan a gritar, y te tenés que quedar callado. (...) Si no te quedás callado, te ponen una amonestación.” (2° año TT.)

“Para mí los preceptores son re buena onda (...) yo sé que si tenes algún problema y le contás, una mano te puede dar.” (2° año TT.)

Por otra parte, si bien en el Reglamento del sistema educativo de gestión pública del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la figura del profesor-tutor,⁶ se presenta como facilitador de la convivencia escolar y garante del proceso educativo a partir del acompañamiento personal y grupal de los alumnos; estas funciones no aparecen reconocidas por los estudiantes en la realidad institucional del Colegio Sarmiento.

La figura del profesor-tutor aparece con escasa representatividad para los alumnos. Algunos de los motivos que justifican esta afirmación se relacionan con la manera en que se eligen; según lo expresan los estudiantes, los tutores son elegidos por “las directoras” y “según los horarios” no teniéndose en cuenta ni el perfil tampoco el interés del profesor y la afinidad con los alumnos.

“Son repesados.” (2° año TT.)

“Te hacen esperar hasta las seis y diez.” (2° año TT.)

6

Reglamento del sistema educativo de gestión pública dependiente del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Art. 185. De los PROFESORES-TUTORES

Además de las funciones específicas establecidas para el cargo de Profesor, los/as Profesores/as Tutores/as, tendrán las siguientes atribuciones y deberes:

1. Realizar el seguimiento de los alumnos y los grupos en el proceso y resultado de las diversas asignaturas y de las experiencias escolares en general.
2. Documentar el proceso de escolaridad de los alumnos.
3. Asistir a los alumnos en la adquisición de diversas estrategias de aprendizaje.
4. Recomendar sobre la asistencia de los alumnos a instancias de apoyo, a su participación en Programas y/o Proyectos del Ministerio de Educación.
5. Colaborar con el coordinador en el diseño del Proyecto de Tutoría o Plan de Acción Tutorial.
6. Establecer acuerdos acerca de criterios y metodologías de trabajo.
7. Participar en reuniones generales de tutores con los profesores de curso a fin de aportar conocimientos que faciliten a los alumnos el aprendizaje de las distintas asignaturas.
8. Estimular la participación democrática del alumno en la vida escolar.
9. Fomentar en los alumnos el desarrollo de actitudes de respeto, colaboración y cooperación.
10. Desarrollar estrategias de trabajo que permitan al alumno adquirir un conocimiento claro y preciso de los derechos y responsabilidades que le competen como tal.

“Los profesores que tenemos no quieren ser tutores.” (2° año TT.)

“Nosotros ni siquiera tenemos tutora, nos redejaron, nadie se hace cargo, se necesitaba una firma de no sé dónde y la firma no llegaba, entonces no podemos tener tutor.” (2° año TT.)

“Nosotros teníamos al principio, pero después no tuvimos más, era el profesor de Portugués y no sé si renunció.” (1° año TM.)

Ahora bien, al interior del aula, la figura del estudiante delegado (en función de representante inmediato de la voz de los estudiantes) tampoco es reconocida por sus pares como tal y resulta también, en cierta medida, cuestionada. Aun en este caso –el delegado es elegido por los alumnos de su curso– se desconoce explícitamente su rol y sus funciones, y no se evidencia en el relato la figura del adulto que contribuya a la construcción de ese rol.

“Sí, delegado tenemos, pero no hace nada.” (2° año TT.)

“Se toma en chiste lo que le decimos, nosotras le hablamos y dice ‘bueno, ahora vamos a hablar’, pasó la semana y nunca hablamos.” (2° año TT.)

“Una vez que nos pusimos de acuerdo para reclamar, casi nos ponen una suspensión.” (2° año TT.)

En función de lo expuesto, se observa que si bien todos conocen la existencia de ambas figuras en la institución (profesor-tutor y delegado), en la práctica se encuentran claramente debilitadas afectando –en cierto modo– los canales y mecanismos de regulación prescriptos para los intercambios interpersonales al interior del Colegio.

4.3. El Proyecto “Fortalecimiento de los primeros años”

En este último apartado, se dará cuenta de las percepciones y representaciones de los alumnos en torno del Proyecto, tanto en relación con sus lineamientos formales- pedagógicos como en relación con las actividades de agenda cultural y extraescolares que propone.

EL PROYECTO

A partir de las opiniones recabadas en los encuentros, en relación con el Proyecto los estudiantes reflejan información limitada.

Sus expresiones evidencian falta de información e, incluso, información equívoca acerca de los lineamientos definidos para el Proyecto “Fortalecimiento de los primeros años”, especialmente entre los estu-

diantes de los cursos de primero que en cierta medida no diferencian este Proyecto como un aspecto particular del Colegio Sarmiento.

La comunicación de las características del Proyecto así como el alcance de sus acciones surge como una de las principales debilidades de la gestión institucional directamente involucrada.

“Creo que [el Proyecto] sigue hasta quinto año.” (2° TT.)

“Lo que todavía no me queda claro es por qué se fueron [los integrantes del equipo de apoyo del año 2007] (...).” (2° TT.)

“Ahora se va a ver si este año el apoyo sirve, porque el año pasado y el ante año habían repetido un montón, entonces pusieron ese Proyecto y la mayoría que empezamos el año pasado, pasaron.” (2 año TT.)

“Yo también pensaba que era nada más para primero y segundo, pero un día fui y había un montón de tercero y cuarto...” (1° año TT.)

“[en relación con la presentación de los ayudantes] (...) Vinieron a los salones.” (1° año TM.)

“Se presentaron, cada uno dijo su nombre.” (1° año TM.)

“Y dijo para qué estaban y que cualquier cosa los consultemos.” (1° año TM.)

Las percepciones relevadas en función del Proyecto presentan diferencias marcadas según el año de cursada. Los alumnos de primer año, independientemente del turno que transiten, demandan mejoras puntuales orientadas a optimizar el desarrollo del Proyecto. Mientras que los alumnos de segundo, habiendo experimentado el Proyecto desde su génesis, focalizan sus opiniones en un análisis comparativo de un año a otro y especialmente en las personalidades que conforman (y conformaron) los respectivos equipo de apoyo.

Por su parte, alumnos de primer año perciben una sobredemanda sobre los ayudantes provocando la falta (o escasa) disponibilidad del Equipo en momentos en que los estudiantes los requieren.

“Sí, te ayudan, pero son poquitos creo.” (1° año TT.)

“Sí, o son poquitos o siempre están ocupados.” (1° año TT.)

“Hay veces que los necesito y no están.” (1° año TT.)

Entre los aspectos más cuestionados en relación con Proyecto, los alumnos de segundo año remiten básicamente a dos:

- La “administración del tiempo”.
- Rotación del equipo de apoyo fundacional.

En varias oportunidades, se menciona la administración del tiempo como un obstáculo para el aprendizaje, cuando el tiempo no es empleado en relación con la necesidad específica del estudiante, se pierde de vista el interés del joven y, consiguientemente, su atención.

En este sentido, los estudiantes de segundo año expresan que los integrantes del equipo de apoyo cuentan con menos tiempo de atención personalizada para los alumnos –en relación con el año 2007– considerando que ello se debe a cambios en la organización, dinámica y/o administración de tiempos y recursos. A la luz de las expresiones manifestadas por los alumnos, se evidencia un clima de añoranza y nostalgia por el equipo original, lo cual resulta de algún modo determinante en el momento de generar nuevos lazos con el Equipo del Proyecto del año 2008. Refiriéndose a los ayudantes, los alumnos expresan:

“Para mí, no se tendrían que haber ido [los integrantes del equipo de apoyo del año anterior].” (2° año TT.)

“(…) [en relación con los integrantes del equipo de apoyo del 2007] estaban todo el día encima tuyo, vos ibas y les decías no tengo ganas de estudiar y te empezaban a hablar, te abrían la cabeza, como que razonabas, cuando te hablaban razonabas (…)” (2° año TT.)

“(…) Una vez vine para que me explicaran historia, un rato antes del colegio y no entienden que no tenés tiempo, tenés 45 minutos para hacer el trabajo, para contestar veinte preguntas, y primero hay que leerlo..., y ella te explica renglón por renglón, y no tenés tiempo y después no te acordás de lo que ella te dijo...” (2° año TT.)

Los estudiantes también señalan otras “diferencias” entre las vivencias experimentadas durante el primer año del Proyecto y durante el segundo. En relación con el año 2007, perciben haber tenido mayor participación y autonomía en la forma de “hacer uso” del Proyecto. Declaran que durante el año 2007 tenían mayor injerencia y protagonismo: podían decidir sobre algunas cuestiones, por ejemplo, cuándo concurrir a los encuentros de apoyo, elegir al integrante del equipo que estaría en la asistencia pedagógica y acotar el tema de dicha asistencia (siempre en función de la necesidad). En cambio, en relación con el año 2008, manifiestan que durante ese ciclo lectivo todo estaba prescripto y sin propuesta de flexibilidad.

“Porque el año pasado vos elegías a Pablo o a ...”. (2° año TT.)

“Claro, vos el año pasado elegías lo que querías estudiar.” (2° año TT.)

“El profesor le dice a ellos quién sale.” (2° año TT.)

AGENDA CULTURAL Y TALLERES EXTRACURRICULARES

En líneas generales, los estudiantes reflejan interés y atracción por las diferentes actividades que ofrece la escuela en el marco del Proyecto. Los aspectos comunicacionales sobre su difusión así como sobre su logística resultan centrales para su conocimiento, evidenciándose a partir de las opiniones de los alumnos que no disponen de un único y exclusivo canal de comunicación.

“Nos dicen varias semanas antes quién va a venir, que estamos invitados y que puede venir gente de afuera.” (1° año TT.)

“Nos da una nota el preceptor.” (1° año TT.)

“(…) me dicen vamos que hay una actividad y voy.” (1° año TT.)

“(…) pusieron carteles en las aulas.” (1° año TM.)

“Hay un panel.” (2° año TT.)

“Llenan todo de papelititos. Pero eso es sólo para los de la mañana.” (2° año TT.)

En el discurso de los jóvenes aparecen referencias ambivalentes respecto de la valoración de las actividades de difusión cultural. A diferencia de los otros actores (docentes, preceptores, directivos), los alumnos son los que presentan una adhesión menos entusiasta respecto de estas actividades. En algunos casos, plantean cuestionamientos en relación con las dinámicas dadas a la actividad; en otros casos, los estudiantes expresan que se sienten obligados a participar de las mismas; en otros, observan de manera crítica la débil articulación con los contenidos; en otros, que no son temas de interés o que no los motiva; y finalmente, hay actividades con las cuales se produce incompatibilidad horaria en relación con el turno correspondiente de cursado de clase (perciben que los estudiantes más beneficiados son los del turno mañana).

“Sí me gusta ir al cine. Pero no me gusta cuando es con charla después.”
(2° año TT.)

“Sí son obligatorias (…) Nos emboscaron ahí.” (2° año TT.)

“Y tenés que prestar atención sí o sí, te obligan.” (2° año TT.)

“Además, si me decís que vamos a ver documentales porque tenemos que hacer un trabajo de alguna materia, pero no (...).” (2° año TT.)

“Siempre en la puerta del salón de actividad dice: ‘no te pierdas tal película’. Pero nosotros estamos en clase, van todos los de la mañana o los de la noche si vienen.” (2° año TT.)

“No hay muchas tampoco y nos son obligatorias, son optativas y prefieren (algunos alumnos) irse a sus casas.” (1° año TM.)

“Me gustó lo del año pasado que estuvo bueno, obras de teatro que después debatíamos, sobre la educación sexual, eran mini obras de teatro pero ellos te preguntaban ahí, como que te orientaban más, y estuvo bueno, y aparte te reías también, y de paso te enseñaban lo que tenés que hacer.” (2° año TT.)

No distinguen preferencia por alguna actividad en particular, sino que su entusiasmo está determinado por quién o cómo se desarrolla. Así, por ejemplo, una actividad de narración de cuentos es distinguida positivamente por todos los grupos, asociando su éxito a las características del narrador; entre las que nuevamente se destaca lo actitudinal: *el buen humor*.

“Prefiero que [las actividades del Proyecto] estén, porque hay veces que son interesantes.” (2° año TT.)

“Eso a veces te engancha un poco, pero más que nada por el tipo que contó la otra vez, te hacía reír y hacía mímicas.” (2° año TT.)

“[en relación con el narrador de cuentos] Era recopado el señor (...) Estaba chistoso.” (1° año TT.)

No obstante, los jóvenes prefieren que se desarrollen estas actividades propuestas por el Proyecto antes que su ausencia, aunque les genera cierto malestar que las horas libres sean utilizadas para estas actividades en lugar de disponer de esas horas para “conversar y jugar”.

Finalmente, en el momento de indagar acerca de las actividades de los talleres extra curriculares que imparte el Proyecto, la opinión se encuentra fragmentada por motivos de diversa índole. Los intereses personales de cada uno y las disponibilidades horarias son los principales determinantes para asistir a estas actividades. Disciplinas artísticas (danzas/baile) y deportes surgen como aquellas de mayor demanda.

“Sería bueno que haya un montón de talleres de un montón de cosas, talleres para la gente que le gusta hacer algo diferente.” (1° año TT.)

“Sería bueno que fuesen los fines de semana, porque la mayoría no hace nada, y que pongan distintos talleres (...).” (1° año TT.)

“Taller de teatro y danza es a una hora que no puedo ir porque tengo educación física, sólo hago música.” (1° año TM.)

“Están buenas, pero ese horario no da tampoco.” (1° año TT.)

“Porque es de diez a doce y mejor sería en la tarde, de tres a cinco, algo así [en referencia una actividad de los sábados].” (1° año TT.)

“[propuesta de taller a incorporar] ... yo iría a periodismo.” (2° año TT.)

5. Principales conclusiones y recomendaciones del módulo cualitativo

- La historia de la escuela es una referencia ineludible a la hora de caracterizar el Colegio Sarmiento por parte de los diferentes actores. Así lo expresan tanto alumnos como docentes, por ello las variaciones (de cualquier índole: infraestructura, gestión institucional, proyectos educativos, entre otros) son advertidas por todos los actores de la comunidad educativa. En algunos casos, estos cambios y/o modificaciones, a una estructura preexistente, son sometidos a debate e incluso a polémica amparándose en un sentimiento de “pertenencia” a la institución presente, especialmente, en docentes y alumnos.
- Los alumnos transmiten una alta valoración y un fuerte sentido de pertenencia por su escuela. A su vez, en los discursos relevados la pertenencia a la escuela emerge en gran parte de los entrevistados (docentes, Equipo del Proyecto, directivos). En este contexto, cualquier tipo de cambio que se realice en la escuela es claramente percibido, generando manifestaciones –ya sea a favor o en contra.
- La percepción de “cambio, revolución, transformación” que comentan los entrevistados (la mayoría con muchos años de trabajo en la institución) no se debe solamente a la implementación del Proyecto, “aisladamente”, sino a un cambio institucional mayor, en el cual el Proyecto es el eje que orienta/motoriza la transformación después de años de “estancamiento institucional”.
Entre los principales cambios, se destacan:
 - Nuevas autoridades en la institución con un estilo de gestión diferente.
 - Implementación del Proyecto “Fortalecimiento de los primeros años”:
 - Incorporación de nuevas figuras: ayudantes y coordinadores.
 - Desarrollo de actividades culturales y talleres extracurriculares.
 - Mejoras en el equipamiento escolar (cañón, DVD, micrófonos,...)
 - Renovación de la infraestructura: “lavada de cara” (refacciones y renovación de la pintura, con cambio de color inclusive).
- En un contexto de profundo cambio, que afecta el trabajo cotidiano de los múltiples actores institucionales, el aspecto comunicacional se transforma en central. El hecho de la ausencia (percibida) de un documento escrito que explicita las líneas de acción del Proyecto resulta un obstáculo para comprender e incluso compartir su sentido y significados. Sería positivo que todos los actores institucionales accedan a una versión escrita del Proyecto, de manera que adquieran

ran claridad sus objetivos, sus líneas de acción, así como las respectivas tareas y responsabilidades que competen a coordinadores y ayudantes.

- Estas debilidades presentes en la comunicación también se evidencian a partir de las expresiones de los estudiantes. El Proyecto es valorado en líneas generales entre los estudiantes aunque presenta algunos cuestionamientos entre los alumnos de segundo año, quienes han experimentado dos equipos de trabajo asociados al Proyecto (equipo 2007 - equipo 2008). Especialmente, analizan en forma comparativa las “personalidades” de los integrantes del equipo que los acompañó en cada año.
- La comunicación al interior del Colegio resulta tan importante como al exterior, especialmente las familias de los estudiantes. A partir de la información relevada, todos los actores entrevistados coinciden en que los jóvenes del Colegio Sarmiento residen en hogares con dificultades económicas y laborales, la participación de las familias en la Institución es baja. Sin embargo, cabe destacar que, a pesar de ese contexto socio familiar, los estudiantes manifiestan que son estimulados activamente desde sus hogares para continuar sus estudios expresando una alta valoración hacia el nivel medio.
- Entre los docentes aparecen diferentes interpretaciones respecto de *qué es el Proyecto* y cuáles son sus líneas de acción. En sintonía con estas representaciones, se observa un uso/apropiación desigual del Proyecto. Por un lado, docentes que trabajan de forma más articulada, llegando a ensayar estrategias de “pareja pedagógica” junto a miembros del equipo, así como docentes que su única intervención/relación con este componente es la derivación de alumnos para “apoyo escolar”.
- En un escenario de resistencia, en el caso de algunos docentes, las reuniones de intercambio de experiencias llevadas adelante en el marco del Proyecto fomentan el acercamiento docentes-Equipo del Proyecto, visibilizando el rol de estos últimos. Se sugiere entonces la participación de la totalidad de los miembros del Equipo del Proyecto, así como la convocatoria efectiva de la mayor cantidad posible de docentes. De igual modo que lo sugerido para la comunicación inicial del Proyecto, aquí también sería positivo la circulación escrita de una minuta respecto del intercambio producido a lo largo de la reunión, especificando, cuando corresponda, los acuerdos/consensos construidos.
- La identificación de resistencias docentes, en un principio, está vinculada a la introducción de estas nuevas figuras (ayudantes y coordinadores). Estas resistencias, identificadas incluso desde los propios docentes, fueron disminuyendo en la mayoría de los casos,

a medida que evolucionó la implementación del Proyecto. Es importante destacar que “las resistencias al Proyecto” se vinculan con su componente de educación formal, siendo el espacio de las actividades de Difusión Cultural, así como los talleres extra-curriculares, altamente valorados por la totalidad de los actores.

- El esfuerzo por instalar el conjunto de ayudantes de aula como ayudantes de los docentes, y no sólo como un apoyo hacia los alumnos, con el correr del tiempo va dando sus primeros frutos. Aparecen así docentes que articulan con el Equipo incrementándose de esta manera el intercambio entre las partes y construyendo los primeros ensayos de trabajo en conjunto.
- En este contexto, la incorporación de nuevos actores institucionales y pautas de trabajo promueve un “nuevo entramado institucional” en tanto se constituyen nuevas relaciones en la escuela (ayudantes/coordinadores y docentes, ayudantes/coordinadores y alumnos, et- cétera).
- Hacia el interior del Colegio, los alumnos identifican diversos actores que los acompañan en su crecimiento académico y personal. Si bien los alumnos destacan múltiples referentes / acompañantes en su escolarización, aparece débilmente mencionada la figura del profesor tutor; quien –de acuerdo con la reglamentación escolar– es una de las figuras primordiales en cuanto a fortalecer lazos con los alumnos, en virtud de optimizar el desarrollo escolar y personal (psico-social) de los mismos.
- Finalmente, en cuanto a la Agenda Cultural, sería recomendable indagar entre los estudiantes las actividades deportivas, artísticas y/o de recreación de mayor interés como también las franjas horarias preferenciales para su desarrollo. Relevar esta información sería de suma utilidad al planificar e implementar actividades extra-curriculares que generen mayor participación de la población estudiantil en el Colegio.

En síntesis, la nueva propuesta institucional –de la mano de la gestión directiva– rompe con procesos de trabajo arraigados desde hace años en el Colegio y en su lugar promueve el desarrollo de acciones alternativas.

En la medida que se intenta fomentar el desarrollo de estrategias de trabajo conjunto entre docentes y el Equipo del Proyecto, el gran desafío consiste en mejorar la articulación entre estos actores. En este sentido, la planificación compartida se impone como una necesidad así como sistematizar espacios de intercambio en torno al acompañamiento de la trayectoria de los alumnos y al seguimiento de las modalidades de trabajo desarrolladas.

A modo de cierre del módulo cualitativo, se presenta un gráfico que resume los principales aspectos, negativos, desafíos y positivos, del Proyecto "Fortalecimiento de los primeros años", emergentes de las entrevistas y grupos focales:

NEGATIVOS	DESAFÍOS	POSITIVOS
<p>(-) Disparidad / Desigual "uso" / "internalización" del Proyecto.</p> <p>(-) Poca claridad en criterios para la derivación de alumnos y el uso que el alumno hace de este espacio</p> <p>(-) Limitaciones en la dinámica del equipo de apoyo</p>	<p>(!) Movilización, rotación de agentes externos en una estructura "quieta" por años.</p> <p>(!) Consensuar la selección de contenidos y el modo de abordaje.</p> <p>(!) Instalar el trabajo en equipo, articulado dentro y fuera del aula.</p> <p>(!) Establecer claramente pautas de trabajo para docentes y equipo de apoyo y comunicarlas entre sí.</p> <p>(!) Fortalecer la figura del tutor.</p> <p>(!) Integrar más aún a las familias.</p>	<p>(+) El Colegio como espacio cultural.</p> <p>(+) Desarrollo del sentido de pertenencia por parte de los alumnos.</p> <p>(+) Cambios actitudinales de los alumnos (autoestima, reconocimiento de sus derechos, el diálogo como recurso).</p> <p>(+) Mejoras en el desempeño escolar.</p> <p>(+) Contención y asistencia para los alumnos. Diversidad de actores acompañándolos.</p> <p>(+) Seguimiento más personalizado de los alumnos (dentro y fuera del aula).</p> <p>(+) Mayor motivación de algunos docentes.</p>

Módulo cuantitativo

Como ya se ha mencionado, el diseño de evaluación elaborado por la Dirección de Evaluación Educativa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, se propuso relevar datos secundarios respecto del Colegio Sarmiento con la finalidad de complementar los resultados obtenidos a partir del análisis cualitativo.

En este sentido, se procedió a recabar datos cuantitativos, específicamente aquellos que pudieran aportar información sobre el desempeño escolar de los alumnos del Colegio, así como caracterizar la población estudiantil de primero y segundo año, destinatarios principales del Proyecto “Fortalecimiento de los primeros años”.

Lo insumos utilizados para este módulo provienen de tres fuentes:

1. Encuesta auto-administrada aplicada a los alumnos de primero y segundo año turno tarde.
2. Registros escolares respecto de los alumnos de primero y segundo año.
3. Datos estadísticos jurisdiccionales provenientes del Relevamiento Anual y Matrícula Inicial-Matrícula Final.

6. Encuesta auto-administrada: alumnos de primero y segundo año, turno tarde

Durante el desarrollo del trabajo de campo realizado por el equipo de la Dirección de Evaluación Educativa en el Colegio Sarmiento, se identificó la existencia de una encuesta auto-administrada aplicada en mayo de 2008 a los alumnos de los cursos bajo Proyecto. Esta encuesta fue elaborada y suministrada por integrantes del equipo de apoyo en el marco del Proyecto “Fortalecimiento de los primeros años”.

Según lo informado por el equipo a cargo de esta encuesta, la finalidad de este instrumento era disponer de cierta información sobre los alumnos, de tal modo que les permitiera aproximarse –a grandes rasgos– a sus respectivas historias personales. En ese sentido, relevaron información vinculada a la composición del hogar en el que habitan, sus opiniones respecto de la escuela, la experiencia con las materias y preferencia por actividades de lectura y esparcimiento.

Desde el equipo de la Dirección de Evaluación Educativa se valoró este material y se accedió a él con la intención de sistematizar la información disponible, de manera de acercarnos al perfil sociodemográfico y a ciertos rasgos “particulares” de los jóvenes bajo Proyecto.

Respecto del alcance de los datos resultantes de esta encuesta, cabe aclarar:

- El material disponible refiere sólo a los alumnos de primero y segundo año, turno tarde.
- La Dirección de Evaluación Educativa realizó la edición, la codificación de preguntas abiertas, el procesamiento y el análisis de los datos.
- La encuesta elaborada oportunamente por el Equipo del Proyecto en el año 2007 registra algunas limitaciones técnicas considerando que su propósito original difiere del aquí presente. En virtud de ello, se procedió desde la Dirección de Evaluación Educativa a reconstruir categorías ad-hoc para el análisis.
- La presentación de los datos se realiza sobre la base de respondentes a cada pregunta, es decir, para el procesamiento de los datos se excluyeron aquellos casos que figuran en la categoría No sabe / No contesta.
- La información que sigue se analiza de manera agrupada para este conjunto de alumnos, preservando la identidad de los mismos.
- Se presentan los valores sin decimales, a los fines de optimizar la visualización de los datos.

Ficha técnica

Base entrevistados: 121 alumnos.

Metodología: encuesta auto-administrada distribuida por el Equipo del Proyecto.

Período de aplicación: mayo 2008.

6.1. Principales resultados

Los gráficos que se presentan en este apartado se proponen contribuir a la caracterización de los alumnos bajo Proyecto. En función de ello, se ordenaron los datos bajo las siguientes dimensiones:

- 1) **Características socio-demográficas:** se contemplará una descripción simple en cuanto a la distribución por sexo de los entrevistados, lugar de residencia, composición del hogar (centrándonos en la ausencia de padre-madre) y máximo nivel educativo en el hogar.
- 2) **Desempeño escolar:** bajo esta dimensión se abordarán variables que remiten a la caracterización de los estudiantes en cuanto a su desarrollo y trayectoria académica. Las variables a considerar son: repitencia, principales motivos de repitencia, materias previas y materias con complicaciones.
- 3) **El tiempo libre fuera de la escuela:** en este eje se analizarán datos que aportan herramientas para “aproximarnos” a los intereses que definen los jóvenes bajo Proyecto.
- 4) **Apreciaciones sobre la escuela:** a partir de determinadas preguntas se ahondó sobre las representaciones de los estudiantes respecto de la escuela en general y del Colegio Sarmiento en particular.

6.1.1. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LOS ALUMNOS ENTREVISTADOS

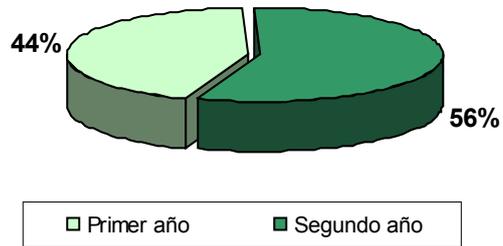
Al analizar la distribución por año, se observa que del total de alumnos encuestados el 44% pertenece a primer año y el 56% a segundo año.

Teniendo en cuenta que, de acuerdo con datos oficiales, la matrícula en años anteriores resultaba algo mayor para primero que para segundo año, podría inferirse que una menor matrícula para primer año en el año 2008 sea resultado de las líneas de acción propuestas por el Proyecto, que involucran la reducción del número de alumnos matriculados en primer año en el ciclo lectivo 2008.⁷



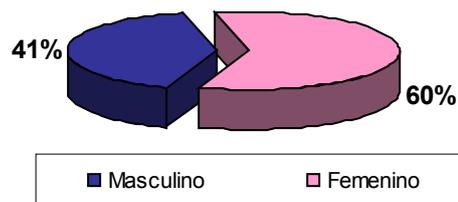
El Proyecto preveía, entre sus líneas de acción, una disminución del número de alumnos por curso, en primer año. Esta medida se efectivizó en el año 2008, reduciéndose el número de matriculados por curso (alrededor de 20 alumnos) promoviendo así una enseñanza más “personalizada”.

Distribución alumnos 1º y 2º año TT



De acuerdo con la información provista, sobre el total de la matrícula relevada en estos cursos se observa una mayor presencia de mujeres: cada 10 alumnos, 6 son mujeres.

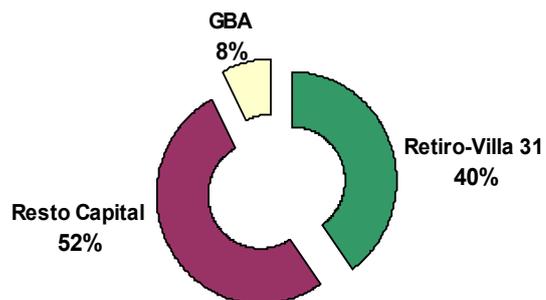
Distribución alumnos 1º y 2º año TT, según sexo



Base: 121 casos

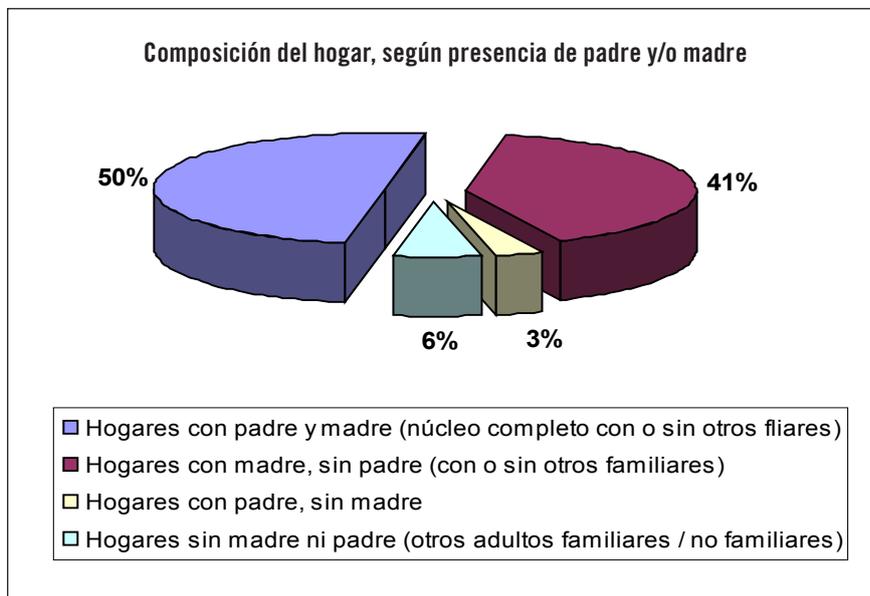
Una de las preguntas contempladas en la encuesta indagaba sobre el domicilio de los alumnos. A partir de la *dirección* informada, desde la DEE se construyó la variable "lugar de residencia", identificando tres segmentos de pertenencia: barrio de Retiro/Villa 31, resto de la Capital y Gran Buenos Aires (GBA).

Distribución alumnos 1º y 2º año TT, según lugar de residencia



Se observa que cuatro de cada 10 alumnos encuestados residen en la Villa 31, un 52% en otros barrios de la Ciudad (especialmente aledaños a la escuela) y una minoría proviene del conurbano bonaerense. En este sentido, se observa que la proporción de residentes en el barrio de Retiro/Villa 31 es importante, pero no compone la principal población entre los alumnos del Colegio Sarmiento.

A partir de la consulta *¿con quién vivís?* se construyó una variable que da cuenta de la composición del hogar en el que residen los alumnos. El criterio que guió la construcción de las categorías de esta variable fue “la presencia/ausencia de padre y madre” en los hogares –independientemente de la presencia de “otros” adultos que puedan convivir en el respectivo hogar, como tíos, abuelos e incluso otros no familiares.



Base: 116 casos (se excluyen los Ns/Nc)

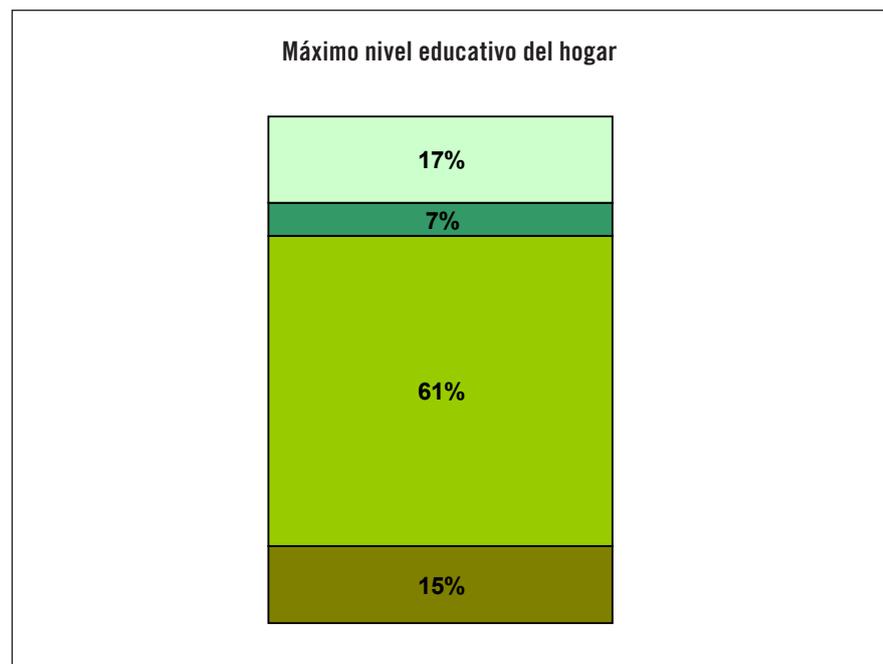
Puede observarse que la mitad de los jóvenes (50%) convive en un hogar conyugal, con su madre **y** padre.

Entre 4 y 5 de cada 10 encuestados dicen vivir **sólo con uno de sus padres** (44%), con presencia mayoritaria sólo de la madre. Al analizar la composición de estos hogares, se observa 7 de cada 10 de ellos (71%) no registran la presencia de “otros adultos”.

Por otra parte, se observa un 6% de los alumnos encuestados sin presencia de ninguno de sus progenitores en su hogar.

En relación con el nivel educativo de los miembros del hogar, el cuestionario no permite dilucidar el “estado” de cada nivel educativo (completo o incompleto) como tampoco identificar al integrante del hogar de mayor

nivel educativo. A partir de esta limitación, el equipo de la Dirección de Evaluación Educativa construyó la variable “Máximo Nivel Educativo del Hogar” tomando el mayor nivel registrado como un indicador que se aproxime a las características educativas del entorno familiar, sin discriminar al interior de cada nivel el carácter completo o incompleto del mismo.

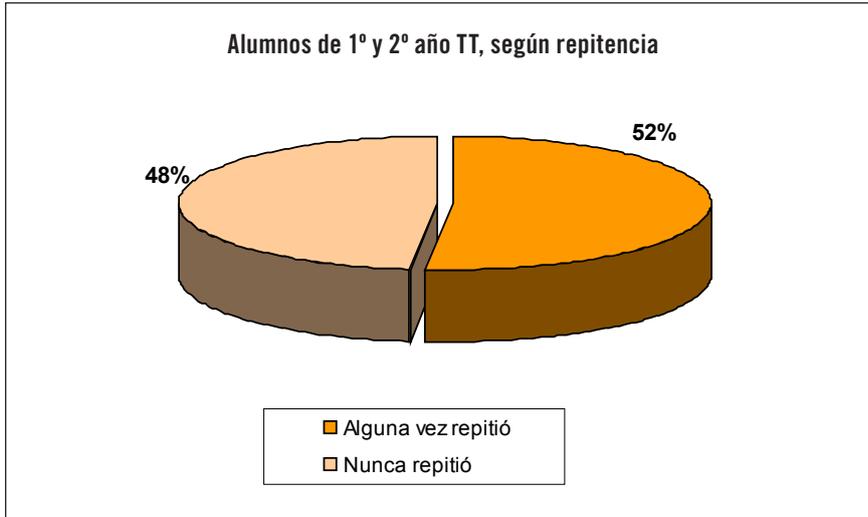


Base: 118 casos (se excluyen los Ns/Nc).

Los datos registran que la mayoría de los hogares (61%) de los alumnos encuestados de primero y segundo año disponen de algún miembro con estudios secundarios (ya sea completo o incompleto) como máximo nivel educativo en el hogar. Asimismo, de cada 10 encuestados, alrededor de 2 mencionan estudios superiores en el hogar (principalmente universitarios). Finalmente, una proporción menor es la identificada con el nivel primario (completo/incompleto) como máximo nivel educativo en el hogar.

6.1.2. DESEMPEÑO ESCOLAR DE LOS ALUMNOS

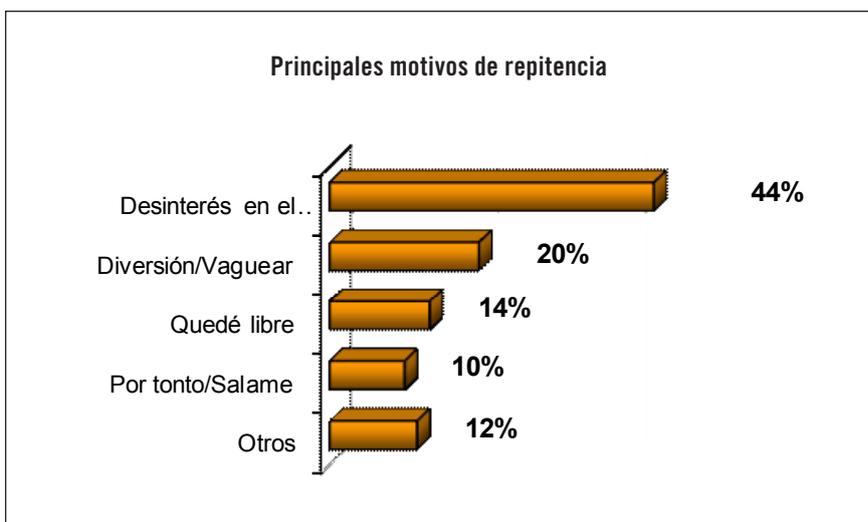
Respecto a indicadores que den cuenta de la trayectoria escolar de los alumnos encuestados, se detectaron algunas preguntas presentes en el cuestionario como: *¿Repetiste alguna vez? ¿Por qué pensás que repetiste?* Los siguientes gráficos intentan dimensionar los repetidores, aunque en el cuestionario no se identifica el nivel (primario y/o secundario) ni el año en el que se produjo la repitencia.



Base: 120 casos (se excluyen los Ns/Nc).

En la trayectoria escolar de los alumnos se observa que algo más de la mitad de los jóvenes, de primero y segundo año del turno tarde, repitieron algún grado/año en el transcurso de su trayectoria escolar. Como antes se aclaró, esta situación pudo suceder tanto en el actual nivel educativo (en esta escuela o en otra) como también tratarse de un antecedente del nivel primario.

En el momento de indagar acerca de los *motivos de repitencia*, los alumnos manifestaron diversas respuestas, que se sistematizaron y agruparon en categorías construidas *ad-hoc*.

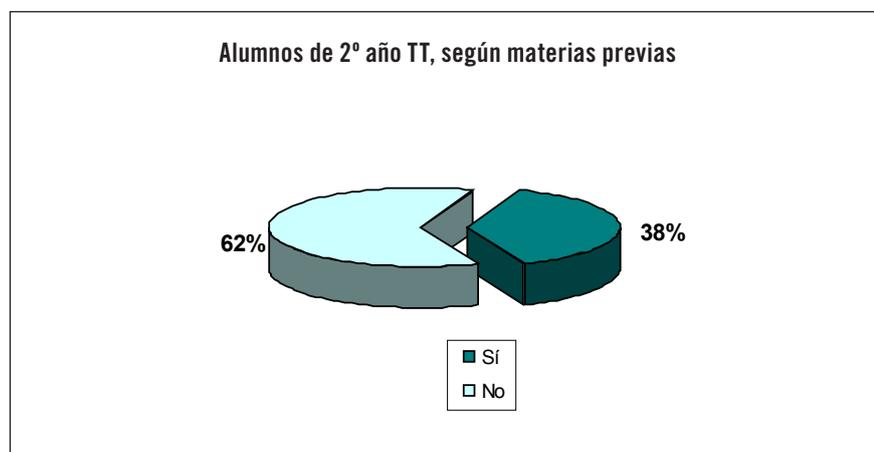


Entre los motivos que generó la repitencia, los alumnos mencionan, en su mayoría, expresiones que refieren al desinterés y/o falta de motivación para con sus estudios. En esta categoría se agruparon respuestas como: “no me puse las pilas”, “sin ganas, no hacía nada”. Por otro lado, un 30% de los encuestados plantea aspectos que reflejan un proceso auto-

reflexivo respecto de la conducta que los llevó a la repitencia: el 20% identifica “la diversión/vaguear” como el motivo principal por el cual repitieron y un 10% se refiere a sí mismo en términos críticos (“por tonto”, “salame” e incluso otros adjetivos despectivos hacia su persona).

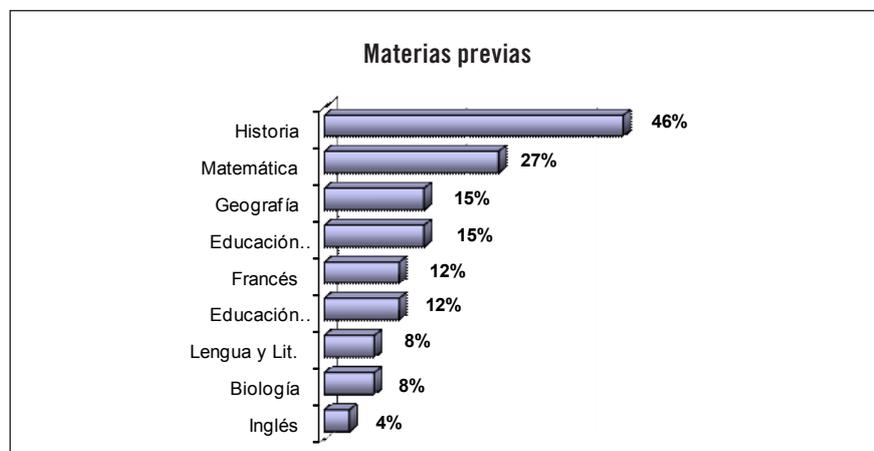
Otra de las preguntas abordadas intentó obtener información acerca de la *cantidad de materias previas* que poseían los jóvenes en el momento de la encuesta. Si bien esta pregunta se aplicó al total de los encuestados, sólo se considera como base de cálculo a los alumnos de segundo año.⁸

Alrededor de cuatro de cada 10 alumnos de segundo año turno tarde poseen *al menos una materia previa*.



Base: Alumnos de segundo año: 68 casos

Entre las materias más mencionadas, se destaca Historia, seguida de Matemática en menor medida. Entre los 26 alumnos que afirman “tener” materias previas, aproximadamente la mitad de ellos (46%) mencionan tener dos materias.



Base: Alumnos de segundo año con materias previas: 26 casos

8

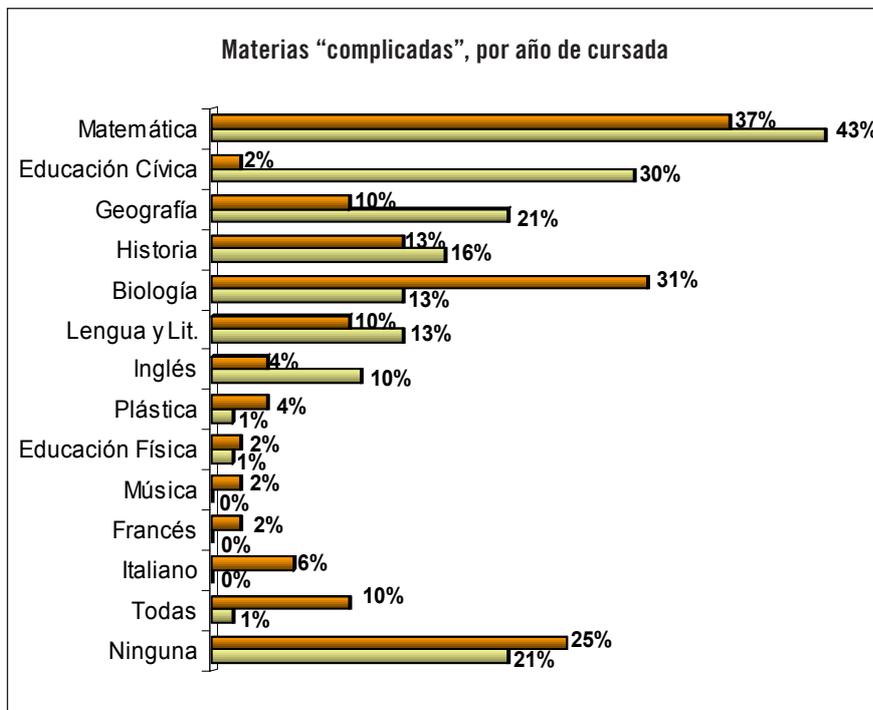
74

Resolución 94/92 del Ministerio de Educación de la Nación, establece en el Capítulo IV, en sus artículos 20 a 25, las condiciones para la promoción de los alumnos. A continuación se transcriben dos artículos de este capítulo de interés para este Informe:

Artículo 21: Podrán quedar pendientes de aprobación hasta dos asignaturas, las que serán evaluadas en los turnos que fije el calendario de actividades educativas. Esas asignaturas pendientes podrán corresponder al curso inmediato anterior, y/o, a otros, pero no podrán ser, en ningún caso, más de dos en total. Las asignaturas que por equivalencias se constituyen en integrantes de un curso, de no ser aprobadas al concluir el período de actividades educativas correspondientes, se considerarán pendientes a los efectos de la promoción, y se las computará, para ello, curso por curso. Las asignaturas correspondientes a idioma extranjero que se adeuden por cambio del mismo, se considerarán siempre pendientes, y se las computará una por cada año a los efectos de la promoción.

Artículo 22: Los alumnos que adeuden tres o más asignaturas podrán recurrar y aprobar como regulares todas las del curso que repiten, u optar por rendirlas como libres.

Considerando que esta encuesta fue aplicada durante el primer trimestre del ciclo lectivo 2008, si bien era incipiente el ciclo, se consultó a los alumnos la identificación de las materias con las que *tienen complicaciones actualmente*. El siguiente gráfico permite comparar esta situación según el año que cursan.



Base: 119 casos (se excluyen los Ns/Nc).

Sólo el 25% (para primer año) y el 21% (para segundo año) no registran “complicaciones” en sus respectivos estudios, es decir, del total de los encuestados alrededor de ocho de cada 10 declaran alguna materia con dificultades en el momento de la encuesta.

A nivel general, tanto los alumnos de primer año como los de segundo manifiestan dificultades específicas aproximadamente en dos materias. Entre ellas, Matemática es la asignatura que “más preocupa” a los alumnos, tanto para los alumnos de primer año como para los de segundo año; no sucede lo mismo con el resto de las materias, las que asumen valores más dispersos.

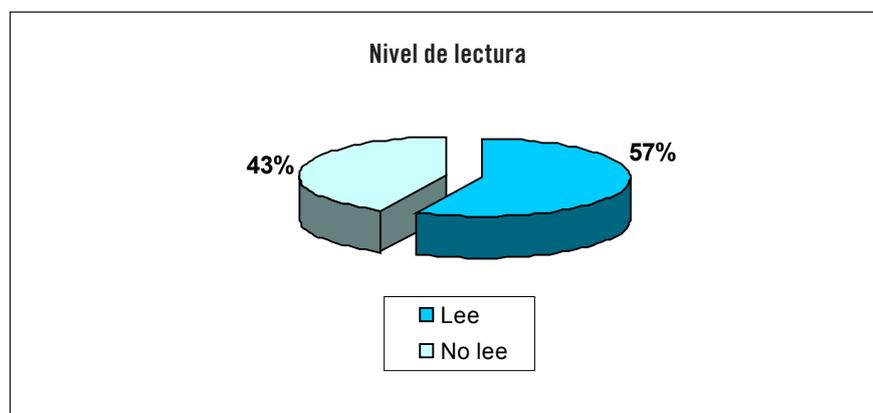
En el caso de los alumnos de segundo año, Educación Cívica es percibida como otra de las materias que concentra gran cantidad de alumnos en “situación complicada”, mientras que entre los alumnos de primer año, se destaca Biología en segundo lugar.

Asimismo, se observa un escenario algo más desfavorable para los alumnos de primer año, ya que una proporción levemente mayor de ellos (en relación con los de segundo año) identifica la totalidad de las materias con complicaciones.

6.1.3. EL TIEMPO LIBRE FUERA DE LA ESCUELA

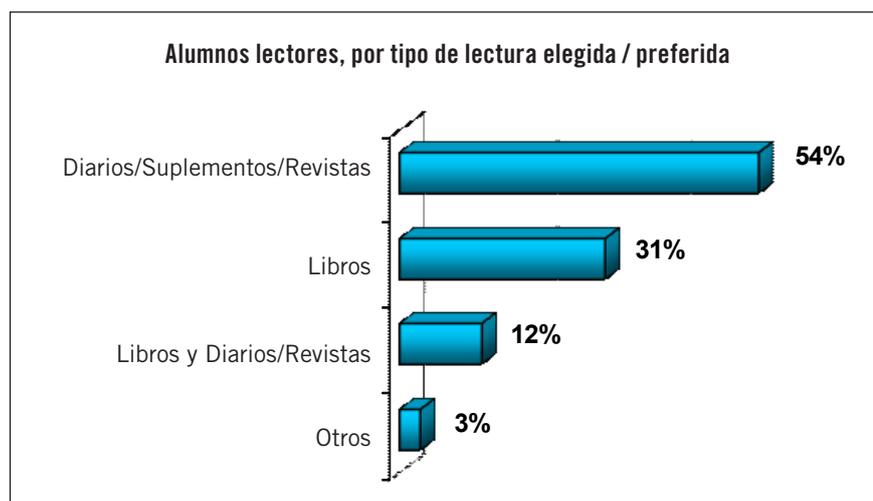
Algunos ejes de la encuesta giraban, también, en torno a relevar intereses y hábitos de lectura y esparcimiento de los alumnos. En ese sentido, se hicieron preguntas como *¿Lees algún diario, algún libro o historieta? ¿Cuáles?* A partir de la sistematización de la información se observa:

Algo más de la mitad de los alumnos encuestados mencionan la lectura de algún diario, libro o historieta entre sus preferencias. Cabe mencionar también que, al vincular la lectura con la repetencia, se observa una relativa asociación entre estas variables: mientras que entre los lectores se registra un 44% de jóvenes que afirma haber repetido alguna vez, entre los no lectores esta situación asciende al 61%.



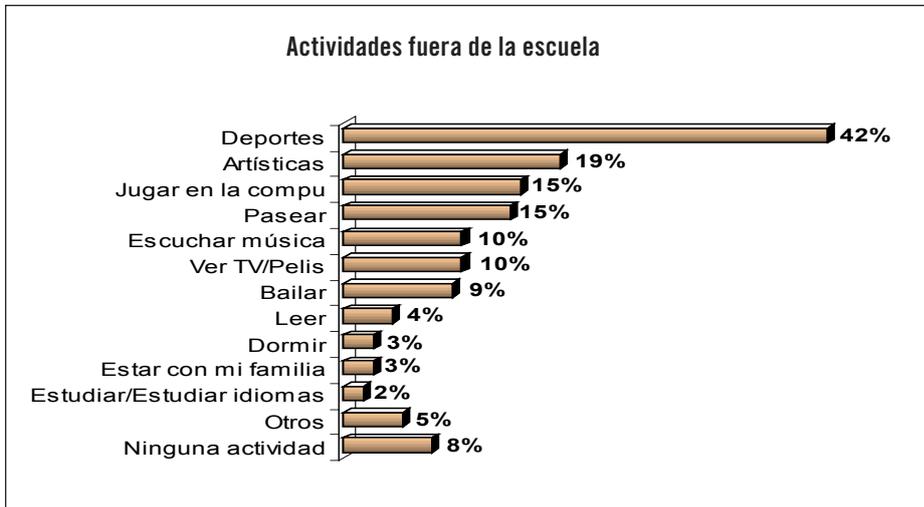
Base: 120 casos (se excluyen los Ns/Nc).

Al analizar el tipo de lectura que realizan los alumnos lectores, se destaca mayormente la lectura de diarios, suplementos y revistas (54%). Por otro lado, el “consumo” de libros asciende a un 43%, si se incluye a los que combinan la lectura con diarios y revistas.



Base: 65 casos (se excluyen los Ns/Nc).

Otras de las preguntas orientadas a relevar hábitos personales de los encuestados fue: *¿Qué actividades te gusta hacer fuera de la escuela?* Las respuestas registradas fueron categorizadas como se muestra en el siguiente gráfico:



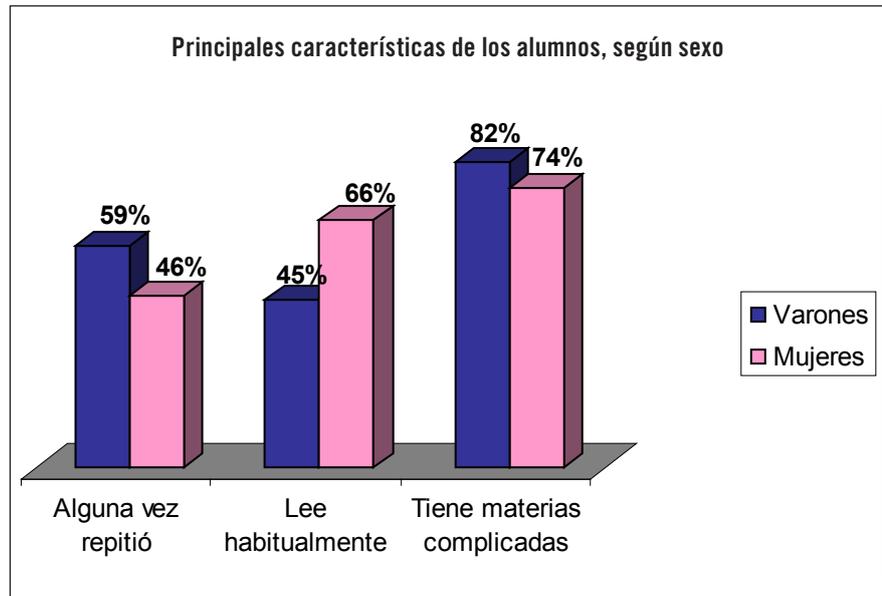
Base: 117 casos (se excluyen los Ns/Nc).

Los datos revelan que la mayoría de los alumnos realizan al menos una actividad fuera de la escuela, sólo el 8% de ellos no realiza actividad alguna.

Entre los que sí realizan, si bien se trató de una “pregunta abierta” en la que podían identificar la cantidad de actividades que quisieran, los alumnos mencionaron entre una y dos actividades (en promedio 1,4). Las más mencionadas resultaron ser los deportes (fútbol, rugby y boxeo), siguiéndoles con bastante distancia las actividades artísticas (música, dibujo, teatro y danza, especialmente alumnos que estudian danza en el teatro Colón).

Cabe aquí una observación respecto a algunos hábitos fuera de la escuela, específicamente en relación con la lectura. En la pregunta anterior (*“¿Lees algún...?”*), los datos reflejaban más de la mitad de la población de primero y segundo año turno tarde como lectores de libros, diarios, revistas o suplementos (57%). Sin embargo, en el momento de mencionar espontáneamente actividades que les gusta realizar fuera de la escuela, la lectura registra sólo un 4% de las menciones.

Considerando los temas indagados y presentados en los puntos 6.1.2 y 6.1.3, se observa un mejor desempeño relativo de las mujeres respecto de los varones.



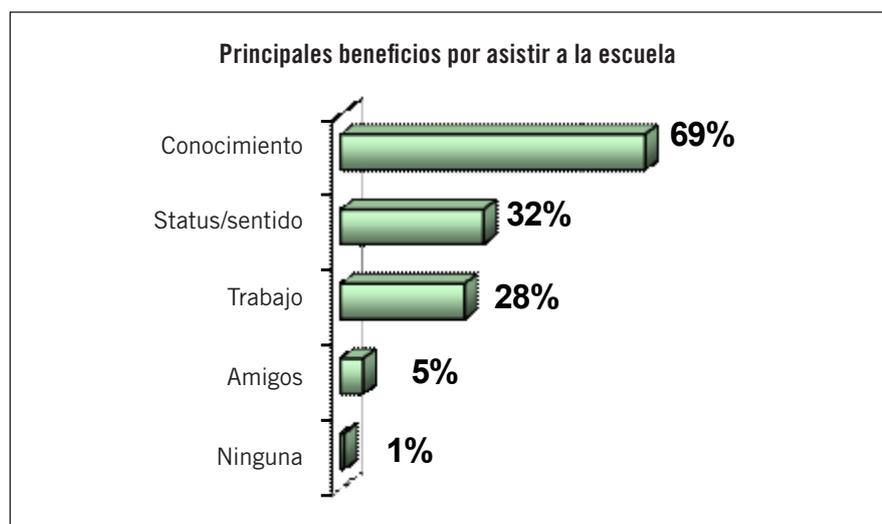
Base: 49 varones y 72 mujeres

De acuerdo con la información obtenida, las mujeres presentan menores niveles de repitencia, mayores hábitos de lectura y una menor proporción de ellas mencionan dificultades con las materias que cursan.

6.1.4. APRECIACIONES DE LOS ALUMNOS RESPECTO DE LA ESCUELA

En torno a la escuela se indagó acerca de su “utilidad” y sobre algunas expectativas que los alumnos tuvieran al respecto.

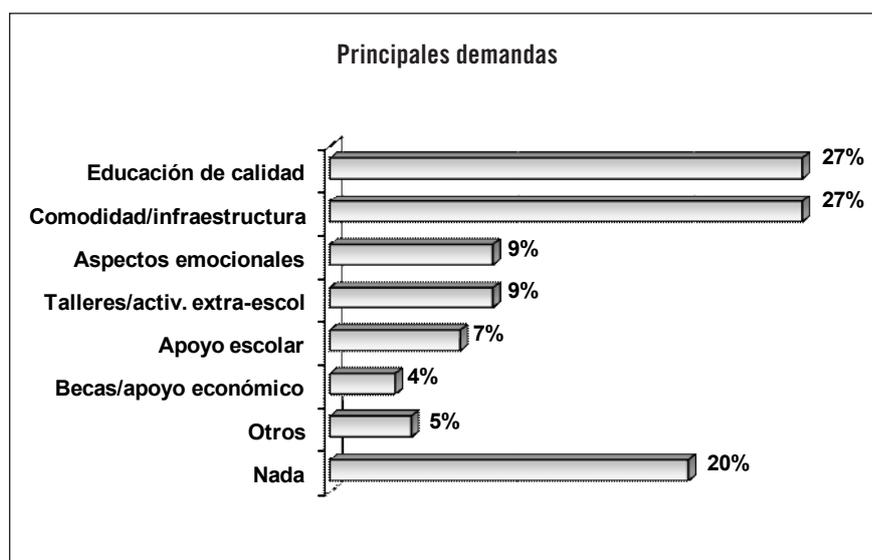
Al igual que en otras preguntas ya mencionadas, las respuestas obtenidas aquí a: *¿Para qué pensás que te sirve venir a la escuela?* y *¿Qué te gustaría que te brinde la escuela?* se sistematizaron en categorías construidas *ad-hoc*.



Base: 117 casos (se excluyen los Ns/Nc)

En cuanto a la opinión respecto de la “utilidad” que le asignan a la escuela secundaria, siete de cada 10 respuestas remiten a la adquisición de conocimientos (“*para estudiar*”, “*para aprender*”, “*para saber más*”) como principal beneficio. A su vez, un tercio de las menciones remiten a la escolarización secundaria como una posibilidad de mejora en el “status social” a futuro, dotando de sentido el presente (“*para ser alguien*”, “*para formarnos como persona*”, “*para tener un futuro mejor*”).

Por último, ante la pregunta *¿Qué te gustaría que te brinde la escuela?* referiremos a las expectativas de los alumnos como “demandas a la escuela”. Si bien la mayoría de los encuestados declaran al menos un aspecto por considerar, cabe mencionar que el 20% de ellos respondieron “*nada*” ante esta pregunta. (No se dispone de información que dé cuenta si esta respuesta se sustenta en el nivel de conformidad con el estado actual o simplemente no surgieron demandas específicas en este contexto.)



Base: 108 casos (se excluyen los Ns/Nc)

Entre los que sí plantean, puede decirse, en sintonía con la importancia que ocupa la escuela como proveedora de conocimientos, que el 27% demanda una educación de calidad (“*que expliquen mejor*”, “*una enseñanza mejor*”, “*una buena educación*”).

En igual proporción, se mencionan aspectos vinculados a las condiciones edilicias y de infraestructura (como lockers, calefacción, bancos, pintura, limpieza, entre otros).

Un planteo interesante que surge en el 9% de los casos es la alusión a aspectos emocionales solicitando, por ejemplo, que la escuela brinde “*contención*”, “*alegría*”, “*seguridad*”, “*confianza*”.

6.2. Aportes para la reflexión

A partir del análisis de los datos de la encuesta surgen elementos para conocer y pensar acerca del contexto del alumnado al que está dirigido el Proyecto “Fortalecimiento de los primeros años” orientado a mejorar el desempeño escolar.

- Según los datos aquí analizados, se puede destacar, entonces, algunas de las características que presentan los alumnos de primero y segundo año del turno tarde:
 - Mayor presencia femenina (60% del alumnado).
 - Importante incidencia de la repitencia (52% repitió al menos una vez).
 - Procedencia de la villa de Retiro en el 40% de los casos.
 - El 44% de los alumnos encuestados sólo convive con uno de sus padres (con la madre en la mayoría de los casos).
- Al observarse que casi la mitad de los alumnos encuestados dicen convivir sólo con uno de los padres, con predominio de la madre, podría suponerse una menor probabilidad de que los adolescentes sean acompañados en sus tareas escolares o, incluso, un obstáculo a la dedicación al estudio, si tuvieran que ocupar un rol adulto dentro del hogar, ya sea para cuidar a sus hermanos o atender la casa.
- A partir de las respuestas brindadas espontáneamente en relación con los motivos de repitencia, los encuestados no registran problemas de aprendizaje. Sus respuestas refieren en mayor medida a características conductuales que ellos mismos se adjudican.
- Si bien la encuesta no contempló indagar acerca de la frecuencia de lectura, el 57% reconoce leer diarios, revistas, suplementos o libros. El análisis de la relación entre lectura y repitencia refleja un mejor desempeño escolar entre los “alumnos lectores”. En este sentido resulta interesante destacar la pertinencia del trabajo que lleva adelante la escuela promoviendo fuertemente la lectura y la escritura a través de diferentes actividades (talleres de lectura en el marco de las actividades de Difusión Cultural, así como el concurso de escritura “Vidas de novela”, el desarrollo de la revista institucional, entre otras).
- Cabe subrayar que las demandas que emergen de los alumnos se centran en el acceso a una “educación de calidad”, así como la mejora de las condiciones de infraestructura. Las demandas de los estudiantes se orientan básicamente a la necesidad de que la escuela les aporte herramientas suficientes y acordes para “sostenerse” profesional y cívicamente en la sociedad: *ser alguien en un futuro*.

- En línea con las opiniones obtenidas en los grupos focales de alumnos, las condiciones edilicias adquieren un peso importante para los estudiantes en dos sentidos: por un lado, en relación con las condiciones espaciales donde transcurre su escolaridad; y por otro, en relación con la identidad, ya que refieren a sentimientos y sensaciones emocionales que les despierta su colegio.
- Otra de las concordancias entre el módulo cualitativo y los resultados de esta encuesta remite a las expectativas manifestadas por los alumnos respecto de los contenidos que debe impartir la escuela. En ambas fuentes surge que la transmisión de conocimientos proveniente de la educación secundaria será pilar para su futuro laboral y profesional, y en función de ello “exigen” contenidos curriculares más actualizados y de algún modo “útiles” para su futuro mediato.

7. Registros escolares

Al igual que lo sucedido con la encuesta auto-administrada, durante el trabajo de campo, directivos del colegio pusieron a disposición del equipo de la Dirección de Evaluación Educativa registros escolares con información acerca de los niveles de aprobación de los alumnos de primer y segundo año durante el segundo trimestre de los años 2005, 2006, 2007 y 2008.

Cabe aclarar que estos datos refieren sólo al *segundo trimestre de cada año* debido a que se considera ese trimestre como momento de corte con el propósito de realizar un análisis comparativo entre los cuatro años de interés. La información resultante es un insumo más para la reflexión sobre el alcance del Proyecto.

Antes de adentrarnos estrictamente en el análisis, es pertinente realizar algunas aclaraciones previas que facilitarán la lectura de los gráficos:

- En cada gráfico se indica con una línea de puntos el momento en que se inicia la implementación del Proyecto según sean los años y turno de estudio.
- En este informe también se presentan datos referidos a *segundo año turno mañana*, si bien estos cursos no se encuentran “bajo Proyecto” durante 2008, resulta interesante considerarlos en el momento del análisis comparativo. En este caso, no se traza línea de puntos en el gráfico correspondiente.

7.1. Principales resultados

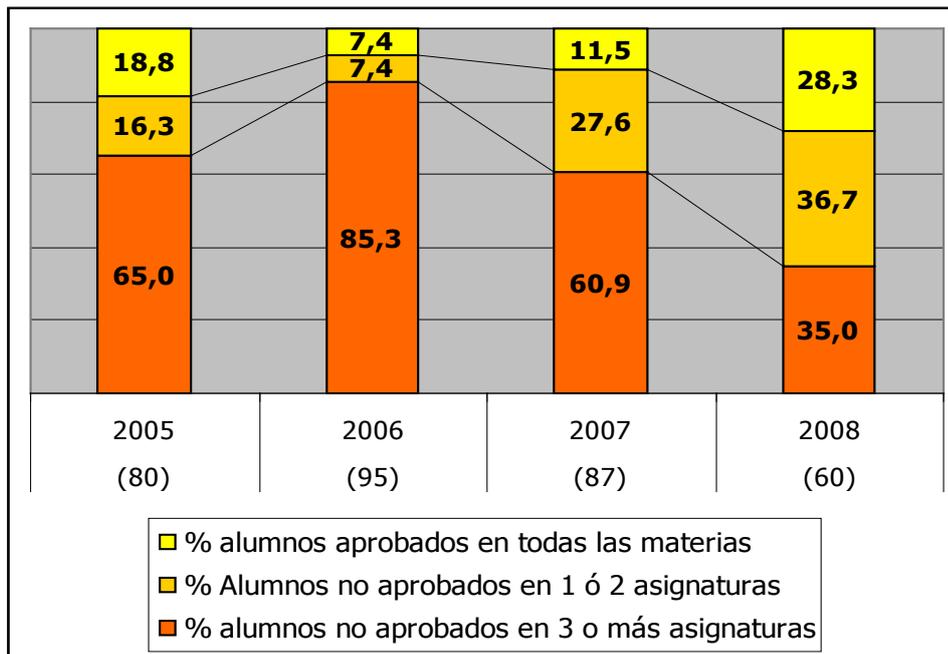
El gráfico N°1 refleja los comportamientos observados en primer año turno tarde.

De acuerdo con los datos que refieren a *primer año turno tarde*, el 2006 (año anterior al inicio del Proyecto) presenta los valores más altos en cuanto a la proporción de alumnos que reprueban tres o más materias: entre el 2005 y el 2006 se incrementa en 20 puntos porcentuales. Este dato incide negativamente en el peso de alumnos que lograron aprobar la totalidad de las materias (disminuye del 19% al 7%, respectivamente).

Frente a este escenario, el año 2007 –primer año en que se inician las acciones del Proyecto– muestra una mejora en el desempeño de los alumnos en el trimestre en cuestión. Esta mejora se enfatiza aún más en el año 2008: la proporción de alumnos que aprueban la totalidad de las materias asciende de un 7% en el 2006 a un 11% en el 2007 y a un 28% en el 2008. En este sentido, el total de alumnos

que reprobaban materias disminuye considerablemente: en el 2006 de cada 10 alumnos alrededor de 8 no aprobaron tres o más materias, mientras que en el 2008 esta proporción desciende a 3 de cada 10 alumnos.

**Gráfico N° 1. Alumnos de primer año turno tarde Colegio Sarmiento.
Porcentaje de alumnos por nivel de aprobación según año.
CABA. Segundo trimestre. Años 2005-2008**

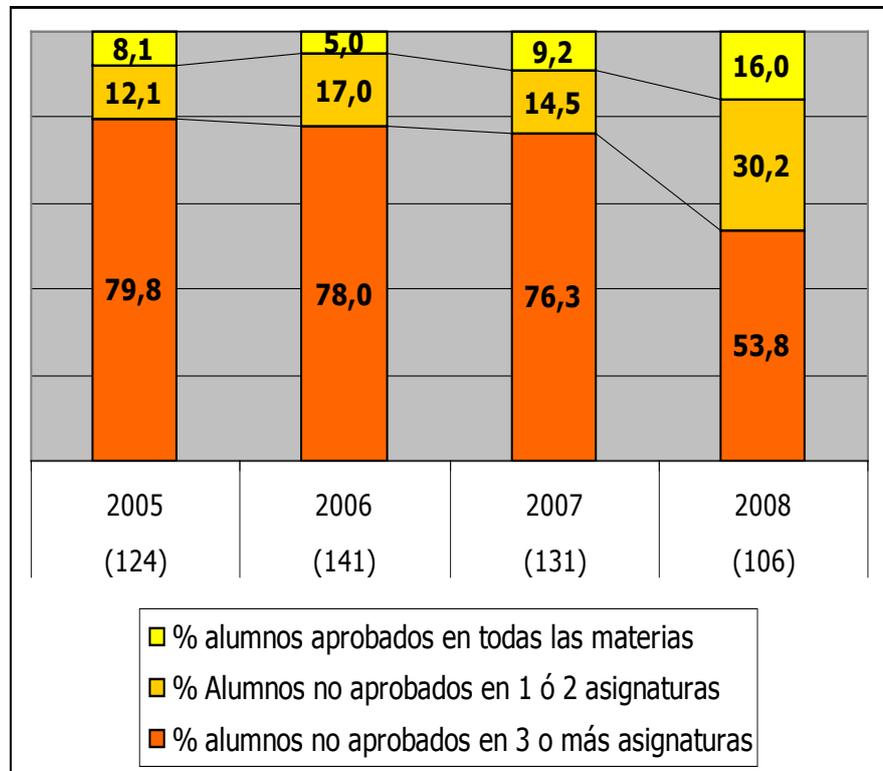


En síntesis, tanto por la disminución de porcentaje de alumnos en peor situación de desempeño como por el incremento del peso de los alumnos que logran resultados óptimos en este trimestre, el desempeño escolar de primer año turno tarde mejora gradualmente desde la implementación del Proyecto en el año 2007.

Como ya se indicó en el apartado 1 (“Descripción del proyecto”) en el turno mañana el Proyecto se implementa en el ciclo lectivo 2008, destinado a los alumnos de primer año.

A partir de los datos provistos, se observa que el porcentaje de alumnos no aprobados en tres o más materias en el segundo trimestre desciende considerablemente en 2008. Entre 2005 y 2007, el porcentaje de alumnos en esta situación superaba el 75%, mientras que en 2008 desciende a un 54%.

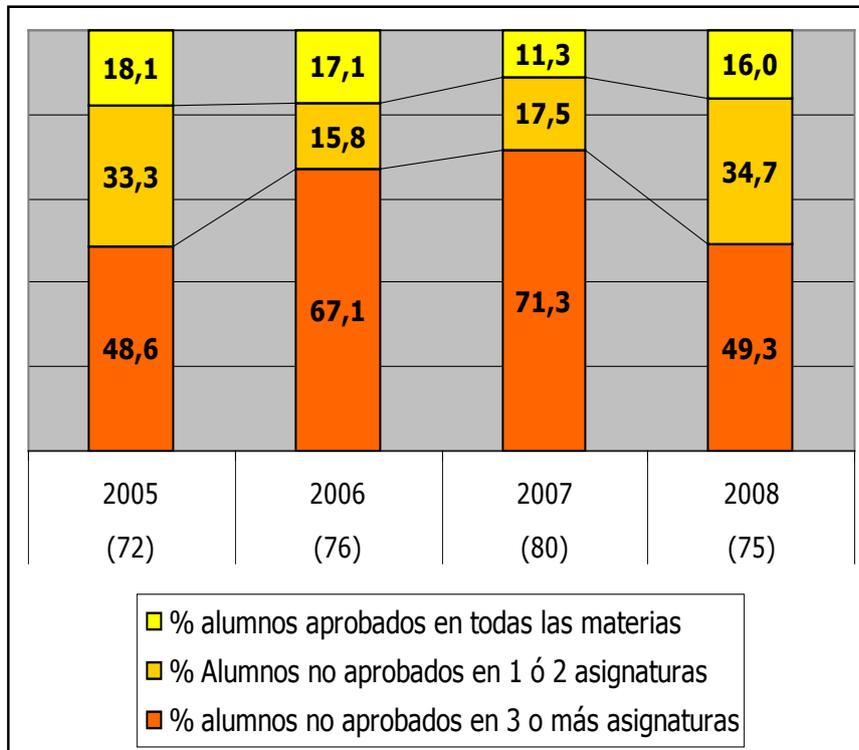
**Gráfico N° 2. Alumnos de primer año turno mañana Colegio Sarmiento.
Porcentaje de alumnos por nivel de aprobación.
CABA. Segundo trimestre. Años 2005-2008**



Se advierte, entonces, que gran parte de los alumnos logra un mejor desempeño en el segundo trimestre de 2008 respecto de años anteriores. Esta mejora implica un incremento de la proporción de estudiantes con todas las materias aprobadas.

En cuanto a los datos que remiten a los alumnos de segundo año turno tarde, se puede inferir resultados similares a los obtenidos en los cursos antes analizados, tal como lo muestra el gráfico N° 3.

**Gráfico N° 3. Alumnos de segundo año turno tarde Colegio Sarmiento.
 Porcentaje de alumnos por nivel de aprobación según año.
 CABA. Segundo trimestre. Años 2005-2008**



Respecto de los niveles de aprobación de los alumnos de segundo año turno tarde, puede observarse que en el período 2005-2007 empeora gradualmente el desempeño escolar de los alumnos. En el 2005, prácticamente la mitad de los alumnos de estos cursos no habían aprobado tres o más materias en el segundo trimestre. Mientras que en el 2007, en igual período, esta situación alcanzaba a casi tres cuartas partes del alumnado.

En sentido contrario, los valores que dan cuenta de la cantidad de alumnos que aprobaron todas las materias decrecen del 2005 al 2007 (2005: 18,1%; 2007:11,3%).

En cambio, a partir de 2008, año en que se implementa el Proyecto para los alumnos de segundo año turno tarde, se revierte la tendencia. En el segundo trimestre del 2008, los valores registrados reflejan una notoria mejora en el desempeño, siendo similares incluso a los valores del año 2005.

La mejora en el desempeño de los alumnos más afectados académicamente impacta directamente en los porcentajes que refieren a los alumnos en mejor condición. Es decir: la proporción de alumnos que aprobaron la totalidad de las materias asciende cinco puntos porcentuales en

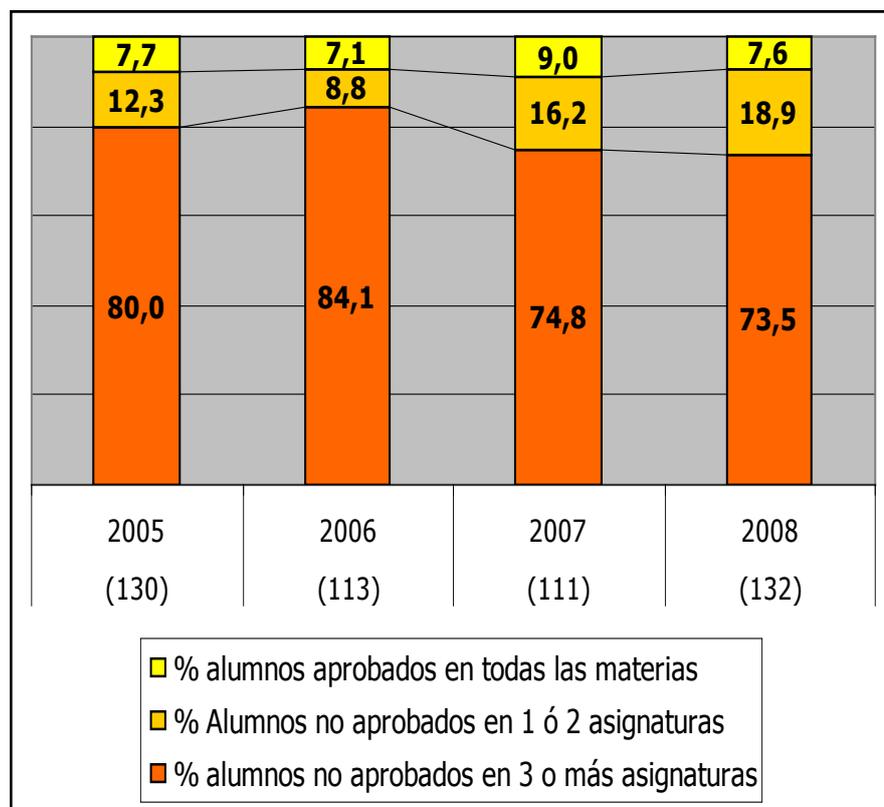
relación con el mismo período del año 2007. En ese mismo sentido, se incrementa también la proporción de alumnos que reprobaron sólo 1 ó 2 materias.

De este modo, varían los datos que remiten a los alumnos en peor situación de aprobación: del 71% de los alumnos que reprobaron 3 ó más materias en el segundo trimestre del 2007, en el mismo período del 2008 disminuye a un 49%.

Finalmente, al introducirnos en la evolución de los niveles de aprobación de los segundos años del turno mañana, estos alumnos no se encuentran bajo Proyecto, ya que recién en el año 2008 se iniciaron las acciones (del Proyecto) en este turno, pero sólo para los alumnos de primer año.

De todas formas, es interesante analizar los datos correspondientes a este segmento:

Gráfico N° 4. Alumnos de segundo año turno mañana Colegio Sarmiento. Porcentaje de alumnos por nivel de aprobación según año. CABA. Segundo trimestre. Años 2005-2008



Como se puede ver en el gráfico N° 4, el desempeño de los alumnos presenta una distribución similar entre los diferentes años considerados en este Informe. Es decir, para segundo año turno mañana, el nivel de

aprobación de las asignaturas en el segundo trimestre, durante el período 2005-2008, es “estable”.

Al analizar la evolución de este período, se observa solamente una leve mejora a partir del año 2007: en el 2006, el 84% de los alumnos presentaban tres o más materias no aprobadas; en el 2007 este valor desciende a un 75%.

Si bien mejora la proporción de jóvenes que no aprobaron una o dos materias, así como los que aprobaron todas las asignaturas, esta mejora tiene menor intensidad que las observadas en cursos bajo Proyecto.

7.2. Algunas consideraciones

- Resultan evidentes las mejoras en los niveles de aprobación en los diferentes cursos bajo Proyecto: primer año y segundo año turno tarde; y primer año turno mañana.
- Por el contrario, en segundo año del turno mañana (sin Proyecto) la situación de los alumnos permanece uniforme durante el período 2005-2008.
- La mejora en los niveles de aprobación que presentan los registros escolares puede ser contextualizada a partir de los resultados del módulo cualitativo. De acuerdo con la perspectiva de miembros del equipo directivo, la resistencia docente se habría traducido, en algún caso “extremo”, en una sistemática aprobación de alumnos. En este sentido, la evolución en la implementación del Proyecto, y la gradual incorporación/participación de los docentes resistentes, es fundamental para su óptimo desarrollo y para una “adecuada” valoración del impacto del Proyecto en los niveles de aprobación de los alumnos.
- Al comparar el nivel de aprobación de los alumnos entre todos los años y turnos considerados en el presente Informe, los de segundo año turno mañana, aún sin Proyecto, registran resultados más desfavorables en el desempeño trimestral. La proporción de alumnos que desaprobaban tres o más materias en el segundo trimestre del 2008 refleja una situación desfavorable para los alumnos de segundo año turno mañana: alrededor del 74% de los alumnos se encuentran en esa situación mientras que en primer año turno mañana y segundo año turno tarde es alrededor del 50% de los estudiantes. En primer año turno tarde, sólo alcanza al 35% del alumnado.

9

El Relevamiento Anual se realiza a partir de 1996, en el marco de la Resolución N°48/95 del Consejo Federal de Cultura y Educación. Es organizado por el Ministerio de Educación de la Nación. El Relevamiento Anual recoge datos al 30 de abril sobre establecimientos estatales y privados, de todos los niveles y tipos de educación. En este sentido, permite registrar a los alumnos que, a poco más de un mes de haber comenzado las clases, continúan en el sistema. Esta estabilidad de la matrícula es una condición especialmente relevante ya que el principal objetivo de este relevamiento es garantizar la comparabilidad a nivel nacional de distintos aspectos educativos.

10

El Relevamiento de Matrícula Inicial, con datos al 31 de marzo de cada año (tercera semana de clase), recoge datos sobre la matrícula escolar al comienzo del ciclo lectivo. A partir de este instrumento, podemos conocer cuántos son los alumnos matriculados que comenzaron las clases en los establecimientos estatales dependientes del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires de todos los niveles y tipos de educación.

88

11

El Relevamiento de Matrícula Final permite recoger información sobre los alumnos matriculados al último día de clase: cuántos son, cuántos promueven al último día de clases y el número de alumnos no promovidos. En este relevamiento también se obtienen datos que permiten analizar los movimientos de matrícula registrados en cada establecimiento, ya que se solicita información sobre la cantidad de alumnos que han ingresado o han salido de la unidad educativa durante el transcurso del ciclo lectivo. Se realiza en los establecimientos estatales dependientes del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires de todos los niveles y tipos de educación.

12

Aquí resulta necesario considerar, a los efectos del análisis que se propone este apartado, una serie de restricciones que presentan estos indicadores, razón por la cual resulta prudente considerarlos proxies de los problemas que pretendemos captar/medir. En primer lugar, la repitencia no estaría captando el porcentaje de alumnos que al finalizar el año

8. Datos estadísticos jurisdiccionales

Este apartado se propone explorar las principales características del Colegio Sarmiento, con particular énfasis en los aspectos que hacen al desempeño educativo del alumnado.

En este sentido, a partir de la información estadística disponible, se seleccionaron cuatro indicadores sobre los que se enfoca el análisis: tasas de repitencia, sobreedad, abandono escolar y promoción. Las fuentes de información son el Relevamiento Anual del Ministerio de Educación⁹ (para repitencia y sobreedad) y el relevamiento de Matrícula Inicial¹⁰ y Matrícula Final¹¹ (para el abandono escolar y la tasa de promoción). La información se presenta para el periodo 2004-2007.

Los indicadores seleccionados para este informe son plausibles de futuras mediciones. En función de ello, se propone establecer una línea de base en torno a estos datos que permitan conocer la evolución de ciertos parámetros tanto previamente a la implementación del Proyecto como durante el mismo. En esta instancia, la información aquí presente contribuye a la contextualización del Colegio en el marco de la evaluación desarrollada y será un insumo valioso para las mediciones futuras que darán cuenta –en parte– del impacto del Proyecto en el desempeño escolar de los estudiantes.

Se describe brevemente la conceptualización de cada uno de los indicadores por analizar:

- **Repitencia:** se considera a los alumnos que al comenzar el año lectivo lo cursan por segunda vez o más.
- **Sobreedad:** da cuenta de los alumnos que al comenzar el año lectivo tienen una edad –cualquiera sea ésta– más avanzada que la que corresponde a ese año escolar.
- **Abandono escolar:** se registra a los alumnos que al finalizar el año lectivo abandonaron la escuela sin haberse registrado un pase a otro establecimiento.
- **Tasa de promoción:** refiere a la proporción de alumnos que promocionaron todas las materias necesarias para aprobar el año al finalizar el último día del periodo lectivo.¹²
- En la primera sección del apartado se presenta la evolución de la matrícula del Colegio Sarmiento y continúa con una comparación entre este establecimiento y el universo de las escuelas medias públicas de la Ciudad respecto de la presencia de alumnos extranjeros y la *performance* del conjunto de indicadores antes mencionados. La sección continúa centrando el análisis de los indicadores seleccionados al interior del Colegio Sarmiento, discriminando su comportamiento según el turno al que concurren los alumnos y si se trata de alumnos varones o mujeres.

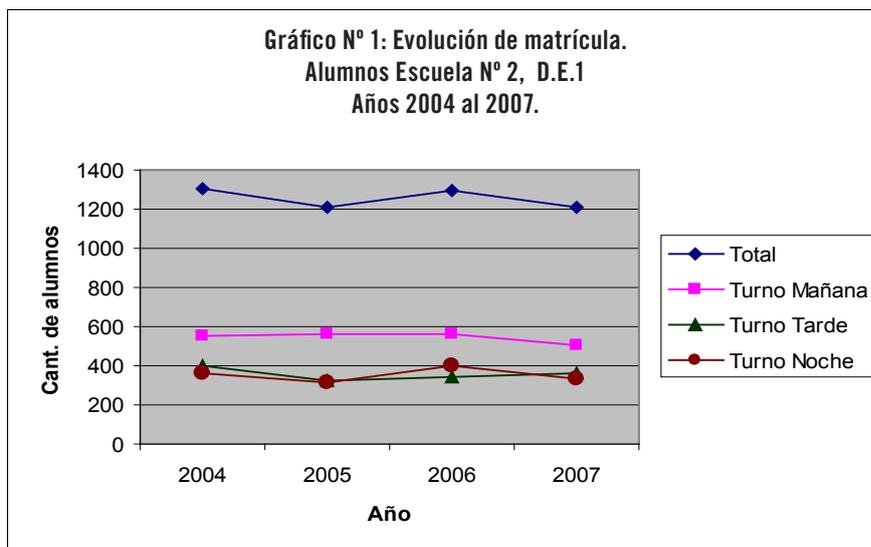


- La segunda sección, sobre la base de los mismos indicadores seleccionados, da cuenta de la situación de los alumnos sobre los que se propone incidir el Proyecto; esto es, los alumnos de primero y segundo año, turnos mañana y tarde. En este sentido, se compara el desempeño de los alumnos de estos dos años con respecto al total de alumnos de la escuela (para estos turnos), se analizan las diferencias entre primer año y segundo año, se exploran las variaciones según se trate de turno mañana o tarde y, por último, se da cuenta de las diferencias entre los alumnos varones y mujeres de este sub-universo.

8.1. Principales resultados

8.1.1. CARACTERIZACIÓN GENERAL DEL COLEGIO DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO

Respecto a la evolución de la matrícula del Colegio Sarmiento, no se observan alteraciones significativas en los últimos años, el número ronda entre 1.200 y 1.300 alumnos.

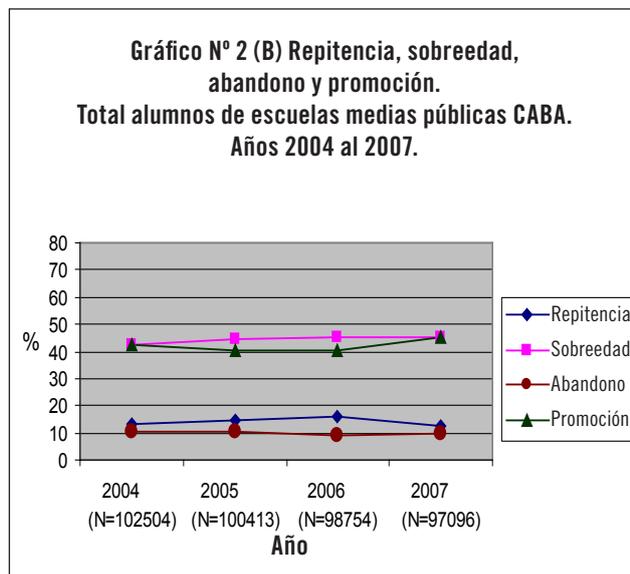
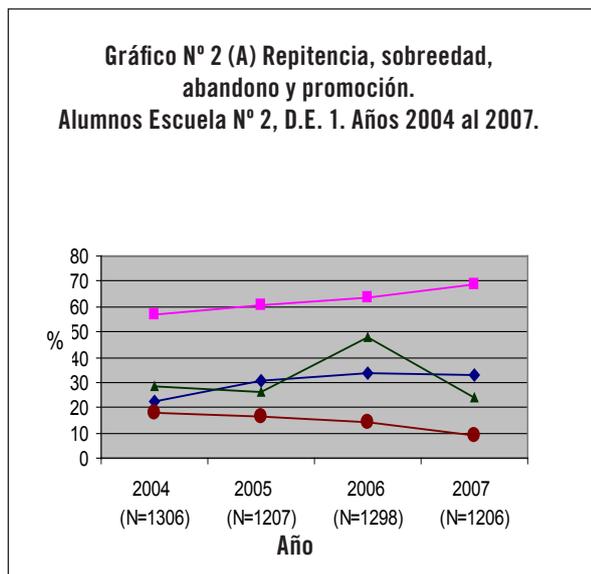


En cuanto a la distribución de la matrícula por turnos, el turno mañana es el que mayor proporción de alumnos concentra, algo menos de la mitad de los alumnos concurren a este turno, mientras que el resto de la matrícula se divide en proporción similar entre los turnos tarde y noche. Esta distribución de los alumnos por turnos también se mantiene relativamente inalterada en los últimos años.

A continuación se comenta la serie de indicadores seleccionados relativos a las características de la escolaridad de los alumnos, como la repitencia, la sobreedad, el abandono y la promoción escolar.

no lograron aprobar los contenidos mínimos para promocionar sino que el indicador considera a los alumnos que al comenzar el año lectivo están cursando por segunda vez o más ese año. Esta forma de medir la repitencia no nos permite establecer dónde se origina y cuál es la intensidad de la misma: por ejemplo, los alumnos repitentes pueden provenir de otros establecimientos —no necesariamente de la escuela bajo Proyecto— y pueden haber repetido una o más veces ese mismo año. En segundo lugar, en el caso de la sobreedad encontramos también la limitación de no poder establecer dónde y en qué momento se origina: por un lado, se encuentra el efecto “arrastré”, es decir, no es posible establecer en qué año y en qué nivel (primario, secundario) se genera la repitencia que lleva a la sobreedad, y, por otro, tampoco puede establecerse con certeza si se trata de un problema de repitencia o bien un problema generado por el comienzo tardío del ciclo escolar o bien por abandonos temporarios de la escuela. En el caso del abandono (indicador “salidos sin pase” en el relevamiento de Matrícula Final), se trata de un indicador que registra a los alumnos que han salido de la unidad educativa sin haber pedido un pase a una escuela de destino. Este indicador tiene la limitación de incluir a aquellos alumnos de quienes se desconoce si abandonaron sus estudios o los continúan en otra escuela sin haber realizado el trámite de pase. Por último, el indicador de promoción considera a los alumnos que promocionan todas las materias necesarias para aprobar el curso al último día de clase —en diciembre— pero deja afuera a los alumnos que, no habiendo aprobado las materias necesarias para promocionar de curso en ese mes, lo hacen en las instancias de examen posteriores (en marzo u otras fechas estipuladas para rendir las materias previas).

En primer término se compara el comportamiento de estos indicadores en el Colegio Sarmiento con respecto al conjunto de las escuelas de la Ciudad.



En lo que respecta a la repitencia, puede observarse que la proporción de alumnos repitentes es sustancialmente elevada en esta escuela al contrastarla con el promedio del total de las escuelas (en promedio, a lo largo de los años considerados, la repitencia de los alumnos del Colegio Sarmiento es superior a la del promedio de la Ciudad en 16 puntos porcentuales). En lo que respecta a la evolución de la repitencia en este establecimiento, se advierte un aumento significativo de la misma entre los años 2004 y 2005, donde pasa del 22 al 31 %, para luego estabilizarse en torno a este último valor. En el conjunto de las escuelas de la Ciudad, el porcentaje de repitentes se mantiene estable en valores que rondan el 14 por ciento.

Al considerar la sobreedad puede apreciarse una tendencia similar. En este Colegio la sobreedad es también significativamente más elevada que en el conjunto de las escuelas de la jurisdicción. En promedio, los alumnos del Colegio Sarmiento tienen sobreedad en el 63 % de los casos, mientras que en el conjunto de las escuelas de la Ciudad, este fenómeno se da en el 45 % de los casos (de esta forma, en el Colegio bajo estudio la sobreedad es en promedio superior al conjunto en 18 puntos porcentuales). Respecto a la evolución de este indicador a lo largo de los años considerados, se observa una tendencia al alza entre los alumnos del Colegio Sarmiento como también, aunque en menor medida, entre los alumnos del conjunto de las escuelas de la jurisdicción.

En lo que respecta al abandono escolar, si bien el Colegio Sarmiento presenta porcentajes más elevados que el conjunto de las escuelas de la Ciudad, la distancia entre ambos (si bien es significativa) resulta

menor que en el caso de los indicadores considerados más arriba. Mientras que en el Colegio bajo estudio el abandono afecta, en promedio, al 14,5 % del alumnado, el conjunto de los alumnos de la Ciudad abandona, también en promedio, en el 10 % de los casos. Si se atiende a la evolución de este indicador a través de los años considerados, se observa una tendencia a la baja entre los alumnos del Colegio Sarmiento, mientras que para el conjunto de los alumnos de la jurisdicción las tasas de abandono se mantienen estables. Como resultado de esta tendencia, hacia fines del periodo considerado el valor del indicador en el Colegio Sarmiento tiende a igualarse con el del promedio de las escuelas medias públicas de la Ciudad.

Por último, respecto al porcentaje de alumnos promovidos, se observan tendencias disímiles a lo largo de los tres años para los que se cuenta con datos. Mientras que en los años 2004 y 2005 el Colegio Sarmiento registró una performance por debajo del promedio, con una promoción promedio del 27 % de los alumnos en contraste con el 41 % promedio que arroja el conjunto de las escuelas de la Ciudad; en el 2006, la tendencia se revierte. En ese año, mientras que para el conjunto de las escuelas el porcentaje de promovidos se mantiene estable, el Colegio Sarmiento registra un considerable aumento en la promoción, que va del 26 al 48 %, situación que lo deja por encima del promedio jurisdiccional en 8 puntos porcentuales. En el 2007, no obstante, los niveles de promoción del Colegio Sarmiento vuelven a descender abruptamente, situándose en un valor similar al de inicios del periodo (24,1 %). Por su parte, la promoción en el conjunto de las escuelas de la Ciudad asciende levemente hasta alcanzar al 45 % de los alumnos, aumentando de esta manera la brecha entre el Colegio Sarmiento y el conjunto de las escuelas medias públicas de la Ciudad.

De esta forma, en términos generales y sobre la base del conjunto de indicadores seleccionados, los alumnos del Colegio Sarmiento registran valores superiores al del promedio de las escuelas de la Ciudad. Este es el caso respecto a todos los indicadores, donde las diferencias más pronunciadas se identifican en la repitencia, la sobreedad y –con algunas fluctuaciones– la promoción escolar. En el caso del abandono escolar, si bien se observa una desventaja respecto del conjunto de las escuelas, la brecha es menos profunda.

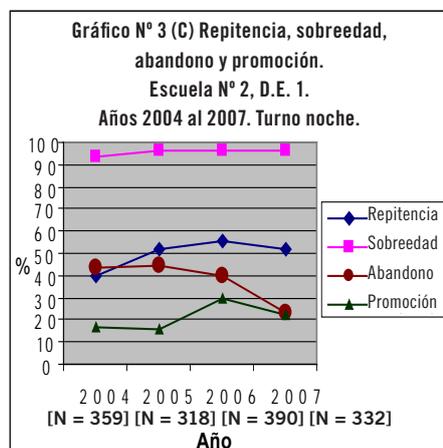
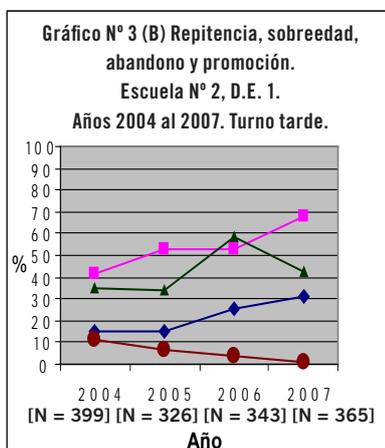
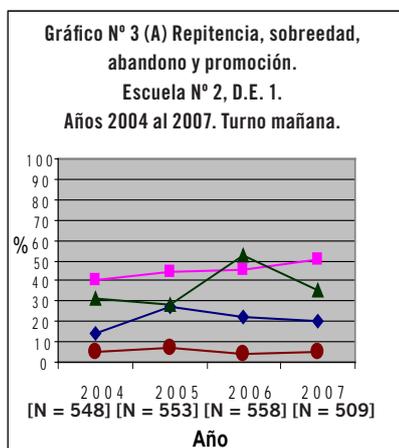
En coincidencia con los indicadores desagregados expuestos más arriba, la desventaja observada para el Colegio Sarmiento respecto al conjunto de las escuelas medias de la Ciudad también queda reflejada en el Índice de Vulnerabilidad Educativa (IVE), disponible aquí para el año 2006.

Cuadro N° 1. Índice de Vulnerabilidad Educativa (IVE)
Colegio Sarmiento y total de escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires,
2006

Año/escuela	Colegio Sarmiento	Total escuelas medias públicas / CABA
Relevamiento anual 2006	0,53128	0,31797

El IVE asigna a cada unidad educativa –en este caso, los establecimientos públicos de educación media– un valor que oscila entre 0 (nula vulnerabilidad educativa) y 1 (máxima vulnerabilidad educativa). En el cálculo del índice se consideran indicadores de sobreedad, repitencia y abandono escolar.¹³ Como puede apreciarse a través de este indicador síntesis, el Colegio Sarmiento presenta una vulnerabilidad educativa superior a la del promedio de las escuelas medias estatales de la Ciudad.

A los efectos de evaluar si el turno al que concurren los alumnos se constituye en una variable que segmenta en el momento de analizar la *performance* escolar, se procedió a considerar la evolución de los indicadores seleccionados en cada uno de los turnos en los que funciona la escuela.



¹³ Estos indicadores tienen la misma importancia en el “armado” del IVE, es decir, se consideran ponderados por igual. Los tres indicadores seleccionados fueron estandarizados según el máximo valor que asume cada variable en la realidad, de manera que el IVE no se vea afectado por los respectivos rangos de variación.

En lo que hace a la repitencia, se registran los valores más altos en el turno noche, con porcentajes de repitentes que oscilan en torno al 40 y el 50 % de la matrícula. Los turnos mañana y tarde exhiben valores muy inferiores que oscilan en torno al 15 y el 30 % de la matrícula. En cuanto a la evolución de la repitencia por turno, se observa en todos los turnos a lo largo de los años considerados –exceptuando algunas fluctuaciones en el turno mañana– una tendencia al alza.

En el caso de la sobreedad, se observa nuevamente una marcada distinción entre el turno noche y los turnos mañana y tarde. Mientras que en el turno noche casi la totalidad de los alumnos tienen sobreedad, los turnos mañana y tarde exhiben porcentajes de sobreedad que oscilan en torno al 40 y 70 % de la matrícula. Si se atiende la evolución de este indicador por turno, se observa una tendencia al alza en todos ellos. El alza es particularmente pronunciada en el turno tarde entre los años 2004 y 2005, y en los turnos mañana y tarde entre los años 2006 y 2007.

El abandono escolar, por su parte, presenta valores bajos y similares entre los turnos mañana y tarde que no excede el 11 % del alumnado. En el turno noche el abandono es notablemente superior llegando a afectar a casi el 45 % de la matrícula. La excepción la constituye el año 2007, último año de la serie aquí considerada, donde en el turno noche se registra un brusco descenso del abandono de casi 20 puntos porcentuales. En los turnos mañana y tarde las fluctuaciones de este indicador a lo largo de los años no son significativas.

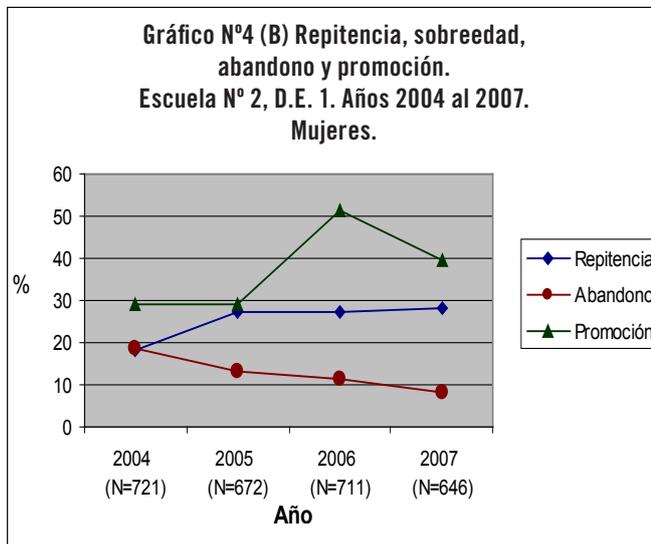
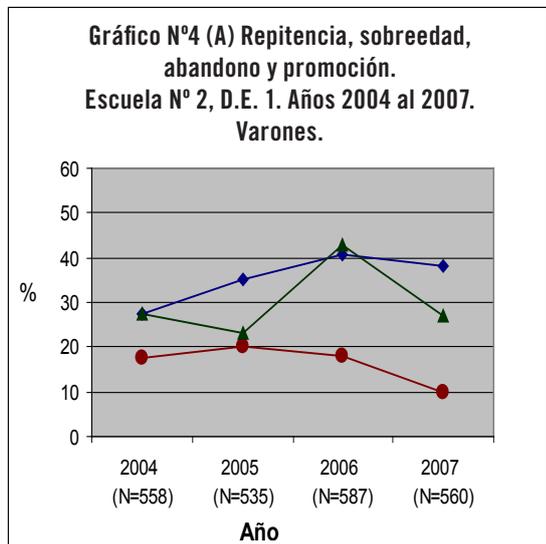
Por último, los niveles de promoción siguen la tendencia del resto de los indicadores, en tanto los alumnos de la noche presentan el desempeño más pobre: en promedio, a lo largo de los años el porcentaje de promovidos en la noche ronda tan sólo el 20 % de la matrícula, mientras que a la mañana y a la tarde este promedio asciende al 37 y al 42 % respectivamente. En lo que hace a la evolución del indicador por turno, si bien en todos los turnos se registra un importante incremento del porcentaje de promovidos en el año 2006, dicho aumento es más acentuado en los turnos mañana y tarde. En el 2007, los tres turnos experimentan una significativa baja en el nivel de promovidos, que los sitúa en valores similares a los del comienzo del periodo.

De esta manera, para el conjunto de los indicadores considerados, se observa en primer término una marcada diferencia en el turno noche en contraste con los de la mañana y la tarde. De acuerdo con todos los indicadores, el desempeño de los alumnos de la noche es marcadamente más pobre que la de sus pares de la mañana y la tarde. Entre la mañana y la tarde no se registran diferencias tan marcadas. No obstante, en una comparación restringida a estos dos últimos turnos, puede mencionarse una situación más desfavorable -en materia de repitencia y sobreedad- en el turno tarde en los últimos años de la serie. El nivel de promoción por su parte -que aquí implica tener todas las materias aprobadas el último día de clase- presenta mejores niveles (es más alto) en el turno tarde.

En lo que respecta a la consideración de estos indicadores según sexo, se advierte un rendimiento más favorable entre las alumnas mujeres.

Cabe aclarar que, a diferencia de los gráficos precedentes, los indicadores de vulnerabilidad disponibles según sexo de los alumnos se res-

tringen a la repitencia, el abandono y la promoción. En el momento de elaboración de este informe no se dispone de datos oficiales en relación con sobreedad escolar procesados según sexo.



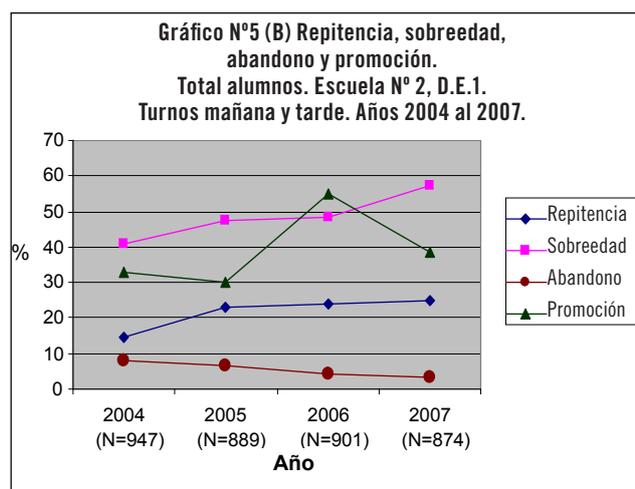
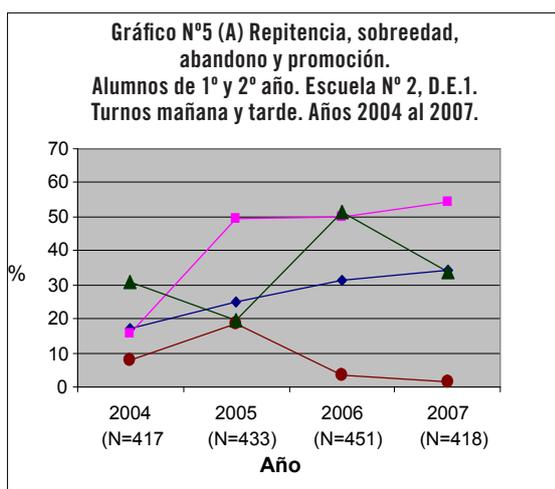
En lo que hace a la repitencia, los varones exhiben un porcentaje de repitencia promedio que supera en 10 puntos porcentuales al de las mujeres (en promedio 35 % versus 25 % de repitentes varones y mujeres, respectivamente). En materia de abandono, los alumnos varones también exhiben indicadores más pobres, aunque aquí las diferencias no son tan acentuadas: mientras que en el año base –2004– los niveles de abandono eran similares, el porcentaje va disminuyendo entre las alumnas mujeres y aumentando entre los varones hasta el año 2006, cuando se observan las mayores diferencias entre ambos universos (el abandono ronda el 10 % entre las mujeres y el 20 % entre los varones). En el año 2007 ambos grupos experimentan un descenso de este indicador, siendo éste más abrupto en el caso de los varones. Esta última fluctuación deja a ambos universos en valores similares de abandono escolar. En efecto, considerada en conjunto, la diferencia promedio entre ambos grupos es de tan sólo 5 puntos porcentuales (un promedio a lo largo de los años arroja un 17 % de abandono masculino versus 13 % de abandono femenino). Por último, los niveles de promoción se comportan de manera similar hasta el año 2006, año en que, como antes se mencionó, la escuela experimenta un drástico aumento en los niveles de promoción. En este sentido, las alumnas mujeres participan en mayor medida de dicho aumento; mientras que los niveles de promoción de los varones oscilan en torno al 30 y 40 %, los de las mujeres se elevan a porcentajes que rondan entre el 40 y el 50 por ciento.

8.1.2. LA SITUACIÓN ESPECÍFICA DE PRIMERO Y SEGUNDO AÑO, TURNOS MAÑANA Y TARDE

Ahora bien, a continuación se analizará la evolución del conjunto de indicadores arriba propuesto restringida a los años específicos sobre los que se propone incidir el Proyecto (primer y segundo año de los turnos mañana y tarde). Como ya se mencionó en la introducción de este apartado, el siguiente análisis tiene por objeto construir una línea de base, es decir, una descripción de la situación inicial que presentan los indicadores antes de la implementación del Proyecto.

En primer lugar, se compara los datos obtenidos para estos cursos con los del conjunto del alumnado del Colegio que concurre a los mismos turnos.

En este sentido, observamos que, en términos generales, los alumnos de primero y segundo año presentan niveles de repitencia algo superiores a los del conjunto del Colegio.



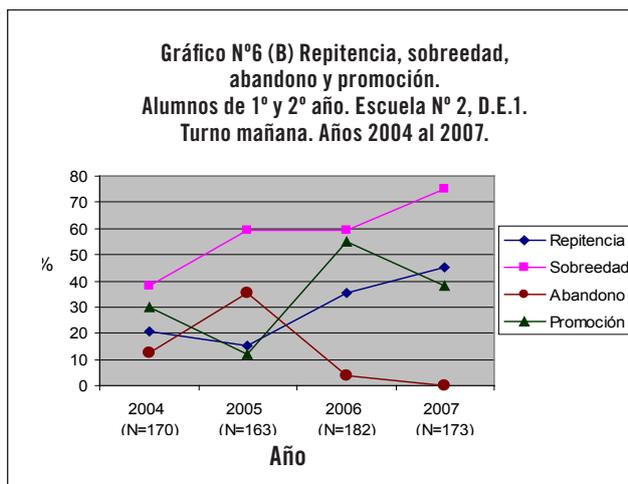
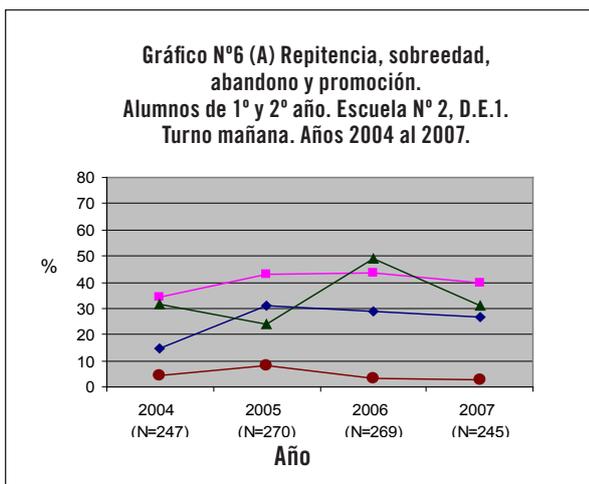
En el caso de la sobreedad era esperable encontrar niveles mayores a medida que transcurren los años. En efecto, este indicador presenta valores superiores entre el conjunto total de los alumnos de la escuela (49 % en promedio versus 42 % promedio para los alumnos de los dos primeros años).

Al comparar los datos de abandono de los alumnos de primero y segundo año con respecto al total de alumnos de la escuela (turnos mañana y tarde) puede señalarse una tasa de abandono superior en estos dos primeros años (8 % promedio versus 5 %). Estos niveles de abandono superiores se explican fundamentalmente por los niveles de deserción superiores en primero y segundo año turno tarde, especialmente durante los primeros años del periodo considerado.

En cuanto a los niveles de promoción, se registran niveles más pobres entre los alumnos de primero y segundo año con respecto a los alumnos del Colegio en su conjunto (en promedio, a lo largo de los años un 34 % de los alumnos de estos primeros dos años promociona todas las materias al último día de clases versus un 39 % para el conjunto de los alumnos de la escuela).

De esta manera, en lo que respecta a la comparación de estos indicadores para primero y segundo año en relación con el conjunto de los alumnos del Colegio (siempre restringiéndonos al universo de los turnos mañana y tarde) se aprecia un escenario más desfavorable en estos primeros dos años: la repitencia y el abandono son superiores, mientras que los niveles de promoción son más bajos. Esta situación es la que da lugar, desde las autoridades escolares, a la implementación, a partir del año 2007, de acciones de apoyo destinadas a estos dos primeros años.

A continuación se analizan las diferencias que arrojan los indicadores seleccionados según se trate de alumnos de primero y segundo año del turno mañana o del turno tarde.



En este caso observamos que la repitencia presenta oscilaciones importantes a lo largo de los años considerados, con valores que fluctúan entre el 15 y el 45 % del alumnado. En términos generales puede decirse que en ambos turnos este indicador tiende al alza y que, a partir del año 2006, se registran niveles de repitencia superiores en el turno tarde (hacia el 2007 existía una diferencia de 18 puntos porcentuales entre ambos turnos).

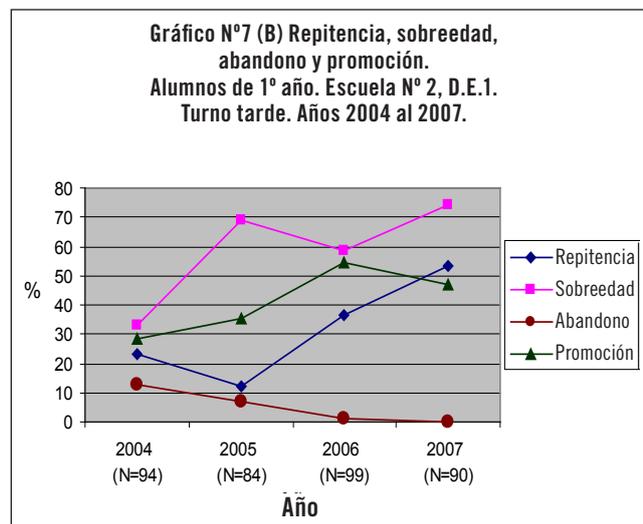
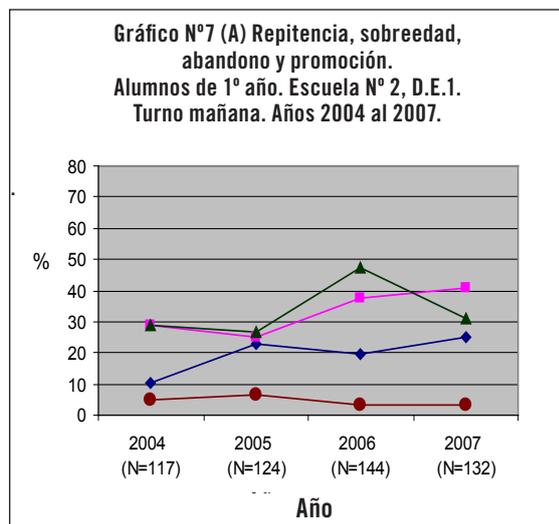
Los niveles de sobreedad, por su parte, tienden al incremento en ambos turnos de primero y segundo año; la proporción de alumnos con sobreedad es marcadamente superior en el turno tarde. Esta diferencia se acentúa en el año 2005 y se profundiza aún más en el año 2007.

En lo que respecta al abandono, éste comienza siendo muy superior en el turno tarde hasta que, en el año 2006, los valores se igualan y estabilizan en porcentajes muy reducidos (en torno al 3 %). Mientras que el turno mañana mantiene este porcentaje de abandono en el año 2007, el turno tarde registra un nivel de abandono nulo.

Por último, los niveles de promoción se comportan de manera similar en ambos turnos: en el periodo considerado comienzan y terminan en valores que oscilan en torno al 30 y al 40 %. Luego de un deterioro de este indicador para ambos turnos en el año 2005, se registra una importante mejoría en el año 2006. En el año subsiguiente, los valores vuelven a estabilizarse en porcentajes similares a los del comienzo del periodo.

En síntesis, se puede señalar que el turno tarde presenta una situación algo más adversa que el turno mañana: dicha situación se refleja en los indicadores de repitencia y sobreedad superiores, particularmente hacia finales del periodo considerado. En cuanto al abandono y los niveles de promoción, no se observan diferencias sustantivas.

A continuación se analiza por separado el comportamiento de estos indicadores para los alumnos de primer año según el turno al que concurren. Puede observarse que en materia de repitencia, sobreedad y abandono se reitera la tendencia antes mencionada según turno: la problemática tiende a ser mayor entre los alumnos de primer año en el turno tarde, especialmente hacia finales del periodo considerado.

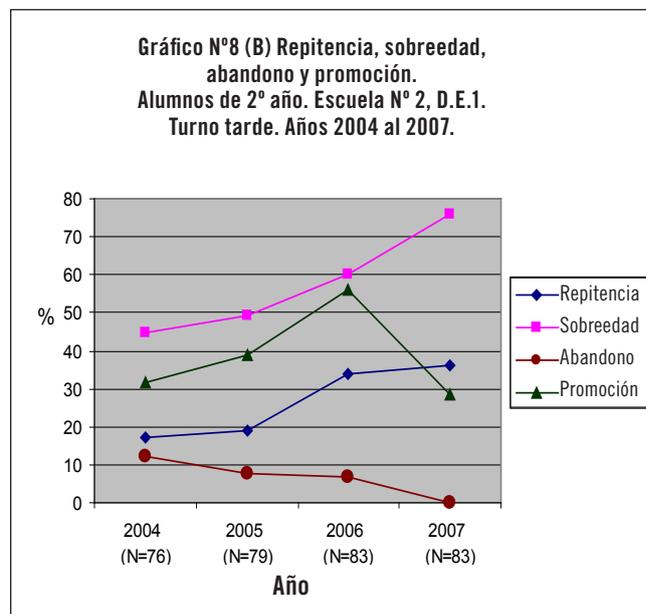
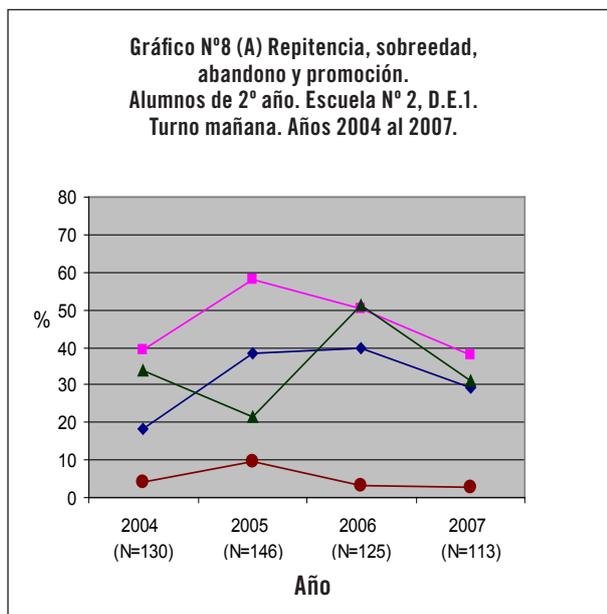


El abandono, que comienza siendo mayor en el turno tarde, disminuye hasta desaparecer. En este caso se trata de alumnos que durante ese año estuvieron bajo el Proyecto aquí considerado. Por su parte, el abandono entre los alumnos de la mañana se estabiliza en valores muy bajos (en torno al 3 por ciento).

Los niveles de promoción exhiben una tendencia distinta: comienzan siendo similares entre ambos turnos a principios del periodo, para luego experimentar una mejoría entre los alumnos de primer año turno tarde. Hacia el 2007 casi la mitad de los alumnos de primer año turno tarde promocionaban todas las materias al finalizar el año lectivo. Nuevamente, se trata de alumnos que durante ese año estuvieron bajo el Proyecto implementado por las autoridades escolares. Por su parte, en primer año turno mañana la proporción de alumnos que promocionan todas las materias al último día de clases se mantiene en valores cercanos al tercio.

Esto es, la evolución de los indicadores de primer año según turno es similar a la de ambos años considerados en su conjunto, a excepción de los niveles de promoción, que exhiben valores levemente superiores entre los alumnos de primer año turno tarde, curso que durante el último año de la serie se encontraba bajo el Proyecto “Fortalecimiento de los primeros años” implementado por las autoridades escolares.

En el siguiente gráfico se analizan nuevamente las diferencias según turno, en este caso para los alumnos de segundo año.



En el caso de la repitencia, el problema es más marcado en el turno mañana durante los tres primeros años del periodo. En el 2007 la tendencia se revierte, los alumnos de segundo año turno tarde presentan niveles de repitencia superiores a los de sus pares de la mañana.

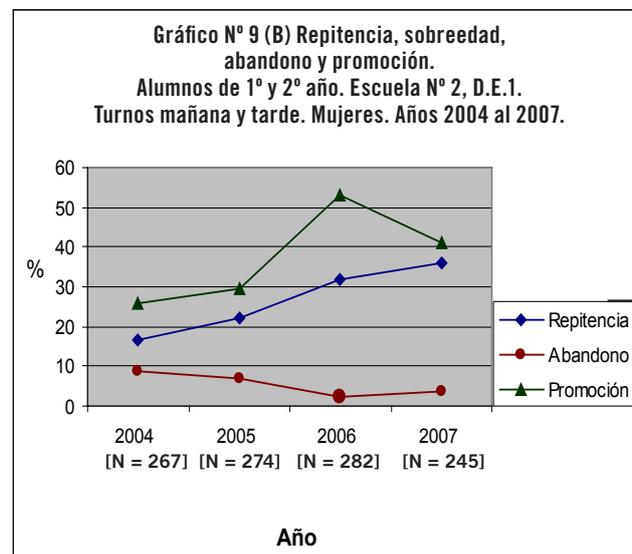
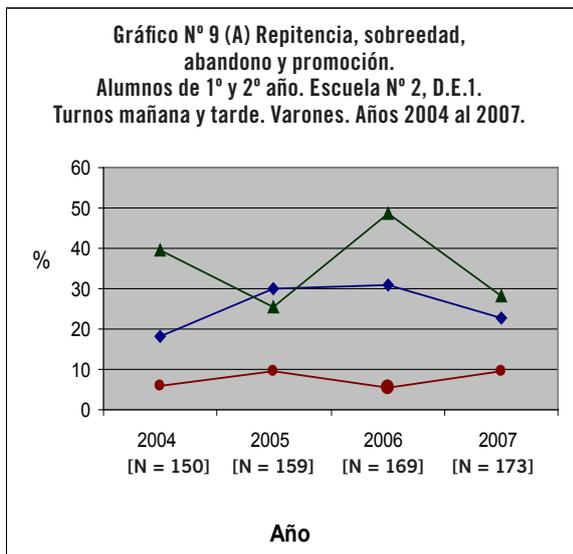
Los niveles de sobreedad de segundo año tienden a ser superiores en el turno tarde, acentuándose esta diferencia en el año 2007. El abandono escolar tiende a ser superior entre los alumnos de segundo año turno tarde los primeros años del periodo hasta el año 2007, cuando se

registra un brusco descenso; segundo año turno tarde se presenta sin abandono mientras que segundo año turno mañana mantiene un nivel muy bajo, cercano al 3 por ciento.

Por último, la promoción exhibe niveles similares al comienzo y finalización del periodo (en torno al 30 %) con un pico de promoción para los segundos años de ambos turnos en el año 2006 (cuando más de la mitad de los alumnos logran promocionar el último día de clases) para luego descender a niveles previos en el año 2007.

En términos generales, puede observarse una situación más favorable de los alumnos de segundo años turno mañana, que se expresa en niveles más bajos de sobreedad y abandono. La repitencia presenta niveles superiores en el turno mañana durante los años 2005 y 2006, tendencia que se revierte hacia el 2007 cuando los niveles de repitencia de estos estudiantes registra un marcado descenso situándolos por debajo que la de sus pares de la tarde. Por último, los niveles de promoción son similares a lo largo del periodo considerado.

A continuación, se comentan las tendencias respecto al conjunto de indicadores seleccionados para los alumnos de primero y segundo año según se trate de varones o mujeres.



Nuevamente, cabe aclarar que, al desagregar los datos según sexo de los alumnos, los indicadores de desempeño disponibles se restringen a repitencia, abandono y sobreedad.

Los datos obtenidos reflejan comportamientos similares de los indicadores, se trate de varones o de mujeres. En el caso de la repitencia, ésta

comienza siendo menor entre las alumnas mujeres; no obstante, en el año 2006 ambos grupos se equiparan (exhibiendo niveles de repitencia que rondan el 30%) y en el 2007 los alumnos varones muestran niveles de repitencia inferiores al de sus pares mujeres.

En el caso del abandono, no puede hablarse de diferencias significativas; los porcentajes son bajos en ambos casos, no superan nunca el umbral del 10 por ciento.

En cuanto a los niveles de promoción, que comienzan siendo superiores entre los alumnos varones, tienden a equipararse en los años 2005 y 2006 –la suba exponencial que se registrara en el 2006 para el Colegio en su conjunto, se presenta en proporciones similares tanto para los alumnos varones como para sus pares mujeres. No obstante, en el 2007, cuando la promoción desciende nuevamente para el Colegio en su conjunto, entre los alumnos de primero y segundo año el descenso es más pronunciado para los alumnos varones: de esta manera, a finales del periodo considerado, los niveles de promoción son superiores entre las alumnas mujeres de estos dos primeros años (que registran una promoción del 41 % versus un 28 % entre los alumnos varones).

8.2. Algunas consideraciones sobre los datos jurisdiccionales

- Para concluir, la situación general del Colegio Sarmiento a partir del conjunto de indicadores seleccionados se presenta como más vulnerable que la del conjunto de las escuelas medias públicas de la Ciudad. En particular, las desventajas quedan evidenciadas en forma más aguda en lo que hace a los indicadores de repitencia y sobreedad. El abandono escolar también es superior, aunque aquí las diferencias no son tan marcadas.
- Al considerar las diferencias por turnos, son los alumnos del turno noche los que presentan una situación marcadamente vulnerable respecto a la de sus pares de la mañana y la tarde. Entre la mañana y la tarde no hay diferencias tan sustantivas, aunque sí puede apreciarse una ligera desventaja de los alumnos del turno tarde que exhiben niveles de repitencia y sobreedad algo superiores a los de sus pares de la mañana.
- A nivel global de la escuela, las alumnas mujeres presentan un mejor desempeño en todos los indicadores considerados.
- Ahora bien, para el caso particular de los años sobre los que se propone incidir el Proyecto (primero y segundo año de los turnos mañana y tarde), se observan condiciones más desventajosas que las de los alumnos del Colegio en su conjunto (restringiendo la comparación al universo de alumnos de los turnos mañana y tarde): en estos dos

primeros años, los niveles de repitencia y abandono son mayores, mientras que el porcentaje de alumnos que promociona todas las materias al finalizar las clases es inferior.

- Con respecto a la comparación entre turnos de los alumnos de primero y segundo año, se repite la tendencia observada para el Colegio en su conjunto: una ligera ventaja del turno mañana respecto al turno tarde, que se manifiesta en el mejor desempeño de los indicadores de repitencia y sobreedad.
- A diferencia del conjunto de los alumnos del Colegio, el mejor desempeño del alumnado femenino no se manifiesta en el sub-universo de alumnos de primero y segundo año turno mañana y tarde, donde los indicadores son similares para ambos grupos.¹⁴

14

La excepción la constituye el indicador de promoción que experimenta importantes oscilaciones situando en una mejor posición a varones o mujeres, según el año que se considere.

9. Bibliografía y material consultado

Documentos preliminares descriptivos del Proyecto elaborados por las autoridades del Colegio Domingo Faustino Sarmiento.

Guirtz, S. y M. Palamidessi, *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Buenos Aires, Aique, 2000.

Pinkasz, Daniel, “Curso de Especialización en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto – Clase”, 2008.

Poggi, Margarita, “¿Qué es una escuela exigente? Notas para reformular la pregunta”, IIPE – UNESCO Buenos Aires, agosto 2006.

“Reglamento del Sistema Educativo de Gestión Pública” dependiente del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2007.

Resolución 94/92 del Ministerio de Educación de la Nación, Capítulo IV, artículos 20 a 25, Buenos Aires, 1992.

Revista *Ida y Vuelta*, Número 7, “Experiencias para la retención escolar”, 1998.

Revista *La gaceta del Sarmiento*, Año 1, Número 1, noviembre-diciembre de 2008.

Revista *El Monitor de la Educación*, “Escuela secundaria: debates para la transformación”, Año 5, Número 19, diciembre 2008, Ministerio de Educación de la Nación.

Tenti Fanfani, Emilio, “Sociología de la educación”, en *Cuadernos Universitarios*, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, 2004.

UNESCO, *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*, Resumen ejecutivo, junio 2008.

ANEXO 1. Actividades de difusión cultural realizadas

A continuación se detallan las principales actividades de difusión cultural que se desarrollaron desde el inicio del Proyecto.¹⁵

- El sociólogo e historiador Alejandro Horowicz dictó la clase *¿Para qué sirve la historia?*
- El doctor en Física y Química e investigador de la CNEA, Daniel Laría, expuso acerca de *¿Qué es la ciencia?*
- Se organizaron encuentros con los narradores Diana Tarnofsky y Claudio Ferraro.
- Se contó con la presencia de la Orquesta de Retiro, en la que participan alumnos de la escuela.
- El doctor Alberto Kornblihtt expuso sobre *¿Qué es la Biología?*
- Adrián Paenza habló sobre la Matemática.
- El ingeniero Ricardo Ferraro se ocupó de la enseñanza de la Tecnología.
- Mempo Giardinelli se refirió a la lectura.
- Se desarrollaron talleres de lectura con Gerardo Cirianni.
- La Orquesta de Tango de la Ciudad brindó un concierto.

15

Información publicada en la Revista *La gaceta del Sarmiento*, Año 1, Número 1, noviembre-diciembre de 2008.

