



Formatos institucionales e inclusión educativa en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires (2010-2011)

**Un abordaje de las percepciones docentes y
experiencias educativas de adolescentes**

Marcelo Krichesky (coordinador)
Griselda Cabado
Marcela Greco
Silvina Quintero
Valeria Saguier
Marcelo Zanelli
Mariana Zapata (asistente)

Diciembre de 2011

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

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	pág. 3
1. INTRODUCCIÓN.....	pág. 5
2. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.....	pág. 9
2.1. Objetivos del Proyecto.....	pág. 14
2.2. Metodología de Investigación.....	pág. 14
3. TERRITORIALIDADES DE EXCLUSIÓN SOCIAL, ESCOLARIZACIÓN Y PROGRAMAS SOCIOEDUCATIVOS. LAS ESCUELAS EN EL CONTEXTO URBANO Y SOCIAL DE LA ZONA SUR.....	pág. 16
3.1. Situación de la matrícula e indicadores de rendimiento.....	pág. 18
3.2. Los Programas de Inclusión en la Ciudad y las escuelas.....	pág. 20
4. FORMATOS, CULTURAS Y PRÁCTICAS.....	pág. 23
4.1. Origen y organización institucional.....	pág. 23
4.2. Acerca de los jóvenes en la escuela y sus «retratos».....	pág. 26
4.3. Las trayectorias escolares de los jóvenes.....	pág. 30
4.4. Gestión y estrategias de inclusión de los jóvenes en la escuela. Diferentes racionalidades y modos de intervención: cruce de programas estatales e iniciativas de las propias instituciones.....	pág. 32
4.5. Relación de las escuelas con la comunidad.....	pág. 45
5. PRÁCTICA DOCENTE Y ENSEÑANZA.....	pág. 50
5.1. Las condiciones iniciales para el aprendizaje y los procesos de recontextualización. Puntos de partida para que los jóvenes se queden en la escuela.....	pág. 51
5.2. La recontextualización del currículum: un ideario continuo y en «invención cotidiana».....	pág. 52
6. LOS JÓVENES Y SUS EXPERIENCIAS DE INCLUSIÓN: ENTRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA.....	pág. 57
6.1. Acerca de las condiciones de vida y trayectorias escolares de los jóvenes: tendencias comunes y «no» tan comunes.....	pág. 58
6.2. Experiencias sobre la vida escolar.....	pág. 62
a) El embarazo temprano y la violencia escolar	
b) El lugar del aprendizaje en escuelas que «contienen»	
c) Acerca de la participación y el conflicto social	
7. A MODO DE SÍNTESIS	pág. 70
8. RESEÑA BIBLIOGRAFÍA.....	pág. 74

PRESENTACIÓN

Este documento constituye el informe final del proyecto: **formatos institucionales e inclusión educativa en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires: un abordaje de las percepciones docentes y experiencias educativas de adolescentes**. Este proyecto formó parte del **Programa de investigación sobre la relación entre Políticas Públicas e Inclusión Educativa en la Ciudad de Buenos Aires** que se desarrolla en la Dirección Operativa de Investigación y Estadística, bajo el contexto de nuevos marcos normativos regulatorios que garantizan el cumplimiento de derechos sociales de la infancia y la adolescencia.

En efecto, el proceso de reformas del marco jurídico del país y su adaptación a la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y a otros mandatos internacionales sobre derechos humanos se ha acelerado en los últimos años. Nuevas leyes nacionales han sido aprobadas en diversos campos de las políticas públicas, entre las cuales se destacan: la Ley Nacional de Protección Integral 26.061 y la Ley Nacional de Educación 26.206, que define la educación como un derecho público y aumenta la educación obligatoria a trece años de estudio. A nivel nacional y en la mayoría de las jurisdicciones del país, se promueven, desde la década de los noventa, políticas focalizadas centradas especialmente en becas para adolescentes y jóvenes de educación secundaria.

Dichas políticas focalizadas se extienden con un carácter más universal durante estos últimos diez años, con intervenciones tales como las horas para docentes en vistas de la coordinación de estrategias de apoyo escolar, tutorías, y acompañamiento para las mesas de exámenes; insumos para mejorar las condiciones de aprendizaje (equipamiento informático, bibliotecas); incremento del tiempo escolar (reforzamiento educativo, actividades de verano); acciones de apoyo y acompañamiento a alumnas-madres para que puedan continuar con sus estudios; y programas para la finalización o terminalidad de los estudios secundarios.

El Programa de investigación actualmente en curso incluye un estudio sobre las Ofertas de Educación No formal de la Ciudad de Buenos Aires (2009)¹; un abordaje desde la perspectiva de los directivos acerca las políticas de inclusión en las escuelas secundarias (2010)²; y el

¹ M. Krichesky (coord.); M. Greco; V. Saguier; M. Zanelli, *Ofertas de educación no formal*. Su actualización en cifras y políticas vigentes. Documento de trabajo, 2009.

² M. Krichesky (coord.); G. Cabado; J. Falcone; M. Greco; V. Saguier; S. Quinteros, «Políticas de inclusión y gestión educativa en escuelas medias en contextos de alta vulnerabilidad». Buenos Aires, 2010.
<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/polinclusiongestioneducativa2010.pdf>

presente trabajo **formatos institucionales e inclusión educativa en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires: *un abordaje de las percepciones docentes y experiencias educativas de adolescentes***, elaborado durante los años 2010 y 2011. Este trabajo tuvo el objetivo de contribuir a la reflexión sobre cómo se procesa la inclusión educativa en escuelas que presentan diferentes características institucionales y pedagógicas, considerando para ello también aspectos de la subjetividad de los docentes y de los adolescentes.

1. INTRODUCCIÓN

En la Ciudad de Buenos Aires y de manera muy similar a otras jurisdicciones del país, como la Provincia de Buenos Aires, el incremento de los procesos de escolarización de adolescentes y jóvenes se da a partir de un incremento de la demanda social y del desarrollo de políticas sociales que promueven la asistencia al sistema educativo. La última información censal disponible, correspondiente al año 2001³, indica que el 71,5% de los jóvenes del país de entre 13 y 17 años asistía al nivel medio. A partir de la Ley Federal de Educación N.º 24.195/93, con la extensión de la obligatoriedad hasta el segundo año del nivel secundario, se produjo un importante incremento de la escolaridad en el ciclo básico. La Ciudad de Buenos Aires, con su dinámica social y demográfica ya había incorporado en el año 2001 al 84,3 % de los jóvenes de ese grupo de edad⁴.

Sin embargo, al realizar un análisis histórico entre los años 1998 y 2009, el escenario para la Ciudad de Buenos Aires registra una disminución en la matrícula del nivel medio de un 7 % para el sector estatal y de un 9 % para el sector privado. Esta tendencia se produce con mayor intensidad entre los años 1999 y 2003 para el sector estatal tendiendo a estabilizarse a partir de ese año.

Realizando un análisis pormenorizado, se observa que los Distritos Escolares (DE) 1, 7 y 10 son los que mayor cantidad de matrícula pierden (8812 alumnos entre los tres). Les siguen los distritos 2, 3, 8, 9, 11, 15 y 17 (11.577 alumnos menos); mientras que en el otro extremo, los distritos de la zona sur DE 13, 18, 19 y 21 incorporan durante ese período entre 900 y 1000 alumnos cada uno de ellos. Este aumento estaría explicado por una situación de partida distinta a la de las zonas centro y norte, al presentar un rezago en términos de tasas de escolarización, contando de este modo con un margen para su crecimiento.

Entre los años 2008 y 2010, la población total que asiste al nivel medio de la gestión estatal disminuye muy levemente (168 alumnos menos); mientras que en la zona sur, se vuelve a registrar una tendencia contraria, pues pasa de recibir de 25.965 a 26.653⁵ jóvenes.

³ Hasta octubre de 2011, no se han publicado los datos referidos a la asistencia escolar del censo realizado en 2010.

⁴ J. CANEVARI; S. CATALÁ y N. MONTES (coord.) La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Un análisis cuantitativo de la dinámica de la matrícula y una indagación cualitativa en torno al trabajo de las instituciones frente a la inclusión. Informe de investigación. Ciudad de Buenos Aires, Dirección de Investigación, 2011.

⁵ Panorama Educativo 2008 y Panorama Educativo 2010.

Uno de los factores considerados para explicar el descenso de matrícula en el nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires es el crecimiento en el área de Educación de Adultos, cuya matrícula se incrementa en un 3 % en el período 2006- 2008, mientras que en Educación Secundaria Común disminuye un 5,32 % (DiNIECE, 2009). Esta situación, junto con el factor demográfico y el institucional, permitirían iniciar el análisis sobre este fenómeno⁶.

En relación con las trayectorias escolares de los adolescentes y jóvenes en las escuelas secundarias de modalidad común y estatal de la Ciudad de Buenos Aires, se observa un incremento entre los años 2001 y 2008 de los procesos de abandono (especialmente en los primeros años de estudio)⁷, repitencia (en tres puntos entre los años 2004 y 2009)⁸, y del mismo modo aumentan los niveles de sobreedad⁹.

La sobreedad constituye uno de los indicadores más sensibles para objetivar la situación de «más jóvenes en la escuela en edades no esperables por el nivel», en contraposición al indicador salidos sin pase (variable Proxy al fenómeno de abandono) que se cristaliza en un valor promedio ciertamente estático en algunos distritos y hasta en un valor decreciente en otros entre los años 2006 y 2009¹⁰. Sin embargo, esto no debería ser interpretado como una mejora sustantiva en las trayectorias educativas de los jóvenes una vez matriculados en las escuelas, ya que en los últimos años se advierte un fenómeno de «intermitencia» en la asistencia entendida como un circuito de egresos y reingresos a la cursada del ciclo lectivo¹¹.

Estas dinámicas que se producen con la población escolar se dan en el marco de una serie de programas nacionales y de la ciudad de Buenos Aires que se implementan en la mayoría de las escuelas secundarias de la Ciudad que atienden una matrícula en situación de alta vulnerabilidad social. Programas tales como son las Becas de Nivel Medio y Superior, la

⁶ Panorama Educativo 2008 y Panorama Educativo 2010.

⁷ En el ciclo lectivo 2001, dejaron de asistir alrededor de 9000 alumnos entre abril y diciembre, por lo que la retención intraanual fue del 91,2 %, y en el ciclo lectivo 2008, cerca de 10.000 estudiantes no consiguen llegar a finalizar el año, por lo que la retención intraanual del sector es de 89,6 %. En ambos ciclos lectivos, la menor retención (es decir, la situación más grave) se registra en el primer año de estudio, y luego se va incrementando paulatinamente. (J. Canevari, J.; S. Catalá y N. Montes (coord.)(2011)).

⁸ El indicador de repitencia para el nivel en el sector estatal es de 13 % en el año 2004 y asciende al 16 % en el año 2009 (Relevamiento anual 2004 y Relevamiento anual 2009).

⁹ Entre los años 1998 y 2008 el indicador de sobreedad varió un punto, del 47 % al 48 %.

¹⁰ En el período 2006-2009, se observa una disminución de los indicador Salidos sin pase pasando del 10,5 % (2006) al 7,3 % (2009). (Relevamiento anual 2006 y Relevamiento anual 2009).

¹¹ La problemática en las trayectorias escolares se desarrollarán en el punto 4.3.

Asignación Universal por Hijo, Retención de Alumnas Madres, Padres y Embarazadas, Cine, Campamentos Escolares, Aprender Trabajando y Club de Jóvenes.

En estudios realizados en el marco de este programa de investigación, (ya mencionados anteriormente), recogiendo la literatura vigente en nuestro país sobre inclusión educativa en la escuela secundaria, nos preguntamos por la incidencia de estos programas de inclusión socioeducativa¹², y por el discurso de los docentes y/o directivos,¹³ ante esta perplejidad que implica nuevos y diferentes jóvenes que participan del hecho educativo.

En la investigación que da cuenta el presente informe nos preocupamos por indagar cómo interpela este nuevo escenario social a los docentes y a los jóvenes que «son incluidos» en la escuela. Para analizar como se posicionan los educadores frente a estas problemáticas es central considerar las formas de trabajo institucional, los vínculos y estrategias para la enseñanza y promoción de procesos de inclusión en la escuela. De esta manera cabe analizar en qué medida desde la interacción cotidiana entre los distintos sujetos que habitan la escuela, se naturalizan y reproducen la desigualdad y la exclusión, en una trama donde las mismas se encuentran invisibilizadas, o bien se construyen de manera concomitante con las prácticas de ruptura o quiebre de estos procesos sociales y educativos.

El problema de las condiciones de aprendizaje está a la orden del día, porque no solo los adultos, en este caso docentes que se encuentran trabajando en contextos educativos de alta vulnerabilidad, «creen que algunas personas no pueden aprender o ser educadas»¹⁴, sino que los propios jóvenes y adolescentes son permeables a esa naturalización del concepto y encarnan la imposibilidad como una suerte de profecía autocumplida.

¹² Durante esta última década se comenzaron a hacer una serie de estudios e investigaciones en A. Latina y Argentina, que permiten empezar a evaluar algunos niveles de impacto y o incidencia de estas iniciativas en las trayectorias escolares y en la gestión educativa. Por una parte, se realizaron estudios sobre becas y programas con intervención en las escuelas (GLUZ; N. (2006), DE ANDRACA; A. (2006); JACINTO, C. y FREYTES FREY, A. (2004), JACINTO, C. y TERIGGI, F., (2007); IIPE-UNESCO (2010); KRICHESKY, M, (2010)). También recientemente se realizaron estudios sobre programas de inclusión educativa en diferentes ciudades de A. Latina en contextos de segregación social (TERIGGI, F., 2010).

¹³ Inés DUSSEL y Silvia FINOCCHIO (comp.) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Fondo de la cultura económica, Buenos Aires, 2003. Y G. Noel, G. *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar*. UNSAM. Buenos Aires, 2009.

¹⁴ R. BAQUERO (2006), en *Sujetos y Aprendizaje*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina y financiado por la Organización de los Estados Americanos (OEA), a través del Fondo Especial Multilateral del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral (FEMCIDI/OEA). El concepto de educabilidad según este autor remite a las condiciones de partida y a crear esas condiciones teniendo en cuenta el carácter histórico y contingente del método único de enseñanza. Es decir, la posibilidad de que sea modificado. Desde la psicología del desarrollo o de la psicología cultural, se inaugura una perspectiva novedosa que descansa en el reconocimiento de la necesidad de apelar a nuevas metáforas para comprender los procesos de desarrollo y constitución subjetiva.

Esta investigación también procura captar el sentido de la inclusión en la escuela secundaria por parte de los jóvenes. Nos interesa recuperar qué valor social le otorgan a su tránsito por la escuela –para muchos de ellos es de una segunda oportunidad luego de experimentar reiterados fracasos escolares, incluyendo el abandono– y qué mirada tienen sobre el Estado, «lo público» y las políticas de inclusión, dentro de contextos escolares con diferente formato organizativo y curricular.

2. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Este proyecto parte de una serie de supuestos teóricos que toman como antecedentes trabajos previos, acuerdos internacionales y literatura vigente sobre la problemática de la inclusión y la desigualdad educativa en la Argentina y en los países de la región¹⁵. Siguiendo a Teriggi¹⁶, se podría observar que existen cinco formas de **exclusión educativa**, a saber: no estar en la escuela; asistir varios años y finalmente abandonar; las formas de escolaridad de «baja intensidad»¹⁷; los aprendizajes elitistas y sectarios; y los de baja relevancia; por lo cual el alumno transita por la escuela sin que se desarrollen procesos de transmisión efectiva y de apropiación de saberes significativos sin discriminación de clase, raza o etnia.

Considerando estas diferentes manifestaciones de los procesos de exclusión, la **educación inclusiva**, a nuestro criterio, pone el acento en desarrollar estrategias adecuadas para responder a las necesidades y aptitudes diversas de los estudiantes, con especial atención a los grupos más vulnerables y marginados del sistema educativo, para superar toda forma de discriminación.

Como señala D. Vaillant (2010), **inclusión** y **cohesión** son dos conceptos que aparecen asociados al de inclusión educativa como un vector importante para las sociedades contemporáneas. La cohesión estaría relacionada con «la capacidad de una sociedad de asegurar el bienestar de todos sus miembros, minimizando disparidades y evitando la polarización. Una sociedad cohesionada consiste en una comunidad de individuos libres que se apoyan en la búsqueda de estos objetivos comunes bajo medios democráticos»¹⁸.

¹⁵ La Unesco está impulsando en continuidad a los acuerdos internacionales de Jomtien (1992) y de Dakar (2000), el concepto de educación inclusiva como principio rector de las políticas educativas, particularmente a partir de la 48 Conferencia Internacional de Educación reunida en Ginebra en 2008, y retomada por otras agencias de cooperación y organismos internacionales que acuerdan con las Metas 2021 (OEI, 2010) acerca de la inclusión, especialmente en lo que hace a los países de América Latina. En nuestro país, la Ley de Educación Nacional de 2006 declara a la educación «un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado». El carácter público consagra el derecho al acceso para todos, en tanto bien social y cultural del que todos deben disfrutar en igualdad de condiciones y del que ningún individuo o grupo puede apropiarse para su beneficio privado.

¹⁶ F. TERIGGI; R. PERAZZA y D. VAILANT, *Segmentación Urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Buenos Aires, Euro social, OEI, 2009.

¹⁷ Retomando al concepto de G. KESSLER, la autora analiza el concepto de «escolaridad de baja intensidad» subrayando que «...la caracterización que ofrece Kessler podría extenderse a otros adolescentes y jóvenes, que sin necesidad de haber entrado en conflicto con la ley, desarrollan una relación con la escuela que también puede considerarse de baja intensidad. Muchos chicos y chicas ingresan a la escuela pero no logran «engancharse» con ella; viven una experiencia escolar desdibujada, signada por las dificultades y por la falta de involucramiento en las actividades de aprendizaje. No siempre ese desenganche es atribuible a la disposición de los niños y niñas: **la propia escuela produce en ocasiones el efecto excluyente que se analiza**» (op. cit, p. 23) (el resaltado es nuestro).

¹⁸ J. COTLER, *La cohesión social en la agenda de América Latina y de la Unión Europea*. Lima, Instituto de Estudios peruanos Ediciones, 2006.

Una segunda perspectiva, complementaria a la primera, considera al niño, al joven y al adulto como **sujeto de derecho** y, por lo tanto, aborda una dimensión política en tanto coloca al estudiante en el centro del proceso educativo, no solo como mero receptor de un servicio de transmisión de destrezas y conocimientos, sino como un sujeto pleno, con voz para opinar y deliberar. También implica mayor autonomía y respeto a su identidad personal en el proceso educativo, sin discriminación por género, raza, etnia, condición social u otro rasgo distintivo.

Desde esta visión, el derecho a la educación no se restringe a la escolarización, sino que se abre a la perspectiva de *comunidades de aprendizaje* (R. M. Torres, 2001)¹⁹; o desde la perspectiva de la educación popular a *Ciudades Educativas* (M. Gadotti)²⁰, lo cual implica la presencia en el acto educativo de otras esferas sociales y culturales (Organizaciones Sociales, Centros comunitarios, Asociaciones Vecinales, bibliotecas; gremios, clubes, etc.) que exceden la frontera de las escuelas. Esta visión sobre el sujeto de derecho suma a la perspectiva política una dimensión ética (C. Skliar, 2006)²¹. Ética en tanto incluir significa cierta disponibilidad para trabajar con «el otro». La idea de disponibilidad y responsabilidad es una idea claramente ética, que implica que estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno. Un interrogante que se plantea es entonces el siguiente: ¿por qué, como docentes, no se puede ser responsable y estar disponible a que alguien, independientemente de su lengua, de su raza, de su religión, de su cuerpo, esté aquí?

La variedad de significados existentes sobre el hecho de «incluir» (Ainscow et ál., 2006)²² se refiere tanto a la problemática de la discapacidad y de las necesidades educativas especiales como a las exclusiones disciplinarias y a todos los grupos con riesgo de ser excluidos. Considerando esta diversidad de situaciones de inclusión y exclusión, consideramos a la inclusión como un «concepto abierto», en construcción, que a partir de un marco normativo

¹⁹ R. M. TORRES, «Participación ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina», documento encargado por la Unidad de Desarrollo Social y Educación (UDSE) de la OEA, Uruguay, 2001.

²⁰ M. GADOTTI, Comunicación presentada en la 1.ª Conferencia Internacional de Educación, que tuvo lugar en Ribeirão Preto /SP (Brasil), del 10 al 12 de julio de 2002. La traducción del portugués al castellano fue realizada por Jorge R. Seibold, S. J., 2002.

²¹ C. SKLIAR, «De la razón jurídica a la pasión ética». Véase el Documento: «Aplicación de la Resolución 60/251 de la asamblea general, del 15 de marzo de 2006, titulada "consejo de derechos humanos": El derecho a la educación de las personas con discapacidades». Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación Vernor Muñoz, 2006.

²² M. AINSCOW, «Developing inclusive education systems: how can we move policies forward?», chapter prepared for a book in Spanish to be edited by Climent Gine et al, University of Manchester, UK. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2009/0907Beirut/DevelopingInclusive_Education_Systems.pdf, 2009.

basado en el derecho a la educación, brinda, por un lado, herramientas de análisis para identificar barreras a la participación en la educación y los aprendizajes y, por el otro, metodologías de trabajo para el diseño de estrategias de intervención desde las políticas públicas y desde la sociedad civil.

Esta inclusión que podríamos llamar «estatal» (por el fuerte papel del Estado nacional y de Ciudad de Buenos Aires en la promoción de políticas y programas socioeducativos en curso) en muchos casos, implica cambios en los formatos: incorporación de apoyos escolares y tutorías, proyectos específicos con la comunidad, flexibilidad en los regímenes de promoción y evaluación. Estos se desarrollan en contextos de alta segregación social y educativa (J. Huidobro, 2009)²³ y fragmentación²⁴, interpelados por nuevas identidades de adolescentes y jóvenes que ingresan en ciertos casos como primera generación a la educación secundaria.

Dichos cambios de formato –en ruptura con el dispositivo escolar único propio de la modernidad– se expresan en modificaciones de la gramática escolar, la cual es entendida como un conjunto de principios y reglas que rigen a las instituciones, como son la organización graduada de los alumnos en las aulas por edades, las formas de dividir el tiempo y el espacio, la clasificación de los saberes en materias por disciplinas y el otorgamiento de certificaciones para validar lo que se aprende (Viñao Frago, 2002; Tyack y Cuban, 1997).

Junto con aspectos de carácter estructural los cambios de formato se expresan también en la subjetividad de directivos y docentes que participan de la vida escolar y en la promoción de iniciativas institucionales que, con el afán de incluir, y con un cierto espíritu trasgresor, van rompiendo en lo cotidiano (O. Ávila, 2007)²⁵ los moldes preestablecidos del sistema educativo.

²³ J. E. HUIDOBRO, Una nueva meta para la educación latinoamericana en el Bicentenario. En *Calidad, Equidad y Reformas en la enseñanza. Metas Educativas 2021*. OEI, Santillana, 2009. En relación a la segregación educativa el autor explica cómo la segregación social de las escuelas disminuye la capacidad de enseñanza-aprendizaje del sistema educativo, lo que constituye un factor de injusticia en el plano individual, porque desfavorece a los más vulnerables. El texto señala que es mucho más favorable para el aprendizaje de los alumnos más pobres asistir a escuelas con mayor “mezcla” social. Asimismo, refiere a los antecedentes que muestran que el agrupamiento de estudiantes de igual o similar NSE y características culturales, inhibiría el efecto “pares” según el cual los niños y jóvenes aprenden también a través de la comunicación entre ellos y no solo por la enseñanza del maestro, 2009.

²⁴ De acuerdo con Tiramonti (2009) la fragmentación del campo educativo se vincula con “distancias que no pueden medirse en términos de mayor o menor, ya se trate de conocimientos, capitales culturales o habilidades intelectuales, sino que se distinguen por pertenencias a mundos culturales que difieren entre sí en virtud de los valores, las expectativas y los modos de vida que los organizan”.

²⁵ O. S. ÁVILA, «Reinvenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades», en R. BAQUERO; R. Diker y G. Frigerio (comps.), *Las formas de lo escolar*, Del Estante Editorial. En este texto, se presentan experiencias del Nordeste, Santiago del Estero y Córdoba, emergentes de formatos plurales de construcción escolar.

En el marco de estas políticas y programas que se desarrollan en las escuelas secundarias, centradas en la retención, reinserción educativa u otras de carácter intersectorial como la promovida a nivel nacional por la Asignación Universal por Hijo (ANSES, 2009), hoy se incorpora un nuevo «sujeto-alumno» a la escuela tradicionalmente selectiva (E. Tenti, 2006). Este nuevo «sujeto-alumno» sería en muchos casos la primera generación de adolescentes y jóvenes que ingresa a la escuela secundaria proveniente de los grupos sociales más postergados de la población. La **inclusión educativa** de esta época –marcada por el mandato de «todos a la escuela»–, estaría traccionando modificaciones en la composición social de la matrícula, en el formato escolar (G. Tiramonti; N. Montes, 2007) y en la proliferación de experiencias denominadas por algunos organismos internacionales (OREALC-Unesco, 2009) como experiencias de segunda oportunidad²⁶.

2.1. Objetivos del Proyecto

Este proyecto se propone indagar sobre la incidencia de los formatos institucionales en las experiencias de inclusión escolar de la que participan los diferentes actores de la institución (directivos, docentes, alumnos).

En términos de **objetivos específicos**, esto se expresa en:

- Analizar las características efectivas y actuales del formato institucional en escuelas secundarias que se encuentran en el campo de investigación.
- Caracterizar las percepciones de los docentes sobre sus prácticas pedagógicas, y sobre las experiencias de los jóvenes en el marco de procesos de inclusión educativa.
- Recuperar la percepción de los propios jóvenes sobre sus trayectorias escolares en el marco de políticas inclusivas, sobre su vivencia en la escuela y sus expectativas a futuro.
- Profundizar el tratamiento de la información de los Programas de Inclusión Educativa y su sistematización en una base de datos 2009-2010.

2.2. Metodología de Investigación

Esta investigación se desarrolla en cuatro escuelas de nivel medio con formato institucional diferenciado, seleccionadas inicialmente por tipo de establecimiento y por presentar indicadores de baja repitencia y/o abandono, con una importante presencia de

²⁶ Es importante a la fecha el caudal de experiencias de inclusión, denominadas como experiencias de segunda oportunidad (M. KRICHESKY y R. RUIZ, OREALC, 2009), que promueven el regreso al sistema educativo mediante alguna estrategia y/o la suma de ellas (apoyo escolar, tutoría, micro emprendimientos, vinculación con el arte y expresión, formación laboral, actividades deportivas, instancias recreativas fuera del horario escolar, etc.) las cuales podrían interpretarse como “intervenciones periféricas” por no estar siempre directamente relacionadas con las prácticas pedagógico-curriculares del interior del aula. Queda pendiente en la constitución de nuevos formatos una revisión en profundidad de los dispositivos didácticos que permitan considerar las condiciones sociales para el aprendizaje y la escolarización.

programas socio educativos en la vida escolar y con una población de grado “moderado” de vulnerabilidad de los hogares, pero en límites territoriales próximos a una gran área de situaciones «críticas».

Considerando estos criterios se seleccionó una EEM (ex EMEM) (a partir a ahora caso 1), una escuela técnica (caso 2), una escuela media de reingreso (caso 3) y un liceo (caso 4). El abordaje de dichas instituciones intenta conservar cierto anonimato, por lo cual dichas escuelas son mencionadas a lo largo de este material con el carácter de «casos». Para el relevamiento de la información se definió como unidad de análisis a la escuela en su totalidad en tanto organización compleja que involucra al conjunto de sus actores. Se privilegió entonces un enfoque localizado y un desarrollo de tipo cualitativo. Entendemos «lo local» como aquella construcción social dotada de cierta cohesión interna y de autonomía relativa, pero articulada a las lógicas globales de dominación e interdependencia (F. Acostas; 2009)²⁷.

En una primera etapa se aborda el campo con entrevistas cualitativas a ciertos profesores, que en una posterior etapa será ampliada con encuestas a todo el universo docente de cada escuela. Por otra parte, en relación a los jóvenes se desarrollan *grupos focales* con alumnos de los terceros y cuartos años considerando a los mismos en el escenario de la escuela y se complementa con entrevistas en profundidad. De manera complementaria se aborda información estadística de la Ciudad y de las cuatro escuelas analizadas. En términos de acciones esto significa:

- Sistematización de información estadística, institucional, y general de cada escuela en conjunto con el Departamento de Estadística.
- Entrevistas a equipos directivos de cada escuela.
- Seis (6) entrevistas a docentes de los primeros y últimos años del sistema, con mayor concentración de carga horaria.
- Dos (dos) grupos focales a alumnos de los 3º y 4º años por cada una de las escuelas (en total ocho grupos), complementados con seis entrevistas individuales a jóvenes por escuela.
- La toma de encuesta al universo docente de cada escuela.²⁸

De manera complementaria se le da continuidad al trabajo con la base de datos por Programa ya iniciado en el 2009 profundizando su desarrollo para el 2010, con la intención de construir una serie 2009- 2010.

²⁷ F. Acostas (2009), «Re-configuración de la escuela secundaria frente al ingreso masivo de jóvenes de sectores populares». *Revista de Pedagogía*, Vol. 30, N.º 87, Caracas, Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela.

²⁸ En este informe final, no se presentan los resultados de las encuestas que reúne a docentes de las cuatro escuelas involucradas. Dicho procesamiento se presentará en un próximo informe.

3. TERRITORIALIDADES DE EXCLUSIÓN SOCIAL, ESCOLARIZACIÓN Y PROGRAMAS SOCIO EDUCATIVOS. LAS ESCUELAS EN EL CONTEXTO URBANO Y SOCIAL DE LA ZONA SUR.

Las cuatro escuelas de este estudio se ubican en los Distritos Escolares 5 y 9, que junto con los distritos 4 y 21 conforman la zona del sur de la ciudad, que limita con el Riachuelo. En términos generales, estas escuelas se inscriben en el contexto social y urbano que globalmente caracteriza a la zona sur de la ciudad: un patrón de asentamiento de población muy heterogéneo, donde se combinan grandes espacios no residenciales con núcleos habitacionales populares dispersos con altas densidades de población; una trama urbana fragmentada que, en muchos casos, dificulta la movilidad de la población local y la accesibilidad a los establecimientos educativos; la mayor concentración de villas de emergencia y asentamientos precarios de la ciudad; altos porcentajes de población en situación de vulnerabilidad social, con extensas zonas donde se registra más del 30 % de los hogares con necesidades básicas insatisfechas. Y una situación de deterioro ambiental que caracteriza a toda la cuenca media y baja del río Matanza-Riachuelo, y que agrega a la situación de vulnerabilidad de la población ribereña la de habitar una zona con altos índices de contaminación.

Para caracterizar en particular el contexto local de cada una de las escuelas, se consideró adecuado tomar como principal indicador el **Índice de Vulnerabilidad Social (IVS)**, que propone una medición gradual, no dicotómica, del grado o intensidad en que los hogares se encuentran expuestos a «quedar afectados por cambios en sus condiciones de vida, por lo cual, se hallan en una situación de mayor inseguridad en comparación a otros hogares»²⁹.

Tomando como base los datos del Censo Nacional de Población, el **IVS** se construye como un índice ponderado que asigna a cada hogar un puntaje en función de su condición frente a un conjunto de características. Cada una de las siguientes dimensiones aporta un peso al puntaje total y puede subdividirse según la intensidad o profundidad del déficit:

- Hacinamiento (moderado o crítico).
- Material de la vivienda (déficit moderado o crítico).
- Carga de dependencia por jubilado (2 o más personas en hogares sin ocupados).
- Carga de dependencia por ocupado (5 o más personas en hogares sin jubilados).

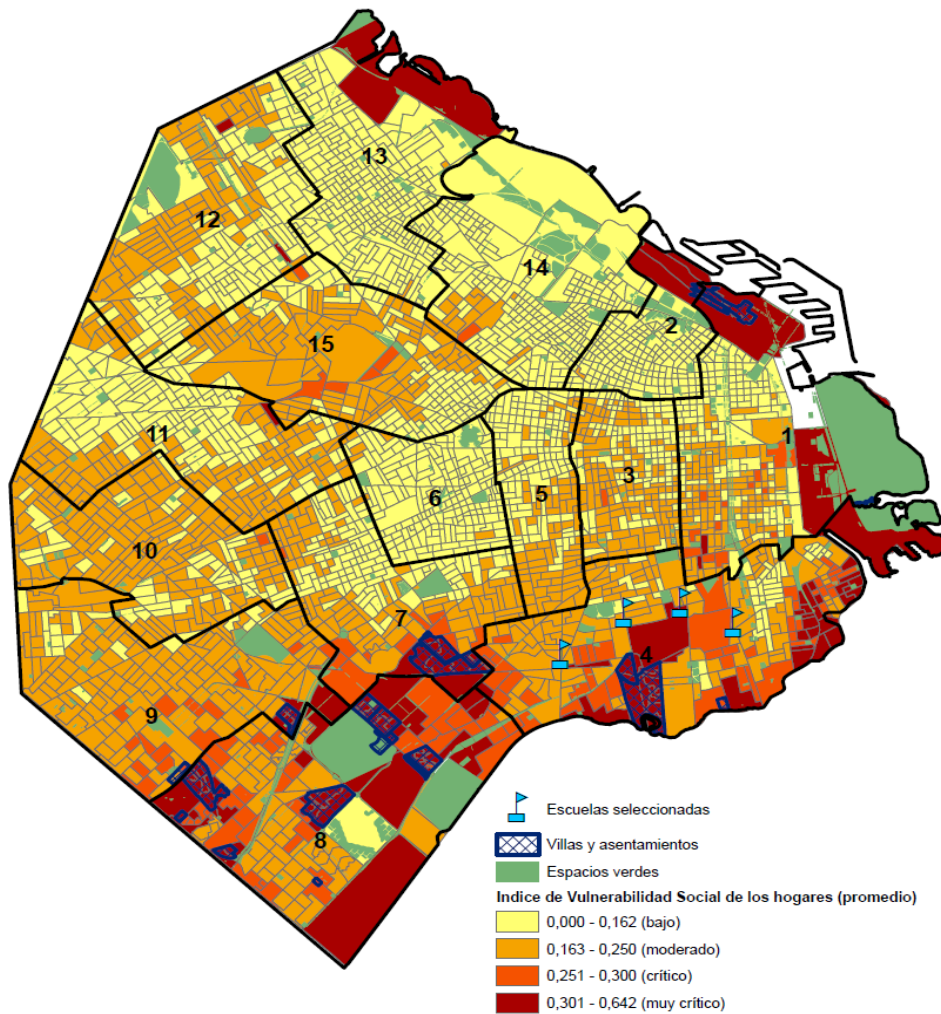
²⁹ S. CATALÁ; M. CON y S. SUSINI, Índice de Vulnerabilidad Social (IVS). Documento Metodológico. Informes Temáticos de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA (marzo de 2009).

- Hogares que no reciben ingresos por trabajo ni jubilación ni pensión.
- Hogares con al menos un integrante sin cobertura exclusiva del sistema público de salud.
- Hogares con un promedio de años de escolarización de la población de 18 años y más, menor a 7.
- Hogares con un promedio de años de escolarización de de la población de 18 años y más, entre 7 y menos de 12.

Como se puede apreciar en el Mapa de Vulnerabilidad Social (Mapa 1)³⁰, **los distritos 5 y 19 están entre los que poseen promedios más altos de hogares con alta vulnerabilidad.** Las cuatro escuelas seleccionadas tienen en común su ubicación en radios censales de grado «moderado» de vulnerabilidad de los hogares, pero en un borde muy próximo a una gran área de situaciones «críticas» de vulnerabilidad social, en torno a tres villas de emergencia: el NHT, Zavaleta, la Villa 21-24 y la Villa 26.

³⁰ El Mapa de Vulnerabilidad Social de la Ciudad de Buenos Aires se elaboró considerando los promedios del IVS de los hogares censados en cada radio censal. Para definir los intervalos se consideró un criterio conceptual, asumiendo como primer corte el valor promedio de la ciudad (0,162). Ese valor se convierte así en el límite superior del grado “bajo” de vulnerabilidad; de 0,162 a 0,249, se considera un grado “medio” de vulnerabilidad de los hogares del radio, dado que expresan situaciones «moderadas» de vulnerabilidad según los indicadores considerados. El valor 0,250 inicia las situaciones que pueden definirse como «críticas», ya sea porque en alguno de los aspectos ponderados se alcanza un valor muy alto, o porque existe una combinación de varios aspectos que hacen a la situación definida como vulnerable. Los radios censales que muestran promedios mayores a 0,3 se encuentran en la situación más crítica de vulnerabilidad de los hogares. Los criterios para la ponderación de cada indicador y la definición de situaciones “moderadas” y “críticas” de vulnerabilidad están desarrollados en: M. CON; S. SUSINI y S. CATALÁ, **Índice de Vulnerabilidad Social (IVS). Documento Metodológico.**

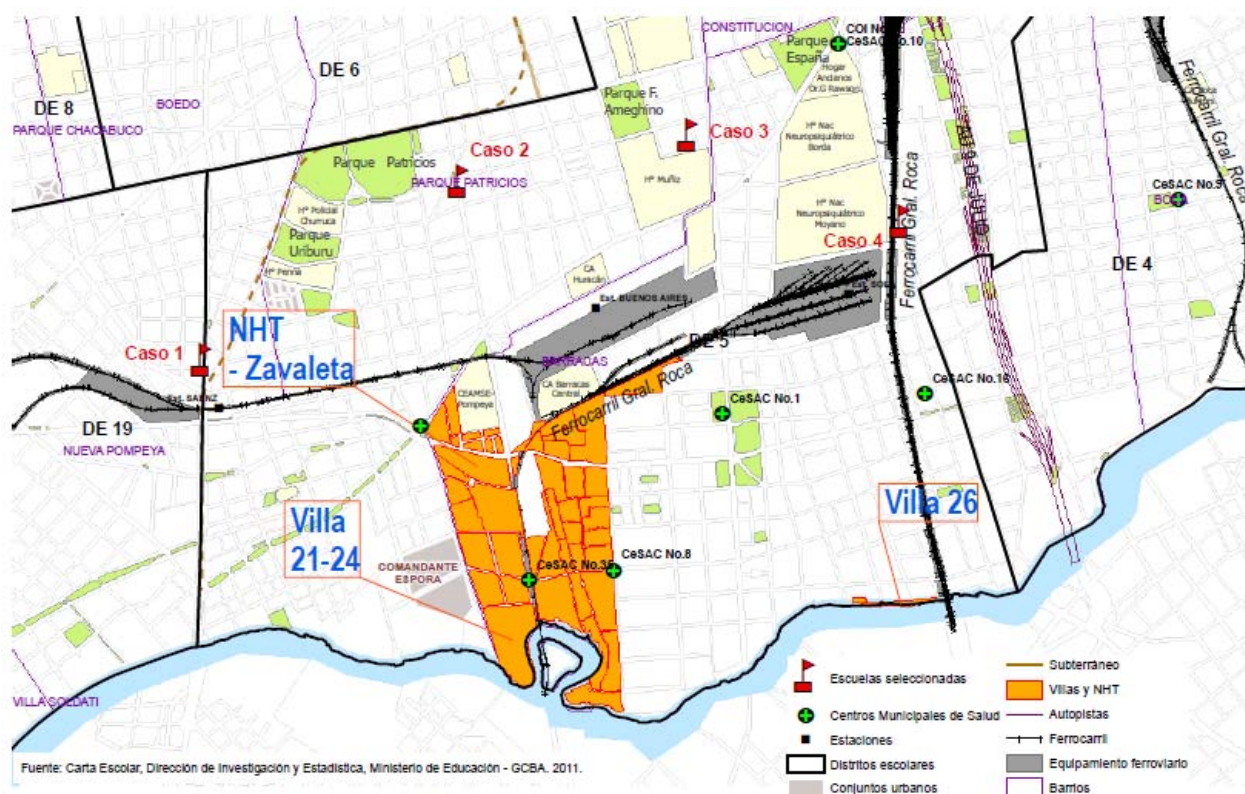
Mapa 1: Índice de Vulnerabilidad Social (IVS) en la Ciudad de Buenos Aires
Localización de las escuelas del estudio de caso



Fuente: Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001, INDEC. Notas metodológicas en: Índice de Vulnerabilidad Social (IVS) - Documento Metodológico - Informes Temáticos de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad - agosto de 2011 - http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/indice_vulnerabilidad_social.pdf

Sin embargo, a nivel más micro se aprecian diferencias en las características del contexto urbano en que se localizan (ver Mapa 2). El caso 1 se ubica en el barrio de Nueva Pompeya. Es la escuela más próxima a la traza del Ferrocarril Belgrano Sur y al extenso Núcleo Habitacional Transitorio Zavaleta, uno de los asentamientos con niveles más extremos de vulnerabilidad de la población. El caso 2 se ubica en una zona residencial consolidada de casas y edificios bajos, próxima al Parque Patricios, en un barrio tradicionalmente ocupado por sectores populares trabajadores y comerciantes, con alto porcentaje de propietarios y niveles relativamente bajos de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas, en comparación con otros sectores del sur de la Ciudad.

Mapa 2: Contexto urbano de las escuelas seleccionadas



Aunque también ubicada dentro de los límites del barrio Parque Patricios, el caso 3 se ubica en un área menos residencial, con grandes predios ocupados por equipamientos ferroviarios, hospitales de gran superficie, clubes, parques y terrenos baldíos. En esa zona, próxima a Constitución, se registran porcentajes de hogares con NBI más altos, que pueden asociarse con la mayor cantidad de población que habita en hoteles y pensiones. Se ubica en el borde de un área con los niveles más críticos de vulnerabilidad social (IVS).

El caso 4 se ubica en el barrio de Barracas, en un sector de la trama urbana altamente fragmentado por la presencia de los hospitales neuropsiquiátricos Moyano y Borda, la traza y estación Solá del Ferrocarril Gral. Roca, y la autopista 9 de Julio. El área circundante registra proporciones de 10 % a 30 % de hogares con NBI y se ubica en una zona donde predominan niveles críticos de vulnerabilidad de los hogares.

3.1. Situación de la matrícula e indicadores de rendimiento

En el marco de este contexto social de pobreza y vulnerabilidad, se puede observar que las cuatro escuelas se encuentran emplazadas en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, la cual tuvo en algunos distritos (especialmente el 13 y 19), durante el período 2006-2009 un

incremento considerable de la matrícula, lo cual expresa una tendencia opuesta a la de la Ciudad tomada como conjunto durante este período³¹.

CUADRO 1

Nivel medio común: porcentaje de repitencia, porcentaje de sobreedad y porcentaje de salidos sin pase Ciudad de Buenos Aires y Zona Sur. Años 2006 a 2009.

	% de REPITENCIA				% de SOBREEDAD				% de SALIDOS SIN PASE				
	2006	2007	2008	2009	2006	2007	2008	2009	2006	2007	2008	2009	
Total Ciudad	15,8	16,3	14,1	16	45	45,2	47,5	48,5	9,4	9,6	9	7,2	
Zona Sur	15,5	17,2	12,7	16	46	48,5	50,8	50,5	9,3	10,7	9	6,9	
DE	4	17,2	22,1	12,6	18,6	51,9	56	58,5	58,6	12,3	14,7	13,5	10,0
	5	14,9	14,1	11,3	14,8	44,5	44,7	50,2	45,9	10,9	9,5	7,7	5,4
	13	12,9	13,7	11,8	13,9	31,1	37,6	39	41	7,1	7,6	7,2	5,2
	19	19,5	18,6	15,8	19,4	60,1	60,4	61	62,6	10,7	10,0	6,2	8,1
	20	9,7	22,5	16,4	12	61,1	67,3	69,2	69,9	11,8	13,4	13,7	10,9
	21	16,8	17,4	13,5	15,9	49,7	48,1	50,3	48,3	4,6	10,3	8,0	5,4

Fuente: Relevamiento estadístico 2006-2009. Elaboración propia.

Analizando las trayectorias educativas desde una perspectiva de desempeño en términos de repitencia y sobreedad, no se observarían diferencias sustantivas (en particular respecto a la repitencia) a lo largo del período analizado para los distritos escolares en los que se encuentran las escuelas (DE 5 y 9). En el cuadro 1 se observa que la **repitencia** se presenta en el DE V con un valor más bajo (al menos un punto) del promedio de la Ciudad y de la zona sur. El distrito 19 es el que presenta un valor más elevado a aquel de la Ciudad en su conjunto y al de la Zona Sur, llegando a más de tres puntos de diferencia en el año 2009. Por su parte, la Zona Sur en su conjunto no parece diferenciarse de los valores de la Ciudad en relación con este indicador.

El indicador **sobreedad** se presenta en el DE 19 con un valor superior al promedio de la Ciudad y al de la zona sur en el período de referencia, que al año 2009 aumentó más de 2,5 puntos porcentuales respecto del año 2006. **Con al menos catorce puntos más respecto a la Ciudad, es junto con el DE 20 el de mayor porcentaje de sobreedad en la zona sur en el período analizado.** En cambio, en el DE 5 se observa un valor inferior al del promedio de la Ciudad y al de la zona, con excepción del año 2008 en que lo supera levemente. Para este indicador la zona sur se presenta siempre con al menos un punto más respecto a la Ciudad.

³¹ Durante este período solo estos dos distritos escolares expresan un mayor crecimiento de la matrícula. No obstante en una línea de tiempo 2001-2008 se observa para todo los distritos de zona sur un incremento de la matrícula en escuela media. Ver al respecto J. CANEVARI; S. CATALA y N. MONTES, *La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. «Un análisis cuantitativo de la dinámica de la matrícula y una indagación cualitativa en torno al trabajo de las instituciones frente a la inclusión»*. Informe de investigación. Dirección de Investigación, 2011..

En relación con el indicador «**salidos sin pase**», se observa un descenso en los distritos 5 y 9, que acompaña la tendencia a la baja en la zona y en el conjunto de la Ciudad. En el DE 5, el descenso es de cinco puntos entre los años 2006 y 2009, mientras que en el DE 19 el indicador baja en 2,6 puntos porcentuales.

En conclusión, la zona sur presenta guarismos muy similares al total de la Ciudad en referencia a los indicadores analizados para el período en cuestión, con excepción del indicador sobreedad que en algunos años se diferencia de los valores del total Ciudad, presentando entre 1 y 3 puntos porcentuales por encima de los valores totales. Estos valores de la zona sur estarían haciendo referencia a dinámicas de permanencia de los jóvenes en el nivel, que denotan cierto rezago en las trayectorias, el cual puede deberse tanto a interrupciones a lo largo de la vida escolar como a la repitencia de alguno o varios años de estudio. Analizando cada distrito escolar en particular se observan tendencias disímiles, principalmente respecto a la sobreedad y la repitencia, las cuales se presentan con mayor intensidad en el distrito 19 que en el resto de la zona sur y de la Ciudad.

En relación con las dinámicas propias de las instituciones bajo campo, se generó durante el período 2006-2009 un incremento de matrícula considerable en dos de las cuatro escuelas indagadas (casos 1 y 3). En un contexto de estabilización y leve crecimiento de la matrícula del nivel medio durante este período³² para el total de la Ciudad, se puede reiterar que dicha oscilación sucede en forma diferenciada de acuerdo con el enclave territorial en el que se encuentren las instituciones. Las otras dos instituciones (casos 2 y 4) presentaron una baja moderada de su matriculación, cayendo entre 10 y 12 puntos porcentuales. Por otra parte, en tres de las cuatro escuelas³³, se observa una disminución en la repitencia y un leve aumento de los valores de sobreedad. En relación con el abandono escolar medido a través del indicador de salidos sin pase se puede observar un descenso significativo en tres de las cuatro escuelas, mientras que en el caso restante no habría significativas variaciones durante el período 2006-2009.

Por este cuadro de situación parecería que las escuelas presentan una *dinámica inclusiva de su matrícula escolar* en consonancia con la tendencia registrada en la zona. No obstante, nos preguntamos si realmente disminuyó el abandono medido a través del indicador salidos sin pase, o en realidad dicho descenso se debe a un nuevo fenómeno en las trayectorias escolares caracterizado por etapas prolongadas de ausentismo y con regresos

³² Panorama Educativo 2010.

³³ En el caso de la escuela de Reingreso no es pertinente el armado de los indicadores de sobreedad y repitencia.

oscilantes a la escuela durante el año. Este tipo de trayectorias, que comienzan a ser significativas en estas instituciones no son capturadas por ningún indicador y relevamiento estadístico y manifiestan un problema de abandono «relativo» al sistema educativo, propio de las nuevas dinámicas sociales y procesos de escolarización que atraviesan la vida cotidiana de las escuelas secundarias.

3.2. Los Programas de Inclusión en la Ciudad y las escuelas

Desde el 2003³⁴ los Programas de Inclusión Educativa de la Ciudad de Buenos Aires, que se desarrollan como parte de las políticas nacionales o con carácter propio del Gobierno de la Ciudad, tienen como propósito, en un contexto de consenso generalizado acerca de la necesidad de extender la obligatoriedad de la enseñanza, garantizar un mayor nivel de acceso, permanencia y egreso de los adolescentes y jóvenes de la escuela media³⁵.

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

a) Desde una perspectiva general de los programas

Al analizar la presencia de Programas de Inclusión en las escuelas involucradas en el proyecto, es notorio considerar que casi todos los establecimientos de nivel medio de sector estatal en la Ciudad vienen recibiendo la intervención de algún programa de inclusión a nivel nacional y/o de la Ciudad³⁶. Sobre un total de 266 establecimientos de Educación Media Común, Técnica, Artística y de Adultos de sector estatal, el 94% fueron sede de al menos uno

³⁴ Año en que empieza a regir la obligatoriedad del nivel medio para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

³⁵ M. Krichesky (coord) et ál., Políticas de inclusión y gestión educativa en escuelas medias en contextos de alta vulnerabilidad, Buenos Aires, 2010. Disponible en <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/polinclusiongestioneducativa2010.pdf>

³⁶ De acuerdo con un primer relevamiento realizado con información suministrada por la Dirección de Programas de Inclusión del Gobierno de la Ciudad, se observa hasta el año 2009 un universo cercano a los veinte (20) Programas con diferentes niveles de alcance en términos institucionales y niveles educativos (especialmente para nivel inicial, primario y medio). Estos Programas de Inclusión dependen de la Dirección General de Inclusión Educativa. En este informe no se consideran iniciativas nacionales a gran escala como son los Programas de Mejora de la Educación Secundaria y el Conectar Igualdad. (Ministerio Nacional de Educación-ANSES, 2010).

de los Programas de Inclusión aquí considerados³⁷: Becas de Nivel Medio y Superior, Retención de Alumnas Madres, Padres y Embarazadas, Cine, Campamentos Escolares y Club de Jóvenes. Los únicos dieciséis (16) establecimientos que no fueron sede de ningún Programa se componen de quince CENS y una Escuela Media de Reingreso. Todos los establecimientos de enseñanza media común y técnica son sede de, al menos, uno de los programas de inclusión escolar.

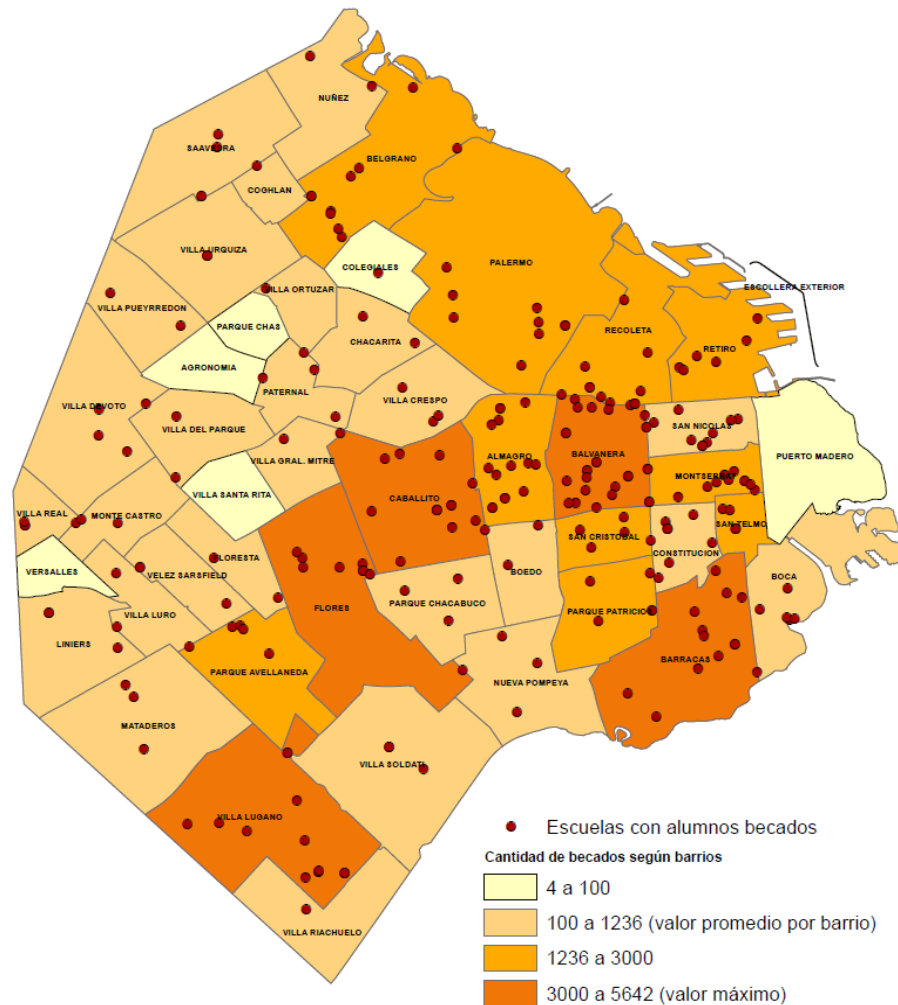
El ejemplo más notable del amplio alcance territorial de los programas de inclusión en el nivel medio lo brinda la distribución de los beneficiarios del Programa de Becas. Según datos del Programa de Becas, para mayo de 2010, se había otorgado un total de 60.603 becas para alumnos matriculados en el nivel medio. Esos alumnos se reparten entre 243 establecimientos de nivel medio común y de adultos, lo que indica que en casi todas las escuelas de la ciudad asisten alumnos con necesidad de contar con ayuda económica para sostener su escolaridad, con un promedio de 250 alumnos becados por establecimiento.

El Mapa 3 permite constatar que los alumnos becados se distribuyen en escuelas de todas las zonas de Ciudad³⁸.

³⁷ Para los programas de Campamentos Escolares y Radio-REC, no se contó con datos del 2009. En el caso de Campamentos Escolares, se tomó como referencia el listado de escuelas atendidas por el programa en 2008.

³⁸ En promedio, cada barrio de la ciudad cuenta con 1236 alumnos becados en sus escuelas medias. La cantidad de alumnos con beca se eleva en aquellos barrios que cuentan con mayor cantidad de establecimientos de gran tamaño y que reciben alumnos de distintos puntos de la ciudad y del Conurbano. De ahí los elevados números de los barrios de la zona norte de la ciudad (Belgrano, Palermo, Recoleta y Retiro), que junto con Parque Avellaneda, Parque Patricios, Almagro y barrios del Centro de la ciudad, suman totales de alumnos becados por encima del promedio. Las más altas concentraciones de alumnos becados se ubican en Balvanera, Caballito, Flores, Barracas y Villa Lugano. En cada uno de estos barrios están cursando el nivel medio más de 4000 alumnos en situación vulnerable, llegando a cifras superiores a 5.000 en Balvanera y Villa Lugano. Al analizar la proporción de alumnos becados en relación con la matrícula total de las escuelas, la distribución geográfica se asocia más claramente con zonas de concentración histórica de la pobreza.

Mapa 3: Becas para el Nivel Medio (2010)
Establecimientos con becas y cantidad de alumnos becados por barrio



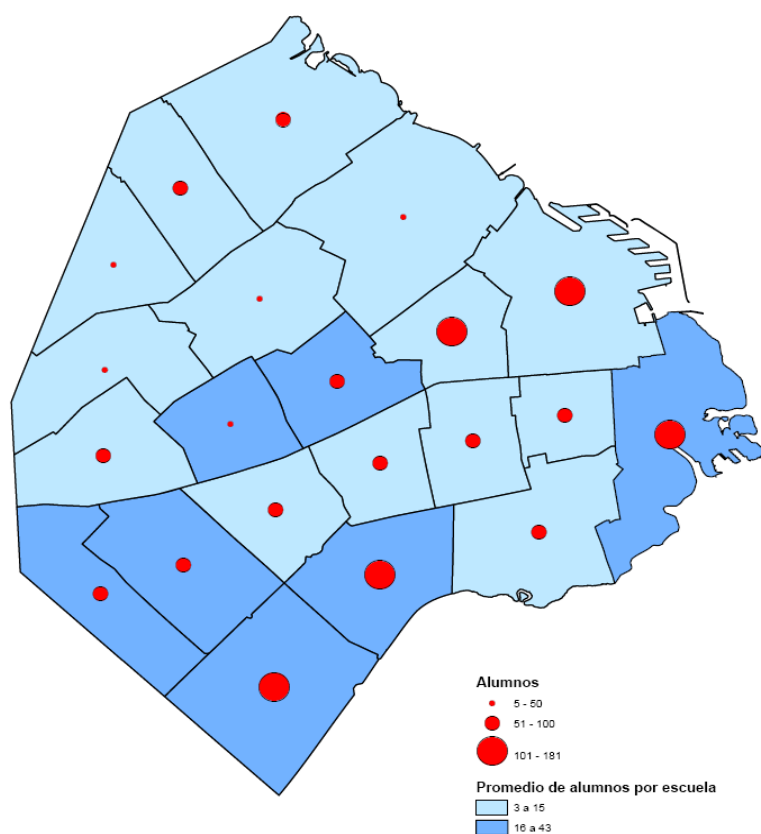
Fuente: Dirección de Investigación y Estadística, sobre la base de Relevamiento de Programas de Inclusión Escolar 2010.

Si bien la cobertura en términos de cantidad de instituciones con becas es casi total, la cantidad de becados varía mucho entre distintas zonas de la Ciudad³⁹.

³⁹ Desde el año 2009, la Ley N.º 2917 faculta al Gobierno de la Ciudad a destinar los fondos de presupuesto necesarios para otorgar la beca de ayuda escolar a todos los alumnos del nivel medio que demuestren encontrarse en alguna de las situaciones contempladas como requisito, que en el 80 % de los casos responde a una situación de vulnerabilidad socio-económica. Por este motivo, la distribución de alumnos becados expresa la distribución geográfica de la matrícula en situación de vulnerabilidad social que requieren ayuda económica para sostener su escolaridad.

El Programa de Retención Escolar de Alumnas Embarazadas, Alumnas Madres y Alumnos en situación de paternidad, que también interviene en escuelas medias de todas las modalidades, alcanzó un total de 122 escuelas de la Ciudad en 2009; un número importante si se tiene en cuenta que por sus características implica una presencia regular de asistentes y referentes institucionales en contacto directo con los destinatarios. En ellas atendió un total de 1747 destinatarios, de los cuales 1003 son alumnas madres, 384 son alumnas embarazadas, y 360 son alumnos en situación de paternidad (ver mapa 4)⁴⁰.

Mapa 4: Programa de Retención de Alumnas Embarazadas, Alumnas Madres y Alumnos Padres
Total de destinatarios por Distrito Escolar
y promedio de alumnos atendidos por escuela
Año 2009



⁴⁰ Como se grafica en el **mapa 4** la localización de las intervenciones del programa de «Retención» muestra la distribución de una problemática que expresa condiciones de vulnerabilidad social y educativa: el embarazo adolescente. La distribución territorial de las intervenciones de este programa muestra también una considerable amplitud de este fenómeno en todos los distritos de la Ciudad. No obstante, se aprecia que más allá de la cantidad de escuelas, son los distritos del sur (4, 5, 19 y 21) y en menor medida los del centro (1, 2 y 3) los que registran la mayor cantidad de alumnos atendidos por el programa, con un máximo de 181 alumnos que participan del mismo en el DE 4 y un mínimo de 5 adolescentes en el DE 16.

b) Los programas y las escuelas con diferente formato institucional.

Las escuelas involucradas en el presente proyecto se ubican en dos distritos con altos porcentajes de matrícula en situación de vulnerabilidad, expresados en la mayor proporción de población atendida por los programas de Becas y de Retención de Alumnas Madres. En dichas instituciones educativas se observa en los dos últimos años una intensa intervención de programas de inclusión escolar, ya que cuentan con al menos tres de ellos, a excepción del caso 4 que solo presenta dos programas. Conviene tener presente que casi todos los programas incluidos en este análisis trabajan directamente con la matrícula de cada escuela. El único que puede incluir entre sus destinatarios a chicos que no estén matriculados en la escuela sede, es el Programa Club de Jóvenes.

Desde la perspectiva de los directivos, la articulación entre escuela media y programas de inclusión presentaría dos tendencias (no excluyentes): una que ve en los programas un medio más para atraer a la escuela población fuera del sistema, y otro que ve en los programas un instrumento para fortalecer y mejorar el desempeño de su población matriculada. Por otro lado, la diferencial presencia de programas de inclusión⁴¹ en las escuelas bajo campo expresa asimismo diferentes esquemas de gestión institucional de los recursos que estos dispositivos del gobierno de la Ciudad o nacional ofrecen. A los efectos de brindar información específica, se adjuntan⁴² algunos datos propios de la gestión de cada programa en las escuelas.

⁴¹ La descripción de la intervención de los programas en cada caso se basa en datos informados anualmente por los Coordinadores de cada Programa al 30 de octubre de 2009 y 2010, en el marco del Relevamiento de Programas de Inclusión Escolar llevado a cabo por la Dirección de Investigación y Estadística en acuerdo con la Dirección de Inclusión Educativa.

⁴² **El caso 1** presenta una articulación intensa con la oferta de programas de la Dirección de Inclusión de la Ciudad, con seis tipos de intervención: Becas, Retención de Alumnas Madres, Campamentos, Promotores de la Educación, Club de Jóvenes y Grados de Aceleración. El 80 % de su matrícula esta con becas. Junto al programa Retención de Alumnas Madres (RAM) presente en la escuela se logró durante el 2010 la creación de una sala maternal. Con el Programa Grados de Aceleración, realiza apoyo escolar a alumnos matriculados en primer año. A partir del Programa Club de Jóvenes se generó un Centro de Escritura, otorgando al Club de Jóvenes Pompeya (con sede en otra escuela) un lugar en el proyecto institucional de la escuela. **El caso 2** tuvo un incremento de becados del 67 % al 79 % en el bienio 2009-2010. Tiene la intervención de dos programas con acción directa en la escuela: Retención de Alumnas Madres y Campamentos. **En el caso 3**, durante el bienio 2009-2010 el porcentaje de becados sobre el total de alumnos se mantiene prácticamente igual (cerca al 66 %). Recibe una fuerte intervención de RAM, y se profundiza con el Programa de Primera Infancia – Extensiones Educativas, que brinda en la misma escuela salas de nivel inicial para atender a los hijos de los alumnos. **En el caso 4**, la cantidad de alumnos becados aumentó considerablemente (cerca de 20 puntos porcentuales) entre los años 2009-2010, y se registra un leve incremento de alumnas madres bajo programa. (Ver Cuadro Anexo 1).

Un dato saliente de las cuatro escuelas es la cantidad de alumnos becados⁴³ y su proporción respecto de la matrícula total, lo que daría cuenta del nivel de vulnerabilidad social en el que se encuentra la población de las escuelas seleccionadas. Los cuatro casos comparten el rasgo de trabajar con más del 60 % de su matrícula becada. Otro elemento común entre las cuatro escuelas –y que también denota la presencia de un rasgo de vulnerabilidad social– lo constituye la presencia del programa de «Retención de Alumnas Madres» que sostiene una intervención permanente a través de referentes institucionales. Vale destacar que en el caso 3 (Escuela de Reingreso), la presencia de alumnas embarazadas, madres y alumnos padres adquiere una magnitud significativa, dado que crece en casi un 40 % entre los años 2009 y 2010. En ella, el equipo directivo desarrolló desde hace una década una acción en conjunto con la coordinación del Programa de Retención, para constituirse en una institución abierta a la inclusión de alumnos y alumnas que transitan situaciones de embarazo y maternidad/paternidad, lo que se refuerza con el sostenimiento de salas de «extensiones educativas» destinadas a atender a sus hijos durante el horario de cursada.

⁴³ En cuanto al programa de Becas para Nivel Medio, se distingue de los otros por su vínculo indirecto con los establecimientos: los alumnos tramitan y obtienen la beca por los requisitos que acreditan su situación sociofamiliar, independientemente de la escuela a la que concurren; y el programa no interviene en forma presencial en los establecimientos, ya que no cuenta con referentes que atiendan a los becarios en la escuela.

4. FORMATOS, CULTURAS Y PRÁCTICAS

El concepto de formato es vinculante al de gramática de la escuela (F. Acostas, 2009)⁴⁴ el cual refiere a las formas organizacionales estandarizadas que la escuela presenta a lo largo de su historia. Se trata de un uso particular del tiempo y del espacio, de la división del conocimiento en materias, de la clasificación de los niños en grados y en años, de la calificación de los resultados de aprendizaje en notas o créditos que permiten a los alumnos avanzar de manera progresiva en la organización. Acerca de las formas de las escuelas, especialmente de nivel secundario, en estos últimos años se desarrollaron diferentes experiencias⁴⁵ y estudios que abordan cambios que se corresponden con la gramática escolar en tanto uso de espacios, tiempos o modificaciones curriculares que provocan ciertas rupturas en cuanto a los procesos de enseñanza y evaluación configurados por la matriz de la escuela secundaria tradicionalmente más selectiva y expulsiva.

La forma que asume el «hacer escuela» en las cuatro instituciones estudiadas, presenta cierta especificidad, dada por la estructura del personal (POF y distribución de cargos, horas, roles y funciones), la gestión institucional, la puesta en juego del currículo escolar, los procesos de flexibilización en las dinámicas de evaluación, el vínculo que construyen con los alumnos, la relación con la comunidad, y el vínculo ante el Estado por el uso (en términos de ejecución, apropiación, recreación o creación con autonomía) de los programas para la inclusión provenientes de la gestión central. Sus culturas y prácticas educativas muestran rasgos de distintas matrices institucionales relacionadas con sus historias fundacionales. Los distintos orígenes de estas escuelas se corresponden con la forma en que históricamente se fue conformando el nivel medio en nuestro país.

4.1. Origen y organización institucional

El **caso 1** enmarca como tipo de establecimiento, sus fundamentos pedagógicos en el proyecto de creación de escuelas medias propias de la entonces Municipalidad de Buenos Aires

⁴⁴ F. Acostas, «Re-configuración de la escuela secundaria frente al ingreso masivo de jóvenes de sectores populares». *Revista de Pedagogía*, Vol. 30, N.º 87 Escuela de Educación, 2009. Universidad Central de Venezuela Caracas, Julio-Diciembre de 2009, 217-246.

⁴⁵ M. Krichesky y M. Saguier, (2008). «Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires». Dirección de Investigación. ME-GCBA., 2008, en G. Tiramonti y N. Montes (comps.) *La escuela media en debate*. Manantial/FLACSO, (2009); y en G. Tiramonti (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar*. FLACSO/Homo Sapiens, 2011. Junto con las escuelas secundarias de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires, se registran experiencias de cambio de formato escolar en la provincia de Buenos Aires con los Centros de Escolarización para adolescentes y jóvenes (CESAJ), y en ocho escuelas secundarias de la Provincia de Tucumán (2010) con una organización que garantiza una alta concentración de carga horaria del plantel docente.

(conocidas como EMEM) a partir del año 1992. Entre los argumentos que les dieron su origen se destaca la falta de adecuación de las escuelas medias «tradicionales» –en sus características organizativas, pedagógicas y curriculares– a las necesidades educativas de la población adolescente más pobre de la ciudad. Se buscaba crear «escuelas nuevas» para la incorporación de alumnos de los sectores sociales más bajos, que no lograban realizar sus estudios secundarios⁴⁶. El plan de estudios de esta escuela tiene una duración de 5 años. Los alumnos cursan 11 materias por año a lo largo del ciclo básico y 10 materias por año en el ciclo superior. El tiempo promedio de cursada obligatoria es de 36 horas cátedra semanales.

Una de las particularidades de esta escuela con respecto a las otras escuelas bajo campo es la disponibilidad de horas de proyecto pedagógico complementario (PPC) para la realización de proyectos de trabajo con los alumnos. Las horas PPC dan la posibilidad al cuerpo directivo de incorporar dentro del personal, perfiles que no necesariamente tienen que tener título docente, ni provenir del campo pedagógico⁴⁷. Esto abre a una variedad de proyectos que pueden provenir de disciplinas artísticas, científicas, artesanales y de oficios, de acuerdo a lo que el directivo priorice como necesario para sus alumnos y para su comunidad. Desde la perspectiva de trabajo del equipo de conducción, este aspecto es central para generar propuestas que alteran el formato que la escuela trae consigo, razón que le asigna mayor interés para este estudio.

El **caso 2** es una institución que fue fundada en la primera década del siglo XX, en el marco de lo que fue entonces el origen de la modalidad técnica en el país. Tras modificaciones curriculares y sucesivas mudanzas, hoy cuenta con edificio propio y un plan de estudios de seis años, dividido en dos ciclos: el básico y el de especialización, cada uno de tres años de duración. En lo que concierne al plan de estudios, los alumnos cursan entre 13 y 14 materias durante el ciclo básico, y entre 15 y 16 materias en el ciclo superior. Las materias son anuales, y la carga horaria semanal promedio de asistencia a clases a lo largo de los seis años que dura el plan es de 42 horas cátedras.

⁴⁶ S. Más Rocha y S. Vior, «Las EMEM de la Ciudad de Bs. As.: de un proyecto democratizador a una escuela para la “contención”». Universidad Nacional de Luján. Documento de trabajo, 2008.

⁴⁷ La normativa señala que una vez aprobado el proyecto institucional por parte de la Dirección de Educación Media del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, el proyecto comienza a funcionar y la designación de su personal la efectúa el directivo con las horas PPC que otorga dicha Dirección desde la gestión central. Resolución 512/04, Anexo IV. Buenos Aires.

El **caso 3**, como tipo de establecimiento, se crea junto a otro grupo de escuelas en el período 2004-2008⁴⁸, en el marco de la obligatoriedad del nivel medio en Ciudad de Bs. As. para satisfacer la demanda de la población joven que no pudo comenzar o completar sus estudios secundarios. Por ser de las llamadas escuelas de reingreso, las principales características que la distinguen del formato de escuela media «común» son: plan de estudios, calendario académico, edad y condiciones de admisión, acreditación de materias aprobadas en otros establecimientos, aprobación por asignatura, y organización de trayectos personales para la cursada, entre otros. Su estructura curricular es de una duración estimada de cuatro años. El plan de estudio consta de 29 asignaturas obligatorias y 3 opcionales, con carácter anual y cuatrimestral, distribuidas en cuatro niveles con régimen de correlatividad. Se prevé una asistencia semanal promedio de 22 horas cátedra para las materias obligatorias, aunque por tratarse de trayectos personalizados, el tiempo de cursada dependerá de las necesidades de cada alumno.

Por último, el **caso 4** como tipo de establecimiento data de principios del siglo xx. A diferencia de las otras escuelas estudiadas, ofrece dos modalidades en su ciclo superior, y los alumnos pueden optar entre tres lenguas extranjeras. La asistencia semanal promedio de cursada es de 34 y de 36 horas cátedra, según la modalidad con la que se gradúen. Cuenta con un equipo con funciones de Departamento de Orientación Escolar (DOE) integrado por una asesora pedagógica y por dos psicólogas. Se ocupa de realizar un análisis institucional, de trabajar con alumnos y padres, y de realizar el enlace con las redes sociales por fuera de la escuela (centro de salud barrial, hospital de la zona, centros culturales). Al mismo tiempo, forma parte de su plantel docente un grupo de profesores que dictan sus horas en el Bachillerato Libre de Adultos, con sede en una institución cercana.

Para nuestro trabajo, importa señalar que en los tipos de escuela 2 y 4 (técnica y liceo respectivamente), la organización curricular y la configuración del puesto de trabajo docente⁴⁹ se corresponden con la tradición fundacional del nivel medio. Históricamente la escuela secundaria se estructuró alrededor de tres disposiciones básicas (la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad, y la organización del

⁴⁸ M. Krichesky y M. Saguier, *Escuelas de Reingreso: miradas de directivos, docentes y alumnos*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2007.

⁴⁹ Actualmente la escuela cuenta con dos profesores por cargo, como parte de la prueba de implementación de la ley de Profesor por Cargo que realiza el Ministerio de Educación del Gobierno de Ciudad.

trabajo docente por horas de clase), conformando lo que Teriggi⁵⁰ describe como «trípode de hierro» por lo difícil de ser modificado. De allí que estas instituciones representan en nuestro campo el formato escolar más ligado al modelo tradicional de la escuela media.

4.2. Acerca de los jóvenes en la escuela y sus «retratos»

En las cuatro instituciones que forman parte del campo de investigación, se observa una perspectiva «positiva» y no discriminatoria de los alumnos. Esta perspectiva expresa una ruptura de la mirada estigmatizante, propia de la cultura escolar tradicional, que sitúa al otro diferente como peligroso, violento o deficitario. Los contextos de dificultad socioeconómica en que viven los alumnos es un rasgo común que destacan directivos y docentes de todas las escuelas visitadas. Esta problemática puede mostrar mayores niveles de profundización en algunas escuelas en relación con otras: las instituciones cuyos mandatos fundacionales tuvieron que ver con incorporar al sistema a los chicos que venían quedando fuera de él son las que refieren a una mayor cantidad de alumnos con problemas que inciden en sus trayectorias escolares.

Los distintos relatos resaltan la afectividad y calidez de los alumnos, y coinciden en definirlos sin más que la adjetivación de *adolescentes*. Llama la atención el uso de esta categoría para referirse a los chicos, a los estudiantes, a los jóvenes, ya que venía siendo una categoría «derrotada» o, en todo caso, aplicada solo a ciertos sectores sociales. La generalización del término *juventud* arrasó con la idea de adolescente (Kantor, 2007), y recuperar ese concepto para dar cuenta de una etapa plagada de contradicciones, puente entre la niñez y lo que podríamos llamar estrictamente joven, parecería dar cuenta de un derecho y del reconocimiento del lugar que la escuela puede cumplir al atender a este periodo vital.

«Los chicos son chicos en todos lados (...) Los chicos son adolescentes (...) Y los que van a la otra (escuela) también, a pesar de que tengan un montón de cosas diferentes». (Docente del caso 2).

«Son revoltosos como todo adolescente, en algunos casos más por algunas realidades que los atraviesa; son muy afectuosos». (Docente caso 1).

Es probable que la necesidad de volver a situar en el lugar de «chicos» a un alumnado cuyas experiencias de vida están emparentadas con las del mundo adulto –desdibujando la

⁵⁰ F. Teriggi, «Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles». *Revista Propuesta Educativa*, n.º 29. FLACSO, Buenos Aires, 2009.

idea de moratoria social⁵¹ atribuida comúnmente a esta etapa– y de correrse, al mismo tiempo, de miradas estigmatizantes sobre ciertos alumnos (posicionadas desde la carencia y el déficit), sea lo que explique en algunas escuelas esta vuelta en lo discursivo a la noción de adolescencia para referirse a los jóvenes de sectores populares.

En el **caso 2**, los docentes muestran una tendencia afirmativa; en la percepción acerca de sus posibilidades de enseñanza. Asimismo, la relación de los alumnos con problemáticas sociales como el consumo de sustancias adictivas o situaciones de violencia, está presente entre los profesores como un tema plausible de intervención pedagógica, más que como un obstáculo para dar clase. El choque entre «banditas» por grupos de pertenencia y las agresiones verbales que culminan en peleas, son los episodios de violencia más nombrados. Sin embargo, y en general, no es el adentro de la escuela lo que los chicos eligen como escenario para estos enfrentamientos; la institución sigue siendo para ellos un espacio cuidado, donde el límite con el afuera está muy delineado.

Una excepción a estos límites es la presencia de situaciones de hurto en el ámbito del aula (teléfonos celulares, componentes de computadoras). Desde la mirada de los adultos, es difícil encontrar explicación a estos actos; frente a estas circunstancias, se buscan estrategias para tratar el tema, con el cuidado de no generar un tratamiento persecutorio.

En el **caso 1**, los docentes entrevistados plantean que la mayor parte de los chicos están atravesados por una serie de problemáticas que, si bien no son nuevas, están presentes y resultan en ocasiones determinantes en la «vida escolar» de los jóvenes.

«Yo siento que a estos chicos les faltan límites, porque no los tienen en la casa. Muchos no tienen adultos significativos o referentes que se puedan hacer cargo de ellos; entonces, muchas cosas las buscan acá, en la escuela y ellos mismos, con su comportamiento, yo siento que es una forma que tienen de pedir límites».

En este sentido, resaltan que una de las características fundamentales por tener en cuenta es aquello que es común a todos los adolescentes y jóvenes, es decir, lo que no tiene que ver específicamente con «esos chicos», sino con «esa etapa» de la vida de los chicos. Por otro lado, destacan que la mayoría de los adolescentes y jóvenes que concurren a esa institución suelen ser *muy demostrativos y afectuosos*, lo cual no significa que no tengan frente

⁵¹ V. Dabegnigno; R. Austral y S. Larripa, *Contextos institucionales en pos de la permanencia escolar: un estudio de casos en escuelas secundarias de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires, 2010. En este trabajo las autoras profundizan sobre la noción de moratoria social de Margulis y Urresti.

a algunas situaciones específicas o particulares, reacciones violentas y, asimismo, demuestren poco interés frente a ciertos aspectos de la tarea educativa.

Un rasgo que, con ciertas particularidades, resulta común a todos los adolescentes y jóvenes, es el uso y apropiación de «códigos» tácitos que operan en sus formas de relacionarse, tanto entre pares como con el mundo de los adultos que trabaja en la institución. Un dato que surgió en el relato de docentes y preceptores es la propia dificultad a la hora de «ingresar» en esos códigos que mencionan. En otras palabras, los adultos sienten que, en ocasiones, quedan afuera de cierta «decodificación», por ejemplo, en cuestiones vinculadas a la pertenencia grupal, a la pertenencia barrial y a las lealtades que esas pertenencias suponen y generan.

Una idea bastante difundida y transversal a muchas de las percepciones que los adultos tenemos en relación con ciertos sectores es aquella que vincula la realidad circundante con la calidad de la estima que cada uno siente hacia sí mismo. En otras palabras, autoestima y situación social quedan, o suelen quedar, estrechamente vinculadas. En las voces de los profesionales entrevistados, el tema «baja autoestima» resulta relevante y, en consecuencia, aparece también en el discurso de los adultos una idea de futuro improbable.

En el **caso 3**, la mirada sobre adolescentes y jóvenes va en línea con una concepción de escuela como espacio de cobijo y contención, donde los estudiantes se sientan albergados: «amorosidad» y «maternaje» son los calificativos con que algunos entrevistados sintetizan el sello de la cultura institucional, así como su rol docente frente a los jóvenes. En este sentido, el hecho de constituirse en una escuela de reingreso hace que desde la propia conducción se invite a considerar los antecedentes de fracasos escolares en las trayectorias de los alumnos, con frases como «tengan paciencia en los primeros tiempos, y actúen como maestros».

Se trata de contemplar las situaciones de vida de los chicos, las cuales, en la mayoría de los casos, cargan con responsabilidades propias del mundo de los adultos. De todas maneras, sus experiencias de vida son consideradas muy valiosas y ricas para el trabajo en el aula, aunque también manifiestan la dificultad que muestran los alumnos para entrar y permanecer en el aula, e incluso aceptar normas que hacen a lo «escolar». Si bien los alumnos trabajan, o son padres o se encuentran solos frente a muchos conflictos, los docentes piensan que todavía son chicos y que actúan como adolescentes.

Y es sobre estos puntos en que lo flexible de la propuesta se encuadra en una perspectiva pedagógica y se constituye en una nueva oportunidad de estudio, para que los

alumnos no vuelvan a experimentar situaciones de fracaso. En algún sentido, se trata de que estos chicos que quedaron fuera del sistema vuelvan a ser interpelados como alumnos, para otorgar un nuevo significado a la institución escolar: la escuela ya no sería la que los expulsa, sino la que les brinda contención socio afectiva y en donde se busca encontrar solución a los problemas.

«Tenemos muchos chicos que viven solos. Tenemos muchos chicos que se van de sus casas, que tienen problemas muy serios (...)».

En los discursos de los profesores, se advierte cierta tensión acerca de cómo ofrecer una escuela que facilite la concreción del proyecto escolar sin que esto sea interpretado por los alumnos como una oferta «facilista». De allí que la mirada sobre el alumnado que se advierte en los docentes está más bien asentada en la postura del derecho a la educación de todos los jóvenes.

«... hacerlos conscientes de que no se les pude tomar una tontería. Que tomarles una tontería es un menosprecio, que tienen que hacer un esfuerzo para hacer eso (una evaluación, porque eso es lo que vale. Escucharlos y darles oportunidades no siempre quiere decir que "...bueno, pobrecito está en la escuela de reingreso, dejalo que pase"».

En el **caso 4**, una cuestión importante para considerar es la tensión a raíz del «desinterés o abulia» de ciertos grupos dentro del alumnado, relacionado tal vez con aquellos con mayores problemas de disciplina y de desconexión con lo que se espera que suceda en el aula. Esto no significa que no se mencionen también a otros grupos de estudiantes con menos dificultad para mantener la disciplina.

«Los hacés firmar...les importa nada...Una, dos, tres firmas, consejo de convivencia y no les importa demasiado. Cuesta mantener la disciplina y no por todos, cuando te pasa te pasa por dos o tres, hasta los propios compañeros se molestan. Mucha gente se queja de lo mismo. Y otra cosa que notamos y por ahí hace más tiempo, es apatía, desidia, desinterés, pónganle el nombre que quieran, como que les da lo mismo, les da lo mismo sacarse un uno en todo, les da lo mismo repetir, si repite por ahí se tiene que ir a otro lado y tampoco les importa mucho».

«Los veo desinteresados, no les gusta estudiar, a su vez son amigables, no hay maltrato ni entre ellos ni con los profesores. Pero no les interesa, no encuentran motivos para venir a la escuela, un chico me dijo que se quedaba solo por la entrega de la Net».

«...hay que estimularlos continuamente, porque vos tenés grupos, hay grupos de repetidores, hay chicos con mucha más edad, tengo en 1.^{er} año capaz que de 17 con pulgas de 13 años, y bueno viste, ahí ya... entonces estaba el repetidor que venía a la escuela vaya a saber si es por la beca, por equis causa, más que por venir a aprender. Después hay parte boicot de mismo los chicos que quieren más aprender de otros que quieren venir a la escuela como un club social...» (Testimonios del caso 4).

En estos últimos testimonios, se retratan trayectorias aparentemente con permanencia y cierta regularidad, aunque de **baja intensidad**: caracterizada por el «desenganche» de las actividades que, aunque pueda ser disciplinada, no supone el desarrollo de tareas escolares, ni adquiere importancia las consecuencias de no hacerlo (Kessler, 2004)⁵². Sin embargo, existen matices frente a esta representación del joven desinteresado al interior de la institución, ya que desde sus propias voces otros docentes problematizan estas miradas tradicionales:

«Hay docentes que tratan de imponer el propio modelo que ya está en crisis, que ya fracasó...pareciera que el “pobre” porque lo estás educando debiera estar agradecido, debiera no contestarte mal, debiera no resistirse de ninguna forma...». (Docente del caso 4).

4.3. Las trayectorias escolares de los jóvenes

Los alumnos que transitan por las cuatro escuelas presentan trayectorias escolares diferentes en cuanto a los problemas de repitencia y abandono. Este tema es abordado en esta investigación a través del discurso de los docentes, pero también por los testimonios de los propios jóvenes (como se analiza en el punto 6).

En el **caso 1** (escuela EEM), los docentes dan cuenta de una matrícula con experiencias escolares de repitencia y abandono. Plantean que la asistencia de alumnos es intermitente, lo cual genera en varios casos el abandono definitivo. Del mismo modo, advierten la existencia de muchos casos con sobreedad por repitencia (particularmente en 1.^o y en 3.^{er} año). Los docentes también vislumbran muy poca continuidad de estudios superiores; consideran que son pocos los chicos interesados en seguir estudiando después de la escuela, y en los casos en que demuestran interés, suelen proyectarse siguiendo carreras tradicionales como medicina o abogacía.

⁵² G. Kessler, «Trayectorias escolares», en *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires, Paidós, 2004.

En el **caso 2** (escuela técnica), los docentes reconocen la existencia de bajos niveles de repitencia y abandono; pero aquellos de mayor trayectoria dentro de la escuela manifiestan que el nivel de ausentismo a clase de los chicos ha ido en aumento a lo largo de los últimos años. Esto suele ser atribuido a una mayor flexibilización en el régimen de asistencia.

Con respecto a la continuidad de estudios superiores, los docentes consideran que los alumnos tienen muy buena preparación para enfrentar ese desafío pero que, en definitiva, son pocos los que realmente logran sostener sus estudios universitarios, fundamentalmente por causas económicas.

El **caso 3** al tratarse de una escuela de «reingreso», las experiencias de repitencia y abandono estructuran gran parte de las historias escolares de los alumnos que allí se matriculan. A este tipo de escuela concurren chicos que han abandonado el sistema escolar, en ocasiones durante lapsos que llegan hasta los tres años.

De acuerdo con la percepción de los docentes el nivel de ausentismo es importante: circunstancias laborales o familiares pueden provocar incluso el abandono temporario. Por otra parte, la cursada en el turno noche es una variable por considerar, ya que la menor circulación de medios de transporte, las épocas de lluvia o de bajas temperaturas, inciden en las ausencias. La perspectiva de los entrevistados con respecto a la posibilidad de continuar estudios posteriores es muy positiva; en los relatos, se mencionan algunos ejemplos de alumnos que continúan carreras universitarias, terciarias y otros estudios como, por ejemplo, idiomas.

En el **caso 4**, se destacan los escasos niveles de abandono escolar, medido a través del indicador salidos sin pase. El indicador de repitencia a partir del año 2006 tiene una tendencia a la baja y los niveles de sobreedad se mantienen estables. El número irrelevante de casos de abandono se explicaría (por los docentes) a partir del seguimiento que realizan de los chicos con sucesivas ausencias, de modo de poder detectar si es que están atravesando alguna situación problemática.

Del mismo modo, son pocos los casos en que se solicita el pase a otra escuela. Estas solicitudes suelen estar vinculadas a cambios en la estructura familiar o a mudanzas.

Por otra parte, los docentes entrevistados mencionan algunos casos de jóvenes que transitan exitosamente la Universidad, e intentan fomentar la continuidad de estudios superiores.

4.4. Gestión y estrategias de inclusión de los jóvenes en la escuela.

Diferentes racionalidades y modos de intervención: cruce de programas estatales e iniciativas de las propias instituciones

Las estrategias que se ponen en juego en cada escuela para promover la inclusión educativa de sus alumnos, tienen una importante vinculación con la *cultura institucional*, constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas (A. Viñao Fraga, 2002)⁵³.

Es en el marco de la gestión institucional, que los programas coordinados por los equipos centrales del Gobierno de la Ciudad (pto. 3.2.), adoptan características específicas en cada escuela en función de los niveles de apropiación y de su materialización. Investigaciones previas, realizadas en el marco de este programa de investigación, darían cuenta del «papel» que cumplen estas políticas en las escuelas de acuerdo con el discurso de cada directivo⁵⁴.

En consonancia con estas iniciativas, existen otras, propias de cada escuela, que en este apartado se analizan y que implican cambios en la propuesta curricular, de promoción y

⁵³ En A. Viñao Fraga, *Sistemas Educativos, culturas escolares y reformas*, se considera a la cultura escolar como un espacio cruzado por tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias: a) para integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y para hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares.

⁵⁴ M. Krichesky (coord.) et ál., «Escuelas medias en contextos con vulnerabilidad social. Perspectivas sobre gestión institucional y políticas de inclusión educativa en la Ciudad de Buenos Aires». Dirección de Investigación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010.

http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/esc_medias_vulnerabilidad_social_08.pdf

Y M. Krichesky (coord.) et ál., «Políticas de inclusión y gestión educativa en escuelas medias en contextos de alta vulnerabilidad». Buenos Aires, 2010.

<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/polinclusiongestioneducativa2010.pdf>

evaluación, de apoyos, tutorías, itinerarios alternativos, talleres, etc. En ciertos casos algunos de estos cambios resultan *modificaciones del formato institucional* que le darían a los procesos de inclusión un sentido particular, con lo cual la inclusión es visualizada como un derecho y en otros, como un intento para favorecer trayectorias más regulares en la escuela

La gestión institucional en el **caso 1** muestra una permanente preocupación por recrear aquellos aspectos de lo escolar que le obstaculizan la posibilidad a algún alumno de continuar sus estudios secundarios. Lo que se presenta como «obstáculo» puede ser: límite de faltas, el vínculo con el docente, la relación con el conocimiento que se pretende sea aprendido.

«Me parece que es una escuela muy flexible, y siempre tiene prioridad la necesidad de los chicos. Cuando se genera un conflicto, es una escuela que generalmente sabe escuchar y los chicos tienen su lugar en la escuela (...)». (Docente del caso 1).

«...yo en particular trato de utilizar otro tipo de estrategias (...) no estoy de acuerdo con esto de bajar los contenidos, sino con poner el foco en la motivación, en la manera de enseñarlo. Yo parto de lo cotidiano, de los que ellos tiene cerca y de ahí avanzar y que ellos puedan conocer otras cosas (...) Mostrarles más de lo mismo como (...) es seguir metiéndolos en el mundo que ellos ya conocen mejor que nosotros; yo creo que lo interesante es que la escuela pueda mostrar otra cosa y darles la posibilidad de decir que esto no es lo único que hay». (Docente del caso 1).

El desafío de cómo hacer «enseñable» para todos los alumnos el contenido disciplinar que prescribe el currículo, conlleva al diseño de distintos dispositivos que tratan de diferenciarse al de la clase en el aula y en los que prevalece la atención personalizada del alumno; algunos de ellos modifican ciertos aspectos de la estructura curricular propios de la escuela moderna, y aspectos de la gestión que les permite albergar a jóvenes que atraviesan diversas condiciones y problemas (ej.: adolescentes madres⁵⁵). Entre ellos encontramos:

– Los trayectos pedagógicos alternativos⁵⁶ (inspirados en la organización de las Escuelas de Reingreso) son por un lado una propuesta de cursada de menos materias y con un

⁵⁵ En esta institución, también cuentan por Extensiones Educativas, con una sala de nivel inicial para los hijos de los alumnos madres y padres, con el apoyo del programa de «Retención de alumnas madres».

⁵⁶ Los alumnos cursan menos materias (Matemática, Lengua, Historia, Geografía y Biología), y su promoción es a medida que cumplan con los objetivos de cada asignatura. En el desarrollo de estos trayectos, la escuela cuenta actualmente con el apoyo de un equipo de inclusión dependiente de la Dirección de Educación Especial, el cual venía planteando este tipo de estrategias para alumnos que se encuentran bajo la atención de docentes domiciliarios por presentar problemas de salud que les impiden asistir al horario escolar completo. Actualmente a dichos trayectos se están incorporando jóvenes que han abandonado el sistema y en condiciones de extrema vulnerabilidad, en algunos casos atravesados por situaciones de consumo de sustancias adictivas.

horario reducido de asistencia, destinada principalmente a alumnos que no pueden sostener su permanencia en la escuela. Por otro lado, organizan la preparación de materias previas a contraturno de aquellos alumnos que no han podido promover el año. A diferencia de otras instituciones, no hay un máximo de previas para que los alumnos asistan; cuentan con chicos que adeudan más de tres materias, aunque esto ha generado controversias entre algunos docentes.

– El proyecto de andamiaje es una propuesta de acompañamiento pedagógico planificada a partir de dos líneas de intervención: por un lado, para alumnos que básicamente presentan problemas en el rendimiento de las materias, pero también para los que necesitan incorporar el oficio de alumno, así como para docentes que plantean dificultades en el trabajo con algunos grupos. Es decir, una propuesta que apunta tanto a los jóvenes, como a los adultos. Para este último caso, se conforma lo que la escuela denomina *parejas pedagógicas*⁵⁷ dentro del aula.

La denominación de *andamiaje* alude sin dudas al concepto que Bruner (1984) utiliza para referirse a la ‘estructuración que los adultos hacen de las tareas para facilitar el aprendizaje de los más jóvenes’⁵⁸. En este sentido, la escuela buscaría diferenciarse de las habituales prácticas de apoyo escolar –proclives a mirar al alumno desde el lugar del déficit– situándolo en un proceso de participación guiada (Rogoff, 1990).

Estas iniciativas convocan tanto a docentes de la propia institución así como personal externo⁵⁹ y se financian a través de horas PPC y del Plan de Mejora⁶⁰. No siempre hay fronteras claramente delimitadas sobre quiénes son los alumnos destinatarios de cada iniciativa; la fluctuación de los equipos docentes, las dificultades administrativas con las partidas de dinero para el cobro de proyectos, y las nuevas situaciones que se presentan con los alumnos, complejizan este escenario.

⁵⁷ Hemos encontrado en más de una escuela bajo campo la referencia a que realizan «parejas pedagógicas» en el trabajo con los alumnos, aunque en realidad lo que vemos es un acompañamiento al profesor de las materias, basado principalmente en un trabajo de contención con ciertos grupos, o de apoyo y seguimiento de algunos alumnos del curso.

⁵⁸ El concepto de andamiaje surge en el trabajo con niños pequeños; la metáfora de los andamios hace pensar en el carácter necesario y a la vez transitorio de la ayuda; es necesario porque se precisa del acompañamiento del adulto; y es transitorio porque los andamios se van retirando a medida que el chico puede desarrollar toda la actividad por sí solo.

⁵⁹ Esto se realiza bajo la forma de pasantías de voluntariado de carreras superiores o universitarias (en este caso, de Pedagogía Social), o de contratación por horas PPC a personas también provenientes de otros ámbitos.

⁶⁰ El programa de dependencia nacional Plan de Mejora (Res.CFE N.º 86/09) prevé el financiamiento de propuestas de trabajo diseñadas por cada escuela tendientes a dar cumplimiento a la obligatoriedad de la escuela secundaria y para generar las transformaciones institucionales necesarias a fin de lograr buenos resultados educativos.

Por otro lado, la escuela cuenta con tutores en todos los años; de 3.º a 5.º año, las tutorías son con horas del programa de Fortalecimiento de Ciudad de Buenos Aires, mientras que en 1.º y 2.º año son con horas de PPC; en este último caso, la designación de los tutores por parte de la conducción de la escuela es percibida como la oportunidad de implementar estilos de tutorías en sintonía con el proyecto institucional. En todos los casos las tutorías tienen horario preestablecido y trabajan con la totalidad del curso. Las tutorías de 1.º y 2.º año conforman lo que se da en llamar «taller de ingreso», siendo un espacio de acompañamiento para que los chicos transiten los primeros años de la secundaria y se focalicen en temas vinculados a la convivencia, al igual que en las tutorías del resto de los cursos.

Un rasgo distintivo de la cultura institucional es el énfasis puesto en el vínculo entre docente y alumno. Esta relación es entendida desde el afecto y desde un posicionamiento ideológico frente al acto de educar a partir del cual el alumno debe ser entendido dentro de su contexto de vida. Se considera que sus condiciones de existencia son el punto de partida para el trabajo docente, otorgando importancia a la escucha de los chicos, con expresiones tales como «ponerles la oreja». Desde esta perspectiva, este acompañamiento podría garantizar la permanencia de los chicos en la escuela. Para un grupo de docentes, el trabajo con esta población de alumnos reviste un carácter militante en tanto compromiso político con la justicia educativa.

Son varios los docentes que eligen trabajar en esta escuela por recibir a jóvenes provenientes de hogares pobres y en condiciones de vulnerabilidad social. La escuela se presenta como un lugar al que todos pueden asistir, en sintonía con el carácter fundacional de las antiguas EMEM. Esta perspectiva sobre la inclusión genera controversias y debates al interior –y hacia el afuera también– de la institución, debido a las diferencias de criterios sobre las posibilidades de inclusión y a la necesidad de contar con condiciones propicias para llevar adelante la tarea (equipos docentes estables, formación profesional, recursos suficientes). Para algunos docentes la variedad de las estrategias generadas dentro de la institución se centra fundamentalmente en aquellos chicos que presentan mucha dificultad para acomodarse a la dinámica escolar en relación con el oficio de alumno. Desde esta perspectiva, estaría pendiente encontrar la manera de abordar las dificultades al interior del aula en cuanto a la enseñanza, los niveles de aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos.

En el **caso 3** (Escuela de Reingreso), la institución apuesta a ser una escuela «de la oportunidad». Al respecto, la preocupación reiterada en el discurso de los docentes es brindar a sus alumnos contención, escucha y afecto. En este sentido, la oportunidad no es solo para

concretar los estudios secundarios, sino también para generar cambios. Según los dichos de los docentes, los cambios pasan por desarrollar un pensamiento crítico, transitar buenas experiencias, educarse en valores y formarse como personas.

El equipo directivo apela a la figura del profesor en tanto «maestro», tal vez con cierta nostalgia por aquella escuela primaria idealizada que protege y acompaña al alumno en su paso por la escolaridad, y también porque el nivel en los aprendizajes básicos que traen los chicos demanda un reacomodamiento de los profesores en el trabajo con los contenidos de sus materias.

La escuela no solo se muestra como una alternativa diferente para los chicos desde lo discursivo, sino que objetivamente posee diferencias con otras instituciones de nivel medio en cuestiones concretas, como el cursado de materias por trayectos diseñados de acuerdo con la situación de cada alumno, o con la posibilidad de recursar materias –desapareciendo la instancia de repetición de año–, lo cual es muy valorado institucionalmente, ya que le ofrece a los estudiantes otras herramientas para transitar situaciones de «no acreditación».

Los docentes reconocen estas modificaciones como algo novedoso en el sistema, pero no son estas las características que más resaltan al describir una dinámica institucional que busca rupturas con el modelo de la escuela tradicional; es más bien la forma en que son interpelados los chicos a través del vínculo docente lo que parece ser el sello distintivo de esta escuela con respecto a otras.

«...porque estas son aulas distintas, el mismo horario hace que sea distinto (en referencia al turno vespertino). No es un aula tranquila, donde cada alumno está en su banco, no; estas son aulas que al mismo tiempo que se da clases, ponen música, donde los alumnos muchos tienen 19 o 20 años, entonces la forma en que se relacionan con el adulto que está a cargo del aula también es otra. (...) Hoy la voz del alumno se escucha...».

La actitud de escucha y cuidado también es para los docentes y, en ese sentido, la dirección está caracterizada como de puertas abiertas: valorada y respetada por su trato hacia los chicos y por el ambiente de cordialidad que se ha ido construyendo dentro de una escuela que es nueva y que se ha moldeado en este clima de trabajo.

Estos rasgos de apertura y elasticidad pueden ser interpretados por los estudiantes como los de una escuela que tiende al «facilismo», y es por esto que los docentes hacen referencia a este punto poniendo énfasis en que no es una escuela más fácil, sino distinta:

«No sé si es más flexible, es distinto. Yo le pido lo mismo, le exijo lo mismo al chico de la escuela “x” del XX que al chico de acá. Lo que pasa que acá voy por otro lado, nada más, pero si por ejemplo acá tenés que tener un 80 % de presentismo. ¡Yo hablo claro! paso y digo: “¿te la llevás a examen o querés hacer un trabajo práctico? porque no tenés el 80 %”. Y ellos no se enojan: “pero, profe, no podemos (hacer)...”. “Sí, haceme otra cosa”, y te la hacen».

Si la conducción dota a la escuela de un ambiente más humano, mucho parece circular en el imaginario docente la idea de «gran familia que nutre y cobija». Desde esta mirada, la inclusión se asocia a términos como «maternaje» (entendida como algo que anima y protege), y ofrece una vivencia de lo escolar donde tienen cabida varios de los rituales que se suceden en el ámbito de la familia: el espacio para la crianza de los hijos en el jardín maternal dentro de la escuela durante el horario de cursada, y la reunión en torno a la cena que se ofrece en uno de los horarios de cambio de materia, poseen valor, también desde lo simbólico, en las experiencias de los chicos.

Todos los entrevistados coinciden en que la escuela realiza una fuerte apuesta por la inclusión de estos jóvenes, para los que la escuela se constituye en la «última oportunidad» para torcer lo que sería un destino predeterminado. Además de las tutorías y de las instancias de apoyo obligatorias, se organizan diferentes proyectos que tienen por finalidad trabajar cuestiones que hacen al «ser alumno» dentro de la escuela, como por ejemplo: el taller de convivencia –constituido en espacio curricular– para los alumnos de primer nivel.

Si bien los docentes muestran confianza en que «el que se lo propone puede llegar», también son conscientes de que no todos están en condiciones de tomar esa oportunidad. El «yo no puedo» y «el para qué», como frases síntesis del desengaño o la desilusión de algunos jóvenes, junto con las complejas y difíciles historias de vida, el que muchos trabajen, sean padres / madres o posean la responsabilidad de quedar al cuidado de sus hermanos menores, establecen claras trabas por desandar en el proceso de aprendizaje⁶¹.

⁶¹ Un ejemplo de intervención pedagógica frente a estos obstáculos es la experiencia teatral que relata un entrevistado dentro del espacio curricular para el 4.º nivel, denominado Proyecto, con la metáfora de un barco en la tempestad hace reflexionar sobre la angustia ante lo tormentoso, y el orden que llega después del caos:

Las instancias de talleres incluidos en el currículo (radio, sexualidad, reciclado) buscan constituirse en otra estrategia de diversificación y ruptura al modelo disciplinar, para promover nuevos procesos de transmisión cultural, enriquecidos con otros lenguajes, y saberes que trascienden la frontera de la disciplina escolar⁶².

El proceso de pasar del «no puedo» al acto de poder es el desafío que imponen a los jóvenes que asisten, lo cual supone también, un desafío para la institución. En este sentido, el armado de trayectos personales con cada alumno es una forma de iniciar ese camino de lo posible no solo desde el plano de la subjetividad, sino desde la realidad concreta de cada alumno.

Para esto, la escuela cuenta con el trabajo de la asesora pedagógica que, además de organizar los trayectos, orienta y acompaña a los chicos en esta nueva dinámica de cursada. El eje, a partir de esta mirada sobre la situación individual del alumno, recupera igualmente la importancia de la pertenencia grupal para el sostenimiento de la escolaridad. Es por esto que los chicos interactúan a lo sumo con dos grupos al mismo tiempo organizando los horarios de las materias en los distintos niveles en forma especular:

«Si vos tenés Historia de primero aprobada, te vas a segundo en el mismo horario que tenemos Historia. Entonces, esa hora, (el alumno) cambia de curso, después vuelve, vuelve a su grupo».

Sin dudas el componente afectivo que se resalta en todos los relatos es la «carta de presentación» de lo institucional. Traspasando lo novedoso de las características curriculares de la escuela de reingreso, pareciera que lo que los docentes atesoran como herramienta de sostén del alumnado es la contención y el afecto en el vínculo pedagógico. Al respecto, una docente reflexiona sobre el valor simbólico de estas experiencias para los chicos:

«Hay dispositivos que son muy contenedores, las alumnas madres, la posibilidad de estudiar... son todos aspectos que fortalecen este sentido de... el comedor, los chicos

«necesitamos lo tormentoso para poder llegar al puerto. Lo que pasa es que es difícil que los chicos entiendan esto ¡bancarse el caos!».

⁶² Acerca de los talleres optativos se realizó una entrevista con profesores a cargo de propuestas de radio, sexualidad y género y reciclaje de materiales.

comiendo alrededor de una mesa es muy importante. Bueno la mesa, las alumnas madres que dejan el bebé, simbólicamente pesan muchas cosas».

En el **caso 2**, la mirada sobre una escuela inclusiva está enmarcada en un escenario donde los chicos se sientan cómodos, escuchados, atendidos dentro de la escuela y recibiendo una enseñanza que los prepare integralmente para la vida. Esta perspectiva pone el acento en la formación para el mercado laboral y en los estudios superiores.

El clima institucional ayuda en este sentido ofreciendo tanto desde lo edilicio como desde lo relacional un ambiente amable que contribuye a la tarea⁶³. Los docentes manifiestan sentirse bien dentro de la institución y destacan el buen trato y el acompañamiento que reciben de asesores, psicólogos y del equipo directivo.

«Te diré que se trabaja muy cómodo, muy tranquilo en general, o sea, el que conoce otros colegios que hay otros movimientos, está muy bien organizado, se trabaja bárbaro (...) Entonces el ambiente para mí es extraordinario, tenés comodidades, trabajás bien con los pibes, tenés apoyo, o sea “a ver... me parece que tendrías que hacer esto con este chico”, digo yo, no es que es una traba, no le digas, no hagas. Hay apoyo atrás, tenés un respaldo».

Las acciones se diseñan pensando en cómo intervenir pedagógicamente frente a la organización de la cursada, las dificultades en el aprendizaje, en el rendimiento, o en situaciones conflictivas de la vida de los chicos. El seguimiento de las trayectorias escolares de los chicos se realiza en forma personalizada, y resulta de gran importancia la figura del preceptor, tutor y la coordinación de tutores. Los llamados telefónicos a la casa de los alumnos son el recurso más utilizado ante la acumulación de faltas, la ausencia a mesas de examen o las situaciones conflictivas incluso fuera del ámbito escolar.

Las tutorías se realizan en 1.º y en 2.º año con un tutor por cada curso, mientras que en 3.º año hay un único tutor para las tres divisiones, mientras que el ciclo superior no cuenta con esta figura. Los docentes tutores disponen de horarios fijos frente al curso para el trabajo de distintas temáticas y horarios para la atención de padres o el trabajo personalizado con

⁶³ En relación con las otras tres escuelas del campo, la técnica se destaca por contar con un edificio nuevo que responde a las necesidades de los adolescentes y de los adultos (a pesar del espacio insuficiente para la expansión que tuvo su matrícula y de las instalaciones inconclusas desde la inauguración edilicia). Esto también hace, sin duda, al gusto y a la comodidad dentro de la escuela que relatan en forma unánime los docentes entrevistados.

alumnos. Asimismo, son los encargados (en acuerdo con los preceptores) del seguimiento de los chicos que deben asistir a la instancia de apoyo.

El espacio de apoyo es la principal apuesta para ayudar a los alumnos que muestran problemas en el rendimiento académico. Se desarrolla a contraturno y se busca que el profesor que lo dicta no sea el mismo que enseña dentro del curso con la intención de provocar un «cambio de mirada» sobre la relación entre el alumno y el contenido por aprender.

Ante los casos de repitencia, la escuela ofrece la posibilidad del cambio de turno del alumno bajo el supuesto de que otro grupo y otros docentes pueden favorecer un mejor rendimiento. Cuando el alumno continúa con dificultades para aprobar las materias, se busca la derivación a una escuela cercana que ofrezca otra modalidad que no sea técnica, probablemente desde un enfoque de tipo vocacional.

Si bien la institución está atenta al cumplimiento de las normativas generales, los docentes hacen referencia a cierta flexibilización en el régimen de faltas.

«...Antes era todo mucho menos flexible; yo me acuerdo que cuando yo entré, el que llegaba a las 25 no había ya... (reincorporación) y ellos sabían. Ahora en cambio saben, que entonces el padre hace una nota explicando la situación, como que se relajan un poco y por eso llegan a agotar las faltas... a los quince tenés una reincorporación, como en todos lados, a los veinticinco tenés la otra, y ahí, en ese mismo momento ya traen una carta, hablan con la rectora, la rectora ya hace una definición, si le da una, dos, tres faltas más, y queda en poder del chico...».

La oportunidad que se le da al chico que definitivamente queda libre es la de seguir concurriendo como oyente y la de rendir como los alumnos regulares que «se llevan» las materias; pero, según los docentes, los chicos suelen elegir repetir el año en lugar de presentarse a las mesas de examen de todas las asignaturas. En línea con el armado de actividades que permitan instancias de convivencia e intercambio entre los alumnos, los docentes y la escuela⁶⁴, se realizan talleres durante el mes de febrero para los ingresantes a 1.^{er}

⁶⁴ Los campamentos son una de las instancias más valoradas por los distintos actores educativos como estrategia que permite profundizar y afianzar vínculos (entre los chicos y con los docentes) y el sentimiento de pertenencia a la Institución. Estas experiencias cobran gran relevancia por su articulación con el proyecto educativo de la escuela y son entendidas como parte de una propuesta educativa inclusiva. Se realizan cuatro viajes en el año: dos campamentos cortos a zonas cercanas con los 2.^{os} años y dos campamentos largos (a lugares como Córdoba o Sierra de la Ventana) con los 3.^{er} años.

año. Coordinados por distintos profesores, son jornadas recreativas que tienen como propósito familiarizar a los chicos con la escuela secundaria, pautar marcos de trabajo y generar mayor confianza ante el inicio de clases. Asimismo, los alumnos ingresantes realizan evaluaciones en diferentes áreas de conocimiento, lo cual permite al equipo de conducción y asesoría organizar los cursos de 1.º año con un conocimiento previo acerca del nivel de aprendizajes con que llegan los alumnos.

Los entrevistados plantean que lo que se busca es equilibrar entre las distintas divisiones la presencia de alumnos que puedan presentar mayores dificultades en las materias. En este sentido, no se trata de replicar la tradicional organización por «desempeño intelectual» en divisiones «A» y «B», sino más bien evitar homogeneizar los cursos de acuerdo con el rendimiento y garantizar a la vez ciertas condiciones que favorezcan la enseñanza de los docentes.

Las estrategias que se piensan para apoyar la escolaridad de los chicos encuentran sus límites muchas veces en lo instituido como norma escolar y en los imperativos del currículo; un plan de estudios intenso y de mucha exigencia que busca brindar cierta «expertez» que el título acredita.

En el **caso 4**, se desarrollan una serie de estrategias y herramientas tendientes a apuntalar y a mejorar el trabajo con los alumnos. En primer lugar se desarrollan tutorías dirigidas a primero y a segundo año a cargo de un profesor de curso:

«Es prioritario que sea docente del curso. Lo que pasa es que acá hay una dificultad con la carga horaria y con la disponibilidad horaria de los docentes. En realidad, tenían que elegir los chicos al tutor, pero en algunos casos fue así; en otros hubo que poner al tutor que tenía disponibilidad por todo esto que te digo».

La preparación de la tercera materia previa es una estrategia novedosa que la escuela desarrolla en el año 2011 que surge a partir del desarrollo del Plan de Mejora⁶⁵. Al respecto, la asesora relata que, habiendo detectado muchos casos en los cuales la causal de repitencia era una tercera materia previa, se resolvió ofrecer una posibilidad concreta a aquellos alumnos que desearan prepararla. En este caso se aprovechó un recurso ya existente en la escuela que es la

⁶⁵ El programa de dependencia nacional Plan de Mejora (Res.CFE N.º 86/09) prevé el financiamiento de propuestas de trabajo diseñadas por cada escuela tendientes a dar cumplimiento a la obligatoriedad de la escuela secundaria y para generar las transformaciones institucionales necesarias a fin de lograr buenos resultados educativos.

presencia de docentes que forman parte de otro proyecto educativo: el Bachillerato Libre de Adultos, que por diversos motivos tienen un vínculo con la escuela.

Los resultados fueron muy positivos:

«... de todos los chicos, se inscribieron 10 y aprobaron 9 chicos. Y eso se hizo con los profesores del BLA. Los chicos acordaban con el profesor, bueno estamos a las 6 y media acá, entonces iban, tenían la clase, tenían los trabajos...».

En el mismo sentido, a partir de los recursos habilitados con la implementación del Plan de Mejora, se implementó la evaluación de materias previas por parciales. Los docentes y los alumnos asisten en la llamada *prehora*, antes de comenzar la jornada.

La escuela cuenta con un equipo de dos psicólogas y con una asesora pedagógica, quienes integran el Departamento de Orientación desde el cual se desarrollan varias líneas de trabajo. En principio, se cumple una tarea en el proceso de apoyo a los docentes y se trabaja con todos los miembros de la institución, alumnos y familias, en particular ante la presencia de problemas específicos o cuestiones de conductas. En este ámbito, un miembro del DOE desarrolla tareas de pareja pedagógica para las materias de Historia y de Biología, de modo de apuntalar el proceso de enseñanza aprendizaje dentro del aula:

«La profesora da el contenido correspondiente, y estoy con los chicos ayudándolos a ver si estudian si se pueden organizar, si hay alguna cosa que les cuesta o no entienden y no se animan a decir, y les permite organizarse. Hay mucha dificultad para ponerse a leer y tratamos de que se puedan habituar a eso y a facilitarles lo que tiene que ver con estudiar y con la comprensión».

Una de las profesionales que participa del DOE⁶⁶ desarrolló en el año dos talleres con las temáticas de sexualidad y violencia. Los mismos fueron pensados y elaborados a partir de una demanda que partió de los docentes y permitió el trabajo con temáticas que, si bien se trabajan en algunas materias, pueden ser abordadas desde otra perspectiva.

⁶⁶ El desarrollo de estos talleres también habla de cierta división del trabajo por la cual los temas emergentes en el día a día convocan en particular al equipo DOE, reconocido entre los distintos miembros de la institución como el canal de contención de problemáticas de diversa índole.

4.5. Relación de las escuelas con la comunidad

Estudios acerca de la concepción de comunidad, nos señalan que la misma adquiere existencia en el marco de un espacio geográfico determinado donde los individuos tienen conocimiento entre sí, intereses comunes, analizan sus problemas en conjunto y ponen en común sus recursos para resolverlos (G. Frigerio; 1992). Esta concepción, según Bauman (2003), pone en juego ideas de proximidad, sentimientos afectivos y de pertenencia. Según este autor, esta idea original de comunidad comienza a perderse cuando la comunicación entre sus miembros y el mundo externo se hace más intensa e importante que los intercambios mutuos. Es así como en un escenario de cambios sociales, culturales y económicos ligados a los procesos de globalización alteraron las fronteras internas y externas de la comunidad original, a la vez que ciertas garantías de certidumbre y seguridad que otorgaba el pertenecer a un mismo colectivo. Por esto mismo, los individuos, más allá de los ámbitos de pertenencia, dejan de formar parte de una comunidad única, excluyente, como ámbito de pertenencia y de constitución de un nosotros. En cada individuo se dan cita diversas pertenencias comunitarias, algunas enmarcadas en el espacio local y otras de carácter nacional o regional, por ejemplo las etnias, religiones, movimientos sociales, identidades culturales (Krichesky, 2007) ⁶⁷.

La noción de comunidad educativa nace ligada a la centralización que tuvo el Estado Nacional desde los orígenes del sistema educativo en nuestro país, en la responsabilidad de la tarea de enseñar. Ligazón por la cual, la comunidad educativa fue definida como un espacio cerrado donde los únicos miembros fueron docentes, alumnos y padres, y estableció para cada grupo atribuciones claramente definidas. A pesar de estar inserta en una comunidad mayor, la escuela tradicionalmente se replegó sobre sí misma, estableciendo acciones con «el afuera» con el cuidado de no ser influida, de acuerdo a su función socializadora según los valores de la sociedad y de una única cultura legítima.

Actualmente, la institución escolar viene realizando un proceso de apertura –en el cual el concepto de comunidad educativa no queda restringido al escenario de la escuela, sus docentes, alumnos y padres sino que se abre al espacio público local– dando lugar a las demandas y expectativas de las familias, los alumnos y las organizaciones de su entorno, considerando que estos son aspectos de importancia para la formulación de proyectos institucionales. Para estas escuelas, es de gran importancia y necesidad una vinculación entre la Institución y su entorno. Esta idea está presente en todos los discursos educativos, considerándola como una tarea más que las escuelas deben desarrollar y que, en muchos casos, asumen.

⁶⁷ M. Krichesky, *Escuela y Comunidad. Desafíos para la inclusión educativa*, Buenos Aires, 2007.

En las escuelas bajo campo, el trabajo con la comunidad es altamente valorado, configurado, entre otras cosas, por aspectos propios de su historia institucional, el vínculo que construyen con los jóvenes que ingresan a la escuela y el atravesamiento que tienen de programas socio educativos que traccionan una relación «continua» con el afuera. El resultado de esta tracción se verifica en los jóvenes que regresan al sistema, en la gestión de recursos para garantizar su permanencia, y en el trabajo con nuevas identidades juveniles y problemáticas socio educativas en contextos de alta vulnerabilidad social (adicciones, embarazo temprano, inserción laboral en circuitos informales de la economía, como se analizó en anteriores investigaciones⁶⁸).

Por otra parte, las características que asume el formato institucional (especialmente en el caso de escuelas EEM, y de Reingreso) dan cuenta que «lo comunitario» delinea gran parte del proyecto institucional y sus constantes cambios en términos de flexibilidad, innovaciones, intentos intersectoriales, y de contar con políticas activas, independientemente del momento del año, para facilitar el acceso continuo de los jóvenes que solicitan vacantes.

En los casos estudiados, **la composición heterogénea y diversa de los grupos familiares** de los adolescentes y jóvenes (en ruptura con el modelo tradicional), es reconocida y aceptada por la mayoría de los participantes de la escuela como un dato de la realidad social. Las miradas ligadas a prejuicios de tipo moral⁶⁹ que supo tener la institución escolar conviven con nuevas visiones acerca de las relaciones interpersonales que toman en cuenta la complejidad que asumen los grupos familiares, en los que los adolescentes conviven con padre/s; madre; abuela, pares, u otros adultos. Junto a esto, está presente en el discurso docente el cambio de las identidades de los jóvenes, atravesadas por nuevos consumos culturales, modas, utilización de nuevas tecnologías.

⁶⁸ En M. Krichesky (2010) se registra que los programas Becas, Alumnas Madres y Aprender trabajando resultan dispositivos de la política que problematizan a la escuela en su relación con la comunidad, generando mayor apertura y un cambio en la visión sobre la identidad del sujeto joven.

⁶⁹ Estas ideas acerca de las familias han quedado fuertemente apegadas al «modelo de familia occidental», lo que se expresa en sus dificultades de reconocer como familia a los agrupamientos que se apartan del modelo (hogares unipersonales, grupos domésticos encabezados por abuelas, hogares integrados por distintos padres), a los que consideran como desviaciones. Este modelo alude también desde la escuela a la presencia de una figura masculina que centraliza la autoridad, por ej. En reuniones de «padres», en firmas de «padres, tutores o encargados» en los boletines o cuadernos de comunicaciones. Para una mayor ampliación de esta temática ver S. Carro et ál. (1996), «Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana», en *Propuesta Educativa* N.º 14, Buenos Aires, FLACSO.

No obstante, en dichas instituciones persiste el reclamo por mayor presencia familiar en la educación escolar de los chicos, planteando cierta disociación entre la caracterización que los docentes hacen sobre las condiciones de conflictividad en que viven muchas familias y las expectativas que colocan sobre ellas. Estos últimos planteos no aparecen en el caso 3 probablemente por ser de reingreso y por contar con una proporción de alumnos de mayor edad, por asistir al turno noche y porque en muchos casos ya han conformado sus propios núcleos familiares, e incluso asisten con sus hijos o con pareja a la escuela, planteando otro escenario en la relación escuela-familia.

Teniendo en cuenta las escuelas seleccionadas, podemos observar como en algunos casos «lo comunitario» forma parte de la cotidianeidad escolar (casos 1 y 3) que se aproxima al ideario de constituir «comunidades de aprendizaje» (R. M. Torres, 2003)⁷⁰, mientras que en los otros casos el afuera se constituye como tema de gestión de redes, vínculos o alianzas⁷¹ que se materializan en acuerdos, convenios y programas de trabajo específicos con los alumnos vinculados con cuestiones de salud, pasantías laborales o de defensa ante problemáticas de violencia familiar y o social.

Asimismo podemos observar como en ciertos casos (especialmente el caso 2) lo comunitario aparece con un menor sesgo territorial (con una tendencia a estar desterritorializada). Dicha característica se observa en la mayoría de las escuelas cuya matrícula podemos considerar de mediana a grande, y cuyos alumnos provienen de diferentes zonas de la Ciudad y del Conurbano Bonaerense. Esto significaría que en realidad la escuela se vincula con diferentes sectores o grupos de comunidades con localización territorial diversa.

La EEM (caso 1) puede ser caracterizada como una institución que regula su acción con el contexto social y comunitario en una negociación permanente. Canaliza las demandas compatibilizándolas con sus actividades y asegura el establecimiento de intercambios permanentes. Se puede destacar a modo de ejemplo, la relación que la Institución desarrolla con centros comunitarios cercanos, brindando opciones para que los jóvenes reciban un

⁷⁰ Una comunidad de aprendizaje se sustenta en un proceso de desarrollo local y comunitario en el que se articulan diversas instituciones (académicas, sociales, comunitarias) que tienen injerencia en la comunidad para construir un proyecto educativo y cultural que parta de las necesidades y posibilidades de la comunidad. Ver R. M. Torres (2004), documento presentado en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona, Barcelona Fórum 2004, 5-6 de octubre.

⁷¹ Una alianza es concebida como la articulación de actores diversos en función de objetivos comunes, que ponen a disposición sus recursos (humanos, materiales, financieros) para solucionar problemas y aprender conjuntamente en ese proceso, estableciendo por consenso las reglas de juego para el desarrollo de las actividades comunes. Una alianza contempla la tensión entre dos variables que parecen condición necesaria para el éxito: extensión e intención, una vinculada con la cobertura y otra con su sustentabilidad (Poggi y Neirotti, 2004).

acompañamiento educativo en dichos espacios no formales. Además podemos citar otros ejemplos, como la incorporación a la planta docente por medio de horas de PPC, de personas ajenas al sistema educativo, como parte de las estrategias que la escuela despliega para fortalecer su vínculo con el afuera.

Por otro lado, el caso 2 (de modalidad técnica) configura una relación con el entorno por medio de pasantías que la Escuela ofrece a los alumnos a través del programa Aprender Trabando. El mismo se propone desarrollar acciones que faciliten y dinamicen las actividades vinculadas a Prácticas Educativas-Laborales (pasantías) y proyectos productivos que desarrollen las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, facilitando la transición entre la escuela media y el trabajo a través de la realización de prácticas laborales dentro y fuera del ámbito escolar. Además la escuela desarrolló vínculos con el Hospital Penna, con el CESAC N.º 10 y N.º 30, por medio de los cuales realizan charlas sobre adicciones y sobre la Escuela de Enfermería.

En el caso 3, su relación con la comunidad surge inicialmente a través de un fuerte vínculo con los centros de gestión y participación de la Ciudad de Buenos Aires. Actualmente las redes que se construyen se orientan a garantizar la permanencia de los jóvenes, especialmente por tratarse de una escuela que cuenta con una matrícula que en muchos casos atraviesa situaciones de maternidad y paternidad temprana, con necesidad de formación laboral, y de atención o cuidado de la salud⁷².

En el caso 4, el vínculo con distintas organizaciones de la comunidad se desarrolla especialmente por el esfuerzo de un equipo técnico⁷³ que construye alianzas con organismos del sector de salud y protección de los derechos de la infancia.

⁷² En el caso 3, por ser escuela de reingreso, actualmente se desarrolla un intenso trabajo con el programa «Aprender Trabajando». Además la escuela articula con la maternidad Sardá, con organizaciones sociales y acciones de extensión universitaria.

⁷³ A través del equipo del Departamento de Orientación Escolar (DOE), quienes articulan con salitas de Salud, el Hospital Zonal, un centro cultural con sede en la Villa 21 y la Defensoría del Niño, la niña y el adolescente. Del mismo modo se trabaja desde hace años en forma conjunta con otra institución educativa correspondiente al Bachillerato Libre de Adultos. Asimismo personal de la escuela realiza con frecuencia visitas a las casas de los chicos en caso de considerarlo necesario.

5. PRÁCTICA DOCENTE Y ENSEÑANZA

En este punto, se considera la perspectiva que tienen los docentes sobre el proceso de enseñanza en términos de adecuaciones, y el sentido social y pedagógico de dichos aprendizajes. En principio se observa que los docentes de las cuatro escuelas, presentan disponibilidad profesional y cultural para desarrollar procesos de enseñanza considerando el contexto, las trayectorias escolares previas y los conocimientos disciplinares previos con los que cuentan los jóvenes al asistir a sus clases.

Es decir, con relativa independencia de los formatos de las escuelas en las que trabajan los docentes, en su mayor parte conciben la enseñanza desde una perspectiva sobre el cuidado, el afecto hacia los alumnos⁷⁴ y la opción por educar⁷⁵ pese a las contingencias y problemáticas sociales que se presentan en estas instituciones, o a pesar del binomio *interés / desinterés* (que prima especialmente en uno de los casos).

Asimismo, la confianza por el trabajo en el aula y la recuperación de la autoestima, la cuestión por los derechos y el sentido de lo que se enseña en términos cognitivos pero también para la re-configuración del oficio de ser alumno, constituye un elemento que atraviesa la reflexión docente.

Resulta dificultoso plantear un razonamiento lineal que pretenda considerar que los formatos institucionales «predicen» y configuran percepciones diferentes en sus docentes en relación a los enfoques sobre la enseñanza.

En este apartado se presentan algunos ejes de trabajo que aglutinan las consideraciones de los docentes sobre la enseñanza, con ciertos matices que podrían ser explicados tanto por la historia personal y profesional de los profesores entrevistados, como por los condicionamientos que suponen los estilos de gestión institucional y las culturas escolares donde desarrollan su tarea.

⁷⁴ P. Zelmanovich, «Contra el desamparo», en Inés Dussel y Silvia Finocchio (comp.), *Enseñar hoy. Una introducción a la ecuación en tiempos de crisis*. Fondo de la Cultura Económica, Buenos Aires, 2003.

⁷⁵ A. Zambrano Leal, «Aprendizajes y pedagogía en Philippe Meirieu», en *Revista Praxis Educativa*, Facultad de Ciencias Humanas UNLPAM, 2009.

5.1. Las condiciones iniciales para el aprendizaje y los procesos de recontextualización

Puntos de partida para que los jóvenes se queden en la escuela

La transición de la escuela primaria a la escuela secundaria constituyó durante fines de la década de los ochenta y noventa un problema de análisis para el campo de la investigación socio educativa (D. Filmus, 1989 y G. Gimeno Sacristán, 2000)⁷⁶. En ese pasaje, siempre se produjeron fenómenos ligados con la exclusión o problemáticas llamadas de adaptación al nuevo nivel educativo referido al cambio en cantidad de materias, profesores y nuevas culturas institucionales. Este problema se agudiza aún más en los sectores tradicionalmente excluidos y con trayectorias previas de fracaso escolar, que resultan en una configuración «precaria» del oficio de alumnos.

Para la configuración de este sujeto-alumno (o como se denomina «el oficio de ser alumno») se requiere de trabajo. En este sentido, siguiendo a Perrenoud, decimos:

«...Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos no consiste en hacer que se expresen para despreciarlos inmediatamente. Lo importante es darles regularmente derecho de ciudadanía en la clase, interesarse por ellos, tratar de comprender sus raíces y su forma de coherencia, no sorprendernos de que éstas aparezcan cuando las creíamos perdidas. Trabajar a partir de los errores y de los obstáculos en el aprendizaje, se basa en el postulado de que aprender no es primero memorizar, almacenar las informaciones, sino más bien reestructurar su sistema de comprensión del mundo...»⁷⁷.

Sin la intención de la fabricación homogénea con un molde previo⁷⁸, en estas instituciones prima una intencionalidad clara, la de reconocer la individualidad de cada alumno, su contexto, sus diversas formas de relación con el conocimiento, sus ritmos, una suerte de *personalización en la enseñanza*⁷⁹. Dicha personalización está basada en la profundización y democratización de los vínculos entre docentes y alumnos generando una apuesta por la confianza⁸⁰, en los aprendizajes que se configuran en las relaciones pedagógicas en el espacio áulico y al interior de la escuela. La confianza se caracteriza no solamente por la manera a

⁷⁶ D. FILMUS, «Primer año del colegio secundario y discriminación educativa (1989)», en J. G. Sacristán, *La transición de la educación secundaria*, Buenos Aires, Editorial Morata, 2000.

⁷⁷ P. PERRENEUD, *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular, Buenos Aires, 2006.

⁷⁸ P. MERIEU, P., *Cartas a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. S. I., Editorial GRAO, 2006.

⁷⁹ OCDE, *Escuelas del futuro. La personalización de la enseñanza*. París, s. e., 2006.

⁸⁰ L. CORNU, L. (2008) *La confianza en las relaciones pedagógicas*. Edición NOVEDUC.

través de la cual el alumno se remite y se vincula con el adulto, sino también a aquella en la que el adulto se dirige al niño.

Siguiendo a Cornu, se trata de considerar y comprender este doble aspecto de la confianza que adquiere sentido en una perspectiva emancipadora en tanto permite asumir un riesgo. Cuando hay otro (en este caso el adolescente y/o joven) que se presenta como un desconocido, en particular «alguien imprevisto» para ingresar a una escuela tradicionalmente construida por su capacidad para la selectividad y la distribución desigual de saberes, la cuestión de la confianza adquiere centralidad. La autora denomina a esta posición como *la ética de la oportunidad*⁸¹.

Yo creo que..., yo confío mucho en el trabajo del aula, acá me parece que en este tipo de escuelas hay que actuar mucho en el aula, el aula tiene que ser el lugar.... Hay mucho por hacer, muchísimo, de hecho se trabaja mucho. (...) Lo más significativo, que acá aprenden a pensar (...) Y eso es lo más importante, la gran herramienta que les damos es que aprendan a pensar. (Docente del caso 3).

Resulta interesante recuperar la visión acerca de las expectativas que tienen los docentes del aprendizaje y la inteligencia de sus alumnos. Según Kaplan (2002), las principales diferencias en torno a las apreciaciones sobre la inteligencia estarían ancladas en las percepciones del docente sobre el nivel socio económico y cultural de los estudiantes⁸².

Finalmente, la confianza también apela a los supuestos que tienen los equipos docentes sobre «las condiciones sociales para el aprendizaje», lo cual expresa un importante debate, aún vigente, acerca del problema de la educabilidad en el marco de obligatoriedad de la educación secundaria.

5.2. La recontextualización del currículum: un ideario continuo y en «invención cotidiana»

Un proceso educativo inclusivo demanda de las instituciones, por una parte, promover instancias de socialización de los alumnos que impliquen «habitar la escuela» a partir del

⁸¹ L. Cornu, L. «Una ética de la oportunidad», en G. Frigerio y G. Diker (comp). *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes*, Buenos Aires, NOVEDUC, 2004.

⁸² C. Kaplan, C., «La construcción social de la inteligencia en la escuela», en M. Carreiras et ál., *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión*, Novedades Educativas. Buenos Aires, Noveduc, 2002.

diálogo, el reconocimiento mutuo y la construcción de pautas de convivencia; pero también les exige un proceso de recontextualización curricular⁸³, es decir, sacar el currículum de un contexto y re ubicarlo en otro, para así responder a nuevas demandas sociales, científico-tecnológicas, culturales, políticas y pedagógicas. En esta misma línea, la reestructuración del currículum también refiere a la introducción de, por ejemplo, nuevas formas de comunicación pedagógica apoyadas por las tecnologías mediáticas.

Los intentos por recontextualizar los saberes disciplinares a las posibilidades de aprendizaje fue un punto destacado por la mayoría de los docentes de las instituciones que formaron parte del proyecto. En los casos 1 y 3, la adecuación está planteada como una necesidad para poder enseñar en las aulas, a pesar del riesgo de «vaciamiento o de baja del nivel» que podría suponer. En efecto, una cuestión que tuvo regularidad en estas entrevistas fue la preocupación por la pérdida de la centralidad que pueda tener la enseñanza, y los delicados límites existentes en la práctica que se presentan ante las demandas sociales y afectivas de los alumnos, y los problemas para el aprendizaje (relacionados con la dispersión, y concentración en clase, disciplina y convivencia) que devienen luego en trayectorias de baja intensidad.

La denominada «baja del nivel»⁸⁴ resulta, para algunos docentes, un problema que tensiona los procesos de inclusión, y que remite al dilema según el cual incluir significaría bajar la calidad de la oferta dejando en última instancia el logro de los aprendizajes centrales de cada disciplina o materia.

En contraposición a esta perspectiva «de la baja del nivel», otros docentes y equipos directivos plantean la necesidad de fortalecer los procesos de comprensión y aprendizaje de la lectoescritura como núcleo fundamental para garantizar posteriores aprendizajes y experiencias educativas sustantivas.

«La lectocomprensión para nosotros es fundamental porque nosotros recibimos chicos que no saben leer. Si no saben leer, no pueden tener lectocomprensión. Si no tienen lectocomprensión en lengua, no pueden estudiar ninguna materia». (Docente del caso 3).

⁸³ A. Magendzo, «Recontextualización Curricular: Campo de recontextualización oficial y campo de recontextualización pedagógica», 2006. Disponible en http://mt.educarchile.cl/mt/amagendzo/archives/2006/11/recontextualizacion_curricular.html

⁸⁴ C. Baudelot y C. Establet, *Acerca de la baja del nivel*, 1990.

En un planteamiento obstinado⁸⁵ para que los jóvenes aprendan y permanezcan en la escuela, junto con instancias de tutorías, apoyos o mejora de la lectura y escritura, también surgen intentos por captar un mayor interés en los alumnos, como así también por flexibilizar los esquemas de promoción, por generar trayectos diversificados de aprendizaje, y espacios de talleres que abordan diferentes campos de conocimiento, especialmente el expresivo-artístico y comunicacional.

En el caso 3, por tratarse de una escuela de reingreso, las estrategias mencionadas forman parte de la normativa de la propuesta curricular. Como parte del trabajo centrado en fortalecer aprendizajes de lectura y escritura, esta escuela viene realizando un taller de radio en 1.º y 2.º año sumando así otro tipo de lenguaje al trabajo de estos contenidos. Para los docentes, los talleres se proponen también como un ámbito propicio para el trabajo en torno al oficio de ser alumno. Los talleristas rescatan las posibilidades que brinda esta modalidad de trabajo en tanto espacio que propicia el diálogo, la producción y la concreción de un producto que los alumnos pueden reconocer como propio.

«Me parece que tiene que ver con la flexibilidad, y eso está relacionado con esta carencia o esta falta de construcción de su “ser alumno”, entonces el taller permite un mayor movimiento (...).» (Docente del caso 3).

La propuesta de los últimos años se organizó en contenidos de radio, sexualidad y género, historietas, y reciclado de papel, entre otros. Las temáticas de los talleres trascienden las tradicionales disciplinas curriculares y se valoran por ser parte de los conocimientos que circulan en el mundo actual, y a los que los docentes, posicionados desde una perspectiva democratizadora de la educación, consideran que los jóvenes deben acceder.

Los relatos docentes materializan el actual debate de inclusión y calidad, o mejor dicho, el desafío de **enseñar** a alumnos de contextos de alta vulnerabilidad social garantizando el reconocimiento de sus historias personales y educativas, al mismo tiempo que dinamizar procesos de transmisión cultural valiosos para la ciudadanía. El concepto de justicia educativa ilustra muy bien esta tensión⁸⁶.

⁸⁵ Patricia Redondo, *Escuelas y pobreza: Entre el desasosiego y la obstinación*, Buenos Aires, Paidós. Buenos Aires, 2006.

⁸⁶ Siguiendo a N. Fraser (1996) en su texto *La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación*, la justicia educativa contempla la dimensión de la redistribución de los bienes materiales o simbólicos, así como la dimensión del reconocimiento de los distintos contextos y tipos de actores. El actual texto de CIPECC (2011) «La construcción de la justicia educativa», desarrolla esta perspectiva en el contexto de nuestro sistema educativo.

«Trabajamos distintos estilos radiales de radios comunitarias que trabajaron el tema de cómo se estigmatizaba al joven, el joven aparecía también en cada spot como un joven productor, estudiante, que trabaja, que debe estar junto a la familia, que no solamente el joven que aparece estigmatizado como policías en acción, calles salvajes. Ese joven que puede ser de un barrio humilde o pobre donde es un pibe que también va a la escuela, trabaja, es padre, es madre». (Docente del caso 3).

«Estamos pensando en temas que tengan que ver con el aparato reproductor femenino, masculino, hablar de las cuestiones culturales y deslindar lo que es la sexualidad de lo que es la genitalidad y pensar en estas cuestiones. (...) No que sea un taller que quede solo en la prevención, sino más que nada quede en la construcción (...) no me parece que los chicos que están en vulnerabilidad necesiten un taller de género y sexualidad menos que otros, la sexualidad nos atraviesa a todos». (Docente del caso 3).

Junto con la idea de fortalecer la formación básica para incrementar las posibilidades de aprendizaje y permanencia en la escuela, se observó en los testimonios de la mayoría de los docentes que la enseñanza a los jóvenes tiene que estar orientada hacia aprendizajes relevantes para su futuro en relación con el contexto social, el mundo del trabajo, y la defensa de sus derechos en la sociedad.

«Eso es lo que justamente hace que yo adapte los contenidos según sus necesidades, si les sirve o no les sirve lo que yo les estoy dando. Porque a veces hablar del surrealismo, que para mí es muy interesante y que es parte de los contenidos (...) Por ahí al pibe le interesa o le es más útil hablar de materiales y de procesos de conservación del material, o del funcionamiento químico de las cosas, que entender qué es el surrealismo. Porque por ahí el pibe puede laburar de eso el día de mañana». (Docente del caso 1)

«Tiene que ver con la defensa de los derechos, eso es lo que me parece que se trabaja mucho. Y tenemos alumnos que se dedican mucho, tenemos alumnas que son maestras jardineras que egresaron el año que yo llegue, ya te digo tenemos en la escuela un alumno que es enfermero, tenemos alumnas que luego de aquí han podido ingresar a hospitales de la provincia de Buenos Aires». (Docente del caso 3).

Por otra parte, se presentan testimonios (con mayor frecuencia en la escuela técnica y en menor medida en el resto de las instituciones) ligados con la transmisión de saberes en

prospectiva a los estudios superiores universitarios. Desde este horizonte la utilidad se liga con la incorporación en el mediano plazo a niveles de estudio más exigentes para los alumnos.

«De lo que doy yo, doy todo; el último año son materias técnicas, y el que termina de técnico, empieza la facultad; y lo que yo siempre les digo es que uno tiene que tocar por lo menos de oído lo que va a aprender en otro lado (...) el recorte está muy pensado en lo técnico y la proyección a futuro». (Docente del caso 2).

En estas últimas visiones sobre la enseñanza aparece la posibilidad de la prospectiva en términos de «plan», y un futuro más cierto de inserción social y educativa (a nivel laboral y de ingreso universitario), favorecido en gran parte porque la población escolar que asiste a este tipo de institución presenta menores índices de vulnerabilidad social (respecto de los otros casos estudiados en esta investigación), y trayectorias escolares con escasos índices de fracaso escolar.

6. LOS JÓVENES Y SUS EXPERIENCIAS DE INCLUSIÓN: ENTRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

Por **experiencia escolar**, en este proyecto, se entiende al conjunto de prácticas y relaciones cotidianas en las que se involucra el sujeto. Dichas prácticas y las relaciones que las mismas configuran se desenvuelven en determinados ámbitos –familiar y escolar– cuya modalidad institucional condiciona el carácter y el sentido que adquiere para otros y para el propio sujeto, como así también las apropiaciones que el mismo realiza.

Esta conceptualización permite explicar, simultáneamente, tanto las prácticas materiales, en las que socialmente el sujeto participa, como los procesos de significación que va construyendo. Asimismo, constituye los límites y las posibilidades de cada ámbito institucional en términos de contexto. (E. Achilli, 1999). Otros autores, como Dubet y Martucelli o G. Kessler, en nuestro país, profundizan en sus trabajos este concepto⁸⁷.

En cada una de las escuelas que forman parte del campo seleccionado como muestra, se desarrollaron dos grupos focales conformados por 12 jóvenes cada uno, de 3.º y 4.º año del nivel medio. Los interrogantes que guiaron el trabajo en los grupos focales estuvieron orientados a rescatar las principales percepciones que los jóvenes poseen acerca de la escuela, la educación, la formación y sus trayectorias escolares, como así también, sus experiencias vinculadas a la «vida escolar». Por otra parte, hay dar cuenta de los niveles de participación de los adolescentes y jóvenes por fuera del ámbito escolar.

Con el objetivo de sistematizar otro tipo de datos (sexo, edad, grupo familiar, inserción laboral, trayectorias escolares) se administró en cada uno de los grupos focales una encuesta que cada estudiante completó en forma individual. Por otra parte, la encuesta administrada resultó de utilidad para que los estudiantes escribieran acerca de sus percepciones acerca de la escuela a la que concurren y expusieran sus ideas sobre su propio futuro⁸⁸.

⁸⁷ Dubet, y Martucelli, *Sociología de la experiencia escolar*. Y G. Kessler, *La experiencia escolar fragmentada*.

⁸⁸ En la escuela del caso 1, el total de 22 alumnos que conformaron los dos grupos focales y respondieron la encuesta tienen entre 15 y 21 años. En el caso 3, de un total de 27 alumnos, la mayor concentración es de chicos con 18 años, aunque las edades oscilan entre los 16 y 21 años. En el caso 2, del total de los 22 alumnos, a diferencia de las otras dos escuelas, los alumnos en su mayoría no se encuentran con sobreedad respecto del curso que asisten. Apenas dos trabajan actualmente, y en su totalidad prevén continuar sus estudios superiores universitario, con carreras como ingeniería, economía y administración de empresas. En el caso 4, los dos grupos focales estuvieron principalmente compuesto por mujeres, dado que de los 17 jóvenes que participaron, solo 4 son varones (13 mujeres). Sus edades oscilan entre los 15 y 18 años, aunque la mayor concentración se presenta en las edades intermedias de 16 y 17 años, dejando entrever entonces –al igual que en el caso 2– una menor sobreedad que la que caracteriza a los alumnos de los casos 1 y 3. En cuanto a su perspectiva del futuro, es importante resaltar que en su totalidad prevén continuar con estudios superiores una vez terminado el nivel medio, principalmente con carreras vinculadas al área de la salud o maestra jardinera.

Por otra parte, cada uno de los instrumentos seleccionados para el desarrollo del trabajo y, en especial, a partir de la comparación de las respuestas en los grupos focales, se intentó observar si las diferencias en los formatos de cada una de las instituciones inciden en las formas en que los jóvenes estructuran sus propias experiencias educativas y escolares, poniendo especial énfasis en los discursos que ellos mismos establecen en torno a ciertos tópicos.

6.1. Acerca de las condiciones de vida y trayectorias escolares de los jóvenes: tendencias comunes y «no» tan comunes⁸⁹

De acuerdo con una lectura general de las encuestas realizadas a los alumnos que participaron de los grupos focales, en las cuatro escuelas de la muestra, es posible advertir una mayor participación femenina: casi un 65 % sobre un total de 88 encuestados.

En tanto en la composición etaria, se advierte un guarismo que oscila entre los 15 y los 21 años, con mayor concentración entre los 16 y 17 años.

El 88 % de la totalidad de los encuestados es de nacionalidad argentina, en tanto el resto son oriundos de países vecinos. El 80 % reside actualmente en la Ciudad de Buenos Aires, no resultando muy significativo el porcentaje de estudiantes que residen en el conurbano bonaerense.

En cuanto al entorno familiar, la mayoría (el 85 %) vive con uno de sus progenitores (con o sin hermanos), y de la totalidad, solo la mitad refiere a la finalización del nivel medio por parte de alguno de sus padres. El 50% de los estudiantes señala que ninguno de los padres terminó el nivel secundario. En ese sentido, ellos/ellas y, en algunos casos sus hermanos mayores, constituyen la primera generación con posibilidades concretas de obtener titulación dentro de su familia.

Asimismo, no podemos desconocer que la trayectoria educativa de los padres suele constituirse, aunque no necesariamente, en una referencia fuerte y de alta significación para los hijos, en función de la importancia asignada a la educación. Es decir, en una suerte de estímulo que puede, eventualmente, vincular el futuro al nivel educativo alcanzado.

⁸⁹ En los grupos focales se indagó aspectos vinculados con su experiencia como jóvenes fuera de la escuela (el trabajo, consumos culturales, participación barrial, vinculación con fuerzas de seguridad).

CUADRO 2
Condiciones de vida y entorno familiar

Variables	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4
Porcentaje de alumnos que residen en Capital Federal	77,3	72,7	92,6	76,5
Porcentaje de alumnos con al menos un padre o madre con estudios secundarios completos	54,5	72,7	51,85	35,3
Porcentaje de alumnos que trabajan	40,9	9,09	48,15	35,3

Fuente: Grupos Focales, 2010. Elaboración propia.

En cuanto a sus propias trayectorias escolares, cabe señalar que, a excepción de los alumnos del caso 2, se registra abandono en las restantes tres escuelas. En tanto, la repitencia se registra en las cuatro escuelas como un fenómeno transversal. Sin embargo, la proporción que surge de los datos obtenidos, no son análogas. En ese sentido, resultan relevantes los datos que surgen tanto para el caso 2 como para el caso 3, puesto que constituyen los extremos respecto a ese indicador (ver cuadro 3). Los números que estos indicadores arrojan no solo dan cuenta de ciertas características de cada escuela (por ejemplo, las disposiciones de admisión en la Escuela de Reingreso), sino que también pueden relacionarse con las condiciones de vida de los estudiantes y con su actual inserción en el mundo del trabajo. En este sentido, en tanto el 50 % de los alumnos del caso 3 trabaja, el mismo dato en términos de porcentaje no alcanza los dos dígitos para los estudiantes del caso 2 (ver cuadro 2), lo cual se vincula de manera directa con las características poblacionales del contexto en el que se enclava dicha escuela (ver punto 3 del informe).

El mundo del trabajo y una eventual inserción en el mismo resulta para los estudiantes una aspiración además de una necesidad. Por un lado, porque les permitiría adquirir una cierta independencia y, por otro, porque ayudar en sus casas es percibido como algo necesario. En la mayoría de los casos la relación entre título secundario y obtención de un empleo es verbalizada, puesta en palabras, y todos adscriben a esa relación directa: título secundario /

obtención de empleo. Sin embargo, en esta etapa de su vida, el tipo de inserción laboral suele ser lábil, frágil, precaria e informal. Muy pocos estudiantes poseen una relación de trabajo formal, lo que predomina, básicamente, son las ocupaciones de tiempo parcial, pocas horas semanales y las tareas suelen ser tan variadas como poco calificadas: prestar ayuda al oficio de sus padres (en peluquería y albañilería), cadetes o de servicios varios de *delivery*, estampado de remeras, enfermeros, cuidado de niños, mozos, etc., o bien en servicios de limpieza, camareras o vendedoras a porcentaje de las probables ventas.

CUADRO 3
Trayectorias escolares

Variables	Caso 1	Caso 2	Caso 3[1]	Caso 4
Porcentaje de repitencia	45,5	18,2	81,5	35,3
Porcentaje de alumnos que abandonaron alguna vez la escuela	22,7	0%	63	17,65
Porcentaje de alumnos que no repitió ni abandonó	40,9	81,8	-	53
Porcentaje de alumnos que no quisiera cambiar de escuela	81,8	90,9	77,8	88,2

Caso 3 [1]: La ER cuenta entre sus condiciones de admisión que el alumno haya dejado de asistir al sistema educativo por un período mínimo de un ciclo lectivo. De todas maneras, de acuerdo a lo que se puede ver en el cuadro, no todos sus alumnos cuentan con antecedentes de abandono, dado que en la práctica dicho requisito se ha flexibilizado para dar cabida a todos aquellos con alta sobriedad como consecuencia de reiteradas repitencias.

Fuente: Grupos Focales, 2010. Elaboración propia.

En relación con el reconocimiento institucional, la mayor parte de los alumnos de las cuatro escuelas (aun con irrelevantes variaciones entre sí) señalan su perfecta adecuación con la institución a la que asisten. El afecto y el sentimiento de pertenencia que manifiestan los estudiantes conllevan el rechazo a toda posibilidad de cambiar de escuela (cuadro 3). Este apego responde a diversas razones:

En primer lugar, a la relación afectiva con sus pares y con el cuerpo docente; al gusto por la modalidad y el título que expide la escuela; al valor que le otorgan al nivel y formación

académica, por una lado. Sin embargo, también surge de las respuestas que puede deberse a la comodidad producto de la cercanía con sus hogares o el lugar de trabajo o porque en *esta escuela me dieron lugar* o fueron aceptados sin demasiados o ningún cuestionamiento, algo que muchos estudiantes valoran; aceptación que, por otra parte, genera un movimiento subjetivo que subvierte el estigma de haberse sentido rechazados en otras instituciones.

Las diversas miradas que construyen (o intentan construir) los jóvenes acerca de su propio futuro fue abordada en el marco de la encuesta desde diferentes perspectivas. Se indagó, por un lado, si pensaban continuar estudios superiores una vez finalizado el nivel medio; mientras que por otro lado la encuesta terminaba con una pregunta de opciones múltiples en relación a su perspectiva de futuro a mediano plazo (cuadro 4). Así, la posibilidad de continuar estudiando una vez finalizada la escuela media obtuvo respuestas positivas en las cuatro escuelas, es decir, la mayor parte de los estudiantes imagina un futuro vinculado a la continuidad de sus estudios. Solo en algunos pocos casos las respuestas fueron negativas y la mayor parte correspondieron al caso 3, que constituye un tercio de los encuestados en dicha institución.

Paralelamente, en relación con el último punto de la encuesta, más del 90 % de los alumnos del caso 2 imaginan su futuro continuando estudios superiores. En contraposición, los alumnos del caso 3 dividen sus respuestas proporcionalmente entre esta y otras dos perspectivas, que también pueden pensarse en términos positivos en tanto prefiguran una posibilidad de futuro: la de aprender un oficio y armar una familia (cuadro 4).

No solo las condiciones de vida o la inserción en el mercado laboral, señalada anteriormente, explicarían estas distintas perspectivas a futuro sino también los antecedentes de su propio fracaso escolar de sus trayectorias educativas. Podríamos agregar a esto, las historias y trayectorias escolares de sus padres o adultos referentes. En cierto modo, es posible arriesgar que esas dificultades e impedimentos juegan un papel preponderante en la construcción de esas ideas que se añadirían al conglomerado de obstáculos que configuran una baja autoestima y cercena su confianza a la hora de imaginarse en situación de continuar estudios superiores.

CUADRO 4
Perspectiva de futuro

Variables*	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4
Armando una familia	27,3	0	37	47
Finalizando el Secundario y continuando Estudios Superiores	63,65	91	40,75	82,35
Aprendiendo un oficio	13,65	9	40,75	23,5

* Se toman solo estas opciones de respuestas por ser las más mencionadas. Vale aclarar que en muchos casos las respuestas son múltiples, y por lo tanto no excluyentes.

Fuente: Grupos Focales, 2010. Elaboración propia.

Retomando la lectura de los datos podemos agregar que, para el caso 3, la analogía entre las respuestas referidas a la finalidad y continuidad de sus estudios y aprendizaje de un oficio, se constituyen en una suerte de imaginario enriquecido por el tránsito en la institución educativa que revaloriza su posición subjetiva en una escena en ocasiones demasiado compleja. Finalmente, la posibilidad de construir expectativas en torno al mundo del trabajo está íntimamente relacionada con las herramientas que les brinda la institución educativa y por la que fundamentan su tránsito por ella (ver cuadro 5).

CUADRO 5
Razón principal por la que cursa estudios secundarios

Variables*	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4
Encontrar / mejorar la situación de trabajo	50	45,5	70,4	41,2
Continuar estudios superiores	60	77,3	48,15	70,6
Obtener un logro personal	50	54,5	48,15	41,2

* Se toman solo estas opciones de respuestas por ser las más mencionadas. Vale aclarar que en muchos casos las respuestas son múltiples, y por lo tanto no excluyentes.

Fuente: Grupos Focales, 2010. Elaboración propia.

6.2. Experiencias sobre la vida escolar

Salvo para la ciencia ficción, el paso del tiempo es irreversible y los niños, por ejemplo, son plenamente conscientes de eso aún cuando el concepto no signifique nada para ellos. Para los niños nada se repite, tal vez por eso preguntan con insistencia si ciertas cosas volverán a

pasar. En la niñez todo parece lejano y la atención suele concentrarse en ese presente en el que constantemente aparecen y desaparecen cosas nuevas.

Retomando la asociación a partir de la cual la experiencia quedaría vinculada estrechamente al paso del tiempo podríamos señalar que resulta en cierto sentido cuestionable. Más allá de ciertos refranes populares, que apelan a esa variable para señalar algo que se obtiene con los años, «la experiencia es ese peine que te dan cuando te quedas pelado» o «el sabio sabe por sabio pero más sabe por viejo», el tiempo no parece ser garantía de nada cuando lo que nos rodea cambia, se modifica, se vuelve territorio a explorar, a descubrir, a revelar. El tiempo, al fin y al cabo, es ese océano en el que nos iremos hundiendo, más tarde o más temprano, y en el que no necesariamente nos volveremos más sabios.

En el habla cotidiana, sin embargo, suele situarse el término «experiencia» en el terreno de las prácticas cuyo efecto, siempre transitorio y prometedor, redundaba en un particular efecto subjetivo. Situar la experiencia en el terreno de las prácticas es una suerte de oxímoron dado que la práctica se vuelve experiencia en tanto es registrada, escrita, conversada y compartida.

En consecuencia, a partir del trabajo con los estudiantes, se intentó también indagar acerca de sus percepciones sobre la «experiencia escolar». Es interesante observar en sus respuestas, tanto verbalizadas, como escritas y, sobre todo, en la elección de las imágenes, qué cosas resultaban más próximas al contexto educativo. Seleccionaron en mayor medida aquellas imágenes ligadas al embarazo temprano, a ciertos modos de violencia en la escuela y al abandono escolar. Es decir, imágenes que transmitían un cierto desasosiego y que, a todas luces, resultaban de una cercanía inquietante y dolorosa. No obstante, aparecen percepciones vinculantes con los aprendizajes, que si bien no son dominantes respecto de las anteriores, remiten a una valoración muy significativa de escuelas que contienen y los reconocen como jóvenes en tanto sujetos de derecho

a) El embarazo temprano y la violencia escolar

En los casos 1 y 3, se promueven y llevan adelante una serie de acciones para salvaguardar y sostener la escolaridad de las alumnas madres o embarazadas que en todos los casos están relacionadas o surgen como iniciativa del programa de la Ciudad. La promoción y la existencia de espacios físicos (aulas y/o espacios ad-hoc) destinados a los niños, con docentes especializados, es valorada y adquiere una significación relevante que aparece en el discurso de los/las estudiantes. En una de las escuelas la «salita maternal» marca un antes y un después para los estudiantes porque, en principio, lo viven como una solución a una

problemática que está instalada y forma parte de su vida cotidiana. La posibilidad de «largar» la escuela como resultado de un embarazo está presente en los relatos y, sobre todo, en los relatos de las adolescentes y jóvenes. En menor medida, aunque no es inexistente, también aparece en las voces de los varones porque en algunos casos son los jóvenes padres quienes abandonan la escuela para intentar insertarse en el mundo del trabajo.

Cabe señalar que en los grupos focales de las otras dos escuelas (caso 2 y caso 4) esta problemática también fue mencionada como un tema cercano a sus vidas cotidianas. No obstante, entre los alumnos del caso 2, el planteo no fue realizado a partir de vivencias propias, o de compañeros de la escuela, sino como un problema que ellos visualizan en las escuelas y en la sociedad de un modo más general.

Por otra parte, la violencia dentro y fuera de las escuelas también es un tema relevante para los estudiantes, que incide y aparece en sus relatos de diversas formas. Para algunos estudiantes como parte de un «paisaje» ya conocido que queda expresado en torno a situaciones que viven en el día a día. Muchos de los hechos relatados tienen estrecha relación o están vinculados a situaciones discriminatorias. La discriminación tiene facetas variadas, pero generalmente son el resultado de enfrentamientos relacionados con el país de origen o con el origen barrial que a su vez está vinculado, nuevamente, con sus países o con sus provincias de origen. La vinculación con las denominadas «tribus urbanas» también apareció, especialmente entre los alumnos del caso 4, como un factor de discriminación hacia los considerados «raros» o «diferentes» como consecuencia de su apariencia física.

En tanto, el abandono escolar encontró palabras a partir de una fotografía elegida, no por motivos estrictamente escolares sino a partir de una estrecha relación con las propias condiciones socioeconómicas de sus vidas. Mirada que pudimos registrar inclusive entre los alumnos del caso 2, aunque con menos énfasis que en las otras tres instituciones, en las cuales el abandono escolar forma parte de las historias y trayectorias educativas de un número importante de los estudiantes entrevistados.

b) El lugar del aprendizaje en escuelas que «contienen»

Respecto de los procesos de enseñanza/aprendizaje, no parece configurar un tema central para los estudiantes, o al menos no adquiere la dimensión que el mismo supone, tal vez como resultado del abordaje de otras problemáticas que fueron apareciendo a lo largo del trabajo en los grupos focales. Sin embargo, no se advierte una homogeneidad en las

respuestas en términos comparativos. Es decir, según la institución, las respuestas tienen variaciones.

La escuela, más allá de las características y/o modalidad, aparece en el relato de los estudiantes como un elemento cuya centralidad estructura ciertos aspectos de su vida cotidiana. Si bien es necesario reconocer que existen diferentes formas de apropiación de ese espacio, a la hora de elegir, por ejemplo en el caso 2, la fotografía que muestra la entrada a una escuela es la que genera mayores coincidencias. Aun en grados diversos, la vida escolar provoca empatía en la mayoría de los estudiantes.

Por otra parte, es posible observar que para los alumnos del caso 3 existe un “más allá” de los aprendizajes específicos y contenidos de cada materia. Conscientes en muchos casos de la flexibilidad que la escuela tiene, saben que existen garantías para un cierto nivel de “éxito”. Aluden incluso a cierta «facilidad» en comparación con otras escuelas, de las que finalmente abandonaron

Existe un punto en que las percepciones resultan divergentes, sin llegar a ser sustancialmente profundas. Por ejemplo, en el caso 2, los estudiantes consideran que asisten a una escuela «exigente» en función de la preparación que allí reciben. Frente a la pregunta «si les gustaría ir a otra escuela», solo en dos casos la respuesta fue afirmativa. No obstante, el argumento esgrimido, no apuntó a la institución, ni a la calidad de la enseñanza, ni a las autoridades, sino a la modalidad o especialidad para la que están siendo formados; sus inclinaciones e intereses están dirigidos hacia otros campos de conocimiento.

Un dato que creemos relevante y sin dudas destacable, es la percepción que los estudiantes tienen sobre su propia escuela (caso 2) puesto que en la totalidad de los casos respondieron de manera positiva. Uno de los elementos que intervienen a la hora de argumentar sus respuesta es la exigencia y el nivel de la enseñanza lo que otorga un valor complementario a la hora de pensarse en el futuro, es decir, en el mundo adulto y laboral. La principal objeción se refiere a la necesidad de mayor acceso a las computadoras de la escuela, en definitiva, a unos elementos que tienen que ver más con la infraestructura que con la calidad de la educación que reciben.

Uno de los problemas que aparecieron verbalizados durante los grupos focales es el creciente aumento de robos en las aulas de celulares y otros elementos tecnológicos. En este punto, es interesante la discusión acerca del papel que debe jugar la escuela frente a estos

hechos, coincidiendo en que deben ser resueltos al interior de la institución con presencia de autoridades escolares. Los estudiantes valoran la posibilidad de confrontar, la capacidad para fundamentar y la necesidad de sostener un clima de respeto y una idea justicia (caso 2)

En los casos 1 y 4, la experiencia escolar y el objetivo formativo de su tránsito por la institución es percibido positivamente en tanto consideran que en la escuela «aprenden». Sin embargo, ***sin desdeñar esos aprendizajes, lo que más valoran es el rol desempeñado por directivos y docentes*** a la hora de atender sus demandas y adecuar la propuesta educativa a sus posibilidades como una forma de garantizar su permanencia y continuidad educativa.

En el mismo sentido que para el caso 3, aunque reconocen la labor docente, señalan que el nivel de lo que se aprende es inferior a otras instituciones, aunque recuperan como algo positivo la flexibilidad de la institución. Flexibilidad que reconocen como un factor imprescindible para sostener su permanencia en la escuela y cumplir con sus aspiraciones, muchas veces prácticas, de concluir sus estudios secundarios. El título secundario es necesario para cualquier emprendimiento y una exigencia a la hora de «salir al mundo».

Específicamente en el caso 4, ciertos reproches apuntan y hacen foco respecto a un menor nivel de exigencia, originado por el contraste entre un turno y otro. Pero, básicamente, por las diferencias históricas entre una modalidad (turno mañana) y otra (turno tarde) que comparten el mismo edificio. Los estudiantes perciben una diferencia que verbalizan como una suerte de «educación de segunda mano».

Estas consideraciones puestas en juego en los grupos focales, se traducen igualmente en las encuestas personales administradas en forma individual que revelan que un tercio (34 % del total) de los estudiantes (de las cuatro escuelas) aspira a una mayor exigencia. Vale aclarar que la demanda no solo se refiere a aspecto puramente académicos, sino también a lo disciplinar. Por otra parte, y en consonancia con lo mencionado en los grupos focales, el tercio al que nos referimos está principalmente compuesto por tres de las cuatro escuelas, con excepción del caso 2. Para el caso 2, los estudiantes, casi en su totalidad, reconocen que la escuela es lo suficientemente exigente como para obtener una buena formación.

A la hora de indicar en qué situación escolar «sienten» que aprenden más y mejor, las respuestas fueron contundentes: el 70 % de los estudiantes de las cuatro escuelas optaron por el espacio de la clase. Sin embargo, tanto para los alumnos del caso 4, como los del caso 2, el espacio áulico constituye también el momento de mayores dificultades. Sucede que es

justamente ahí en el que «descubren» con frecuencia que no entienden lo que se enseña (cuadro 6).

CUADRO 6
Cuáles son las mayores dificultades en la escuela

Variables*	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4
Falta de tiempo para estudiar / hacer tarea	31,8	31,8	51,85	58,8
No entender lo que enseñan	18,2	36,35	14,8	52,95
Concurrir regularmente a clases	27,3	4,5	29,6	11,75
No tengo dificultades	36,35	36,35	29,6	17,65

* Se toman solo estas opciones de respuestas por ser las más mencionadas. Vale aclarar que es una pregunta de respuestas múltiples, y por lo tanto no excluyentes. Solo en muy pocos casos, aludieron a la relación con los profesores como dificultad, restringiéndolo solo a algún docente y no como generalidad, cuando así se lo hizo.

Fuente: Grupos Focales, 2010. Elaboración propia.

Por otro lado, la figura del preceptor es percibida como «la cara de la institución», aquel que por ejemplo puede ser elegido como interlocutor a la hora de compartir un problema. En este sentido, podríamos decir que la idea de escuela, aun con las deficiencias que los estudiantes perciben, se construye a partir de quienes la habitan y trabajan en ella. Al respecto, es notable la importancia que adquieren las figuras del preceptor y los profesores (no todos, claro está) a la hora de buscar alguien que los escuche, alguien en quien confiar. Esas figuras emergen como relevantes en las voces de los estudiantes de las cuatro escuelas seleccionadas. Contrariamente a lo esperado, fueron muy pocos quienes señalaron al tutor y/o al asesor pedagógico como la persona clave en quien depositar su confianza.

Cabe destacar, sin embargo, que los niveles de contención, digamos afectiva, por parte de los estudiantes se dirige generalmente a alguien que forma parte del cuerpo docente, un aspecto que adquiere mayor significación para los estudiantes del caso 1 y 3, dado que la relación con algunos docentes es preponderante, aunque no central, a la hora de expresar qué es lo que más les gusta de su escuela (cuadro 7).

CUADRO 7

Qué es lo que más te gusta de esta escuela

Variables*	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4
Estar con mis compañeros	68,2	77,3	51,85	76,5
La relación con los profesores	36,35	9,09	40,75	17,65
Lo que aprendo en las diferentes materias	22,7	68,2	33,3	53

* Se toman solo estas opciones de respuestas por ser las más mencionadas. Vale aclarar que es una pregunta de respuestas múltiples, y por lo tanto no excluyentes.
Fuente: Grupos Focales, 2010. Elaboración propia.

Las respuestas a la pregunta sobre qué consideran de mayor importancia de todo lo que se les enseña en la escuela, la mayoría (casi el 70 %) de los estudiantes de las cuatro escuelas señaló: a la posibilidad que les brinda para continuar estudios superiores y solo un tercio (casi el 33%) hizo referencia al mundo del trabajo.

Como puede observarse de acuerdo al total de los cuadros estadísticos, en algunos casos seleccionaron ambas respuestas considerando que no resultan excluyentes. La referencia al mundo del trabajo fue elegida, principalmente, por los alumnos del caso 3 y no de manera exclusiva ya que, de ese tercio, también participaron algunos estudiantes de las otras tres escuelas aunque en una proporción menos significativa.

c) Acerca de la participación en la escuela y el conflicto social

En términos generales, los jóvenes expresan cierta apatía u oposición a las imágenes ligadas con las movilizaciones. No lo vinculan con su cotidianeidad y las perciben como un fenómeno que perturba la vida social y el desarrollo de las actividades escolares. Respecto de las tomas de las escuelas secundarias (Ciudad de Buenos Aires, agosto de 2010), en los grupos focales se pudo observar que los jóvenes conocen los sucesos e identifican las razones del conflicto (deterioro edilicio, infraestructura escolar) presentando un acuerdo «relativo» con el hecho de la toma. Sin embargo, a la hora de pensarlo en relación a sus propias escuelas, a excepción del caso 4, que sí participó, asomó una perspectiva *conservadora* vinculada con la inviabilidad de dichas medidas en sus propios espacios educativos. En ciertos casos, incluso, el rechazo apuntó a los días de clase perdidos que conllevó el conflicto. Por otro lado, en algunos casos, surgió la presunción de que la toma de las escuelas suponía un riesgo concreto para el

edificio: el temor acerca del comportamiento de quienes participaran de la toma. Es decir, una sospecha sobre el accionar irresponsable de sus compañeros.

Específicamente en el caso 1, se presentaron respecto a las tomas posiciones contrapuestas en función de la participación o no participación de los alumnos en el Centro de Estudiantes. Cabe señalar que, a excepción del caso 3 donde hubo un intento fallido de armado de Centro de Estudiantes, las restantes tres escuelas sí cuentan con uno. El del caso 1 es el que tiene un mayor desarrollo y apoyo institucional. En las otras escuelas se observó en los jóvenes cierto descreimiento de estos procesos de participación e involucramiento en la vida escolar⁹⁰.

Claramente aquellos que sí participan en el Centro mostraron una opinión más receptiva y afín a la problemática de las tomas, aunque reconociendo que «esta escuela no contaba con las condiciones ni el consenso suficiente para ella». Mientras que aquellos alumnos que no participan del Centro, dieron respuestas ambiguas explicitando primero una actitud de rechazo a la toma como metodología de reclamo estudiantil y cierta desconfianza inicial respecto a los «agitadores». Así y todo, no desconocieron cierta legitimidad del reclamo. Por su parte, en los casos 2 y 3, el tema fue considerado importante, aunque también se cuestionara la viabilidad en la propia escuela.

⁹⁰ En cuanto a la participación en algún programa o iniciativa de la escuela, casi el 40% del total de los alumnos encuestados de las cuatro escuelas afirmó participar, principalmente, en los campamentos y el centro de estudiantes. Con respecto a este último (centro de estudiantes), vale aclarar que en su mayoría remite a los alumnos del caso 1, mientras que no se encuentra a ninguno del caso 2. En relación a las exigencias que tienen para con el centro de estudiantes en cada escuela, en general remiten al mejoramiento edilicio de la escuela así como a temas de disciplina/convivencia. Al respecto, llama la atención como solo los alumnos del caso 1 remiten al tema de las drogas u otras adicciones de los jóvenes.

7. A MODO DE SÍNTESIS

El proyecto **formatos institucionales e inclusión educativa en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires**, pretende recorrer diferentes «aristas» de esta problemática educativa, considerando **las formas** que asume la gestión institucional y pedagógica en diferentes tipos de establecimientos y la **subjectividad** de directivos, docentes y jóvenes de cuatro escuelas secundarias. Las mismas se ubican en los distritos escolares 5 y 19, que junto con los distritos 4, 13, 20 y 21 conforman la zona sur de la ciudad (limitante con el Riachuelo) con altos porcentajes de vulnerabilidad social.

Las políticas orientadas a favorecer la obligatoriedad educativa expresada a nivel nacional en la Ley de Educación Nacional, en acuerdos del Consejo Federal de Educación y en programas socio educativos (nacionales y de la Ciudad de Buenos Aires) plantean favorecer una mayor inclusión educativa en términos de acceso, permanencia, reingreso y egreso de la escuela. En anteriores estudios pusimos el foco de análisis sobre los niveles de apropiación por parte de la gestión directiva y el desarrollo institucional que presentan los programas y su incidencia en la inclusión. Es notorio considerar que casi todos los establecimientos de nivel medio de sector estatal en la Ciudad vienen recibiendo la intervención de algún programa de inclusión a nivel nacional o de la Ciudad.

En este trabajo, nos preguntamos si diferentes formatos escolares habilitan procesos y experiencias de inclusión, particular o distintiva, en instituciones que por las trayectorias educativas de su alumnado –durante el período 2007 a 2009– resultan inclusivas en términos de incremento de la matrícula y de la disminución de los niveles de abandono escolar. Tres preguntas centrales abordan este informe: *¿Cómo gestionan estas escuelas la inclusión? ¿Qué perciben los docentes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en estas instituciones? ¿Qué tipo de experiencias educativas transitan los jóvenes?* Estos jóvenes forman parte, en muchos casos al interior de sus familias, de una primera o segunda generación que participan de este nivel educativo, tradicionalmente selectivo.

La forma que asume el *hacer escuela secundaria* en las cuatro instituciones estudiadas, presenta cierta especificidad, dada por la estructura del personal, la gestión curricular y la dinámica de promoción y evaluación, el vínculo que construyen con los alumnos y la comunidad, así como también con el Estado Nacional y de la Ciudad de Buenos Aires, por tipo de gestión de los programas para la inclusión provenientes de la gestión central. Asimismo sus culturas y prácticas educativas muestran rasgos de distintas matrices institucionales

relacionadas con sus historias fundacionales propio de diferentes épocas de creación de diversos tipos de establecimiento para el nivel medio como son las escuelas técnicas y liceos, las EEM (ex EMEM) a partir de los noventa, y las escuelas de reingreso, de última creación.

En principio se podría observar en este trabajo exploratorio, la existencia de niveles de interdependencia «relativa» (sin determinaciones lineales) que existen entre aspectos estructurales de las instituciones en diferentes formatos escolares y la subjetividad de los actores, resultando los procesos *para incluir* una configuración específica que se carga de un sentido particular en cada institución: en algunas escuelas la inclusión constituye un esfuerzo para apoyar, fortalecer y sostener la escolaridad, en otros un proceso de inventiva que intenta desbordar la matriz propia de la escuela secundaria

En el caso 1 de acuerdo a sus características fundacionales se muestra una permanente preocupación por recrear y hacer «enseñable» para todos los alumnos el contenido disciplinar que prescribe la curricula lo que conlleva al diseño de múltiples dispositivos alternativos, orientadas al acompañamiento pedagógico y mejora de las trayectorias escolares. En el caso 2, sin modificar aspectos curriculares, las acciones se diseñan pensando en cómo intervenir pedagógicamente frente a la organización de la cursada, las dificultades en el aprendizaje, en el rendimiento, o en situaciones conflictivas de la vida de los chicos. En el caso 3 por ser una escuela de reingreso, se presentan características propias por su plan de estudio y condiciones de admisión de su matrícula, que apuestan a la construcción del oficio del sujeto-alumno (en su dimensión cognitiva y socializadora) ligado a una perspectiva de derecho, luego de recorridos de fracaso escolar previos, en una apuesta a la construcción de un vínculo que favorezca la permanencia de los alumnos en la escuela. Por último, el caso 4 desarrolla una serie de estrategias y herramientas tendientes a apuntalar y mejorar el trabajo con los alumnos, sobresaliendo la preparación de la tercera materia previa como una estrategia novedosa y efectiva, que la escuela desarrolla en el año 2011 a partir del desarrollo del Plan de Mejora. Junto a ello dicha institución cuenta con el apoyo de un equipo del Departamento de Orientación Escolar (DOE) el cual desarrolla acciones con los alumnos en la escuela y en articulación con otras instituciones de la comunidad. La experiencia de tutorías se traslada a los cuatro casos como una estrategia potente por su gestión y capacidad de adecuación a las características institucionales.

Con relativa independencia de los formatos de las escuelas en las que trabajan los docentes, en su mayor parte, conciben la enseñanza desde una perspectiva sobre el cuidado, el afecto hacia los alumnos y la opción por educar pese a las contingencias y problemáticas

sociales que se presentan en estas instituciones, o a pesar del binomio *interés / desinterés* que prima especialmente en uno de los casos. Asimismo, la confianza por el trabajo en el aula y la recuperación de la autoestima, la cuestión por los derechos y el sentido de lo que se enseña en términos cognitivos, pero también para la configuración del oficio de ser alumno, especialmente en la EEM y la de reingreso, constituye un elemento que atraviesa la reflexión docente. Los intentos por recontextualizar los saberes disciplinares a las posibilidades de aprendizaje fue un punto destacado por la mayoría de los docentes de las instituciones que formaron parte del proyecto. Junto con la idea de fortalecer la formación básica para incrementar las posibilidades de aprendizaje y permanencia en la escuela, se observó en los testimonios de la mayoría de los docentes, que la enseñanza a los jóvenes tiene que estar orientada hacia aprendizajes relevantes para su futuro en relación con el contexto social, el mundo del trabajo, y la defensa de sus derechos en la sociedad. Fue en la escuela técnica donde hubo mayor hincapié puesto en la vinculación de la enseñanza con los estudios superiores universitarios o no universitarios.

En tres de las cuatro escuelas la mayoría de los jóvenes nos señalan que en su futuro se ven concluyendo los estudios secundarios o continuando con la universidad. Esta perspectiva da cuenta del significativo trabajo sobre la autoestima y el derecho a la educación que configuran las escuelas en estos jóvenes. No obstante podríamos considerar que las problemáticas socioeducativas constituyen un primer plano saliente de sus experiencias: el embarazo temprano, la violencia percibida dentro y fuera de la escuela. En estas instituciones la experiencia educativa se fortalece a partir del reconocimiento que tienen de los adultos que los acompañan en sus trayectorias. Es en este nivel que la mayoría de los jóvenes plantean que no cambiarían de escuela y lo que más valoran es el rol desempeñado por directivos y docentes a la hora de atender sus demandas y adecuar la propuesta educativa a sus posibilidades como una forma de garantizar su permanencia y continuidad educativa. Resulta interesante considerar que el plano del reconocimiento de sus identidades, intereses, problemas –como dimensión de la justicia educativa– constituye una cuestión priorizada en el discurso de los jóvenes. Asimismo el plano de la participación estudiantil es rescatada como una cuestión de interés, pero que no adquiere la dimensión crítica en términos de oposición o resistencia a lo instituido sino en términos de mejora de las condiciones institucionales como equipamiento, infraestructura, o de colaboración con otros compañeros de la escuela (que se encuentran en situaciones críticas en sus trayectorias o en sus condiciones de vida), en el marco de instituciones valoradas por la contención y apoyo en sus trayectorias educativas. Por lo que se observa, la lógica de participación vía centro de estudiantes no es un tema ponderado por esta población estudiantil.

Sin lugar a dudas las formas escolares están cargadas de significados y culturas e ideologías que portan los sujetos y se reconstruyen en cada dinámica institucional. En estos casos, los significados que circulan sobre los jóvenes, sus trayectorias educativas y condiciones para el aprendizaje, habilitan procesos de inclusión y una perspectiva sobre los alumnos como sujetos de derecho. También es cierto que en las escuelas cuyo formato se encuentran más flexibilizado, como ocurre con dos de las cuatro escuelas, hay más opciones pedagógicas para realizar ajustes sucesivos de la oferta escolar a las posibilidades y condicionamientos que presentan las propias trayectorias escolares. De otra manera, la flexibilidad se vincula a la disponibilidad de los propios directivos y docentes, lo cual recae en mayores esfuerzos individuales sin que necesariamente se modifique la propia escuela en sus aspectos institucionales.

8. RESEÑA BIBLIOGRÁFICA

- **Achili, E.** (1999), *Práctica docente y diversidad sociocultural. Homosapiens*. Rosario.
- **Acostas, F.** (2009), «Re-configuración de la escuela secundaria frente al ingreso masivo de jóvenes de sectores populares», *Revista de Pedagogía*, Vol. 30, N.º 87, Caracas, Escuela de Educación Universidad Central de Venezuela.
- **Ainscow, M.** (2009), «Developing inclusive education systems: how can we move policies forward?» Chapter prepared for a book in Spanish to be edited by Climent Gine et ál., UK, University of Manchester.

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2009/0907Beirut/DevelopingInclusive_Education_Systems.pdf
- **Ávila, O. S.** (2007), Reinenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades. En R. Baquero; Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) (2007), *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- **Baquero, R.** (2006), *Sujetos y Aprendizaje*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina y financiado por la Organización de los Estados Americanos (OEA), a través del Fondo Especial Multilateral del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral (FEMCIDI/OEA).
- **Baudelot, Ch. y Establet, R.** (1990), *El nivel educativo sube*, Madrid, Morata.
- **Bruner, J.** (1984), *Acción, pensamiento y lenguaje* (compilación de J. Linaza), Madrid, Alianza.
- **Canevari, J.; Catalá, S. y N. Montes** (coord.) (2011), La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Documento de Trabajo. GCBA. Ministerio de Educación. Dirección Operativa de Investigación y Estadística.
- **Carro, S., M. R. Neufeld, A. Padawer, S. Thisted** (1996), «Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana», *Propuesta Educativa* N.º 14, Buenos Aires, FLACSO.

- **Catalá, S.; Con, M. y S. Susini** (2009), Índice de Vulnerabilidad Social (IVS). Documento Metodológico. Informes Temáticos de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA.
- **Cornu, L.** (2004), «Una ética de la oportunidad», en G. Frigerio y G. Diker (comp). *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes*. NOVEDUC. Buenos Aires.
- **Cornu, L.** (2008), *La confianza en las relaciones pedagógicas*, Buenos Aires, NOVEDUC.
- **Cotler, J.** (2006), *La cohesión social en la agenda de América Latina y de la Unión Europea*, Lima, Instituto de Estudios peruanos Ediciones.
- **Dabegnigno, V; Austral, R. y S. Larripa** (2010), Contextos institucionales en pos de la permanencia escolar: un estudio de casos en escuelas secundarias de gestión estatal de la Ciudad de Bs. As. GCBA. Ministerio de Educación. Dirección Operativa de Investigación y Estadística.
- **De Andraca, A. M.** (2006), Programas de becas estudiantiles: experiencias latinoamericanas. Cuadernos de investigación del IIPE. UNESCO-IIPE.
- **Dubet, F. y D. Martuccelli** (1997), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada España.
- **Dussel, I. y S. Finocchio** (comp.) (2003), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires, Fondo de la cultura económica.
- **Filmus, D.**, (1985), «Primer año del colegio secundario y discriminación educativa», en *Documentos e informes de investigación*, N.º 30. FLACSO. Buenos Aires.
- **Gadotti, M.** (2002), «Comunicación presentada en la 1.ª Conferencia Internacional de Educación». Traducción del portugués al castellano: Jorge R. Seibold, Ribeirão Preto / SP (Brasil), 10 al 12 de julio de 2002,
- **Gimeno Sacristán, J.** (2000), *La transición a la educación secundaria*. Madrid, Editorial Morata.

- **Gluz, N.** (2006): La construcción socioeducativa del becario: la productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media. Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE)-Unesco.
- **Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.** Ministerio de Educación. Dirección Operativa de Investigación y Estadística, *Panorama Educativo 2008*, <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/panorama08.pdf>
- **Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires,** *Panorama Educativo 2010.* Ministerio de Educación GCBA. Dirección Operativa de Investigación y Estadística <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/panorama10.pdf>
- **Huidobro, J, E.** (2009), «Una nueva meta para la educación latinoamericana en el Bicentenario», en *Calidad, Equidad y Reformas en la enseñanza. Metas Educativas 2021.* OEI, Santillana, 2009.
- **Jacinto, C. y A. Freytes Frei** (2004), Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio en la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- **Jacinto, C. y F. Terigi** (2007), *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana.* Buenos Aires, IIPE-Unesco.
- **Kaplan, C.** (2002), «La construcción social de la inteligencia en la escuela», en M. Carreiras et ál., «La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión». *Novedades Educativas.* Buenos Aires.
- **Kessler, G.** (2004), *Sociología del delito amateur.* Buenos Aires, Paidós.
- **Kessler, G.** (2003), *La experiencia escolar fragmentada,* s. I. UNGS-CONICET.
- **Krichesky, M.** (2007), *Escuela y Comunidad. Desafíos para la inclusión educativa.* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina.
- **Krichesky, M. y M. Saguier** (2008), «Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires». Dirección de Investigación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/publicaciones>

- **Krichesky, M.** (coord). (2008), G. Cabado; P. Medela y M. Greco; «Escuelas medias en contextos con vulnerabilidad social. Perspectivas sobre gestión institucional y políticas de inclusión educativa en la Ciudad de Buenos Aires». Dirección de Investigación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/esc_medias_vulnerabilidad_social_08.pdf
- **Krichesky, M.** y **R. Ruiz** (2009), *Inclusión educativa en la Argentina*, Santiago de Chile, OREALC-Unesco.
- **Krichesky, M.** (coord.) et ál. (2009), «Ofertas de educación no formal. Su actualización en cifras y políticas vigentes». Documento de trabajo. GCBA. Ministerio de Educación. Dirección Operativa de Investigación y Estadística.
- **Krichesky, M.** (coord.) et ál. (2010), *Políticas de inclusión y gestión educativa en escuelas medias en contextos de alta vulnerabilidad*. GCBA. Ministerio de Educación. Dirección Operativa de Investigación y Estadística.

<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/polinclusiongestioneducativa2010.pdf>
- **Magendzo, A.** (2006): «Recontextualización curricular: Campo de recontextualización oficial y campo de recontextualización pedagógica», en http://mt.educarchile.cl/mt/amagendzo/archives/2006/11/recontextualizacion_curricular.htm
- **Más Rocha S. y S. Vior** (2008), «Las EMEM de la Ciudad de Bs. As.: de un proyecto democratizador a una escuela para la “contención”», Documento de trabajo, Luján, Universidad Nacional de Luján.
- **Meirieu, P.** (2006), *Cartas a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona, Editorial GRAÓ.
- **Neirotti, N. y M. Poggi, M.** (2004), «Alianzas e innovaciones en proyectos de desarrollo educativo local». Buenos Aires, IIPE, Unesco.
- **Noel, G.** (2009), *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar*, Buenos Aires,

UNSAM.

- **OCDE** (2006), *Escuelas del futuro. La Personalización de la enseñanza*. Paris.
- **Perrenoud, P.** (2006), *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid, Editorial Popular.
- **Redondo, P.** (2006), *Escuelas y pobreza: Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires, Paidós.
- **Rogoff, B.**(1990), *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Buenos Aires, Paidós.
- **Sklar, C.** (2006), *De la razón jurídica a la pasión ética*. Ver Documento: «Aplicación de la Resolución 60/251 de la Asamblea General, del 15 de marzo de 2006, titulada «Consejo de derechos humanos»: El derecho a la educación de las personas con discapacidades. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación Vernor Muñoz.
- **Terigi, F.** (2009), «Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles», *Revista Propuesta Educativa* 29. 2009, Buenos Aires, FLACSO.
- **Teriggi, F.; Perazza, R. y D. Vaillant** (coord.) (2010), «Estudios de Políticas Inclusivas, Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la Inclusión Escolar. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC)». España. Programa EUROSOCIAL Educación.
- **Tiramonti, G. y N. Montes** (comps.) (2009), *La escuela media en debate*. Manantial / Buenos Aires, Flacso.
- **Tiramonti, G.** (dir.) (2011), *Variaciones sobre la forma escolar*. FLACSO/Homo Sapiens. Buenos Aires.
- **Torres, R. M.** (2001), «Participación ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina», documento encargado por la Unidad de Desarrollo Social y Educación (UDSE) de la OEA, Uruguay.

- **Torres, R. M.** (2004), documento presentado en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona Fórum 2004, Barcelona, 5-6 de octubre.
- **Tyack, D. y L. Cuban** (1997), *Tinkering Toward Utopia. A century of public school reform*. Harvard University Press.
- **Veleda, C.; Rivas, A. y F. Mezzadra** (2011), *La construcción de la justicia educativa*, Buenos Aires, CIPPEC/UNICEF.
- **Viñao Frago, A.** (2002), *Sistemas Educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Ediciones Morata. Madrid.
- **Zambrano Leal, A. et ál.** (2009), «Aprendizajes y pedagogía en Philippe Meirieu». *Revista Praxis Educativa*, vol. XVI, núm. 14, marzo-febrero, 2010, pp. 123-124 La Pampa, Universidad Nacional de La Pampa.
- **Zanelli, M.** (2009), *Ponencia en la Universidad de Antioquía*, Medellín.
- **Zelmanovich, P.** (2003), *Contra el desamparo*. Artículo publicado en I. Dussel y S. Finocchio (comp.) (2003), *Enseñar hoy. Una introducción a la ecuación en tiempos de crisis*. Buenos Aires, Fondo de la cultura económica.