

INFORMES DE INVESTIGACIÓN

diciembre 2011

JÓVENES DE CONTEXTOS VULNERABLES Y SU EXPERIENCIA ESCOLAR

**Visiones en escuelas medias
con diferente formato
institucional**

Marcelo Krichesky (coordinador)

Griselda Cabado, Marcela Greco, Silvina Quintero, Valeria Saguier, Marcelo Zanelli y Mariana Zapata (asistente).

Gerencia Operativa de Investigación y Estadística
Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa
Ministerio de Educación • Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Educación



Buenos Aires Ciudad

EN TODO ESTÁS VOS

Autoridades

Jefe de Gobierno

Mauricio Macri

Ministro de Educación

Esteban Bullrich

Jefe de Gabinete

Diego Fernández

Subsecretaria de Gestión Educativa y Coordinación Pedagógica

Ana María Ravaglia

Subsecretario de Gestión Económico Financiera y Administración de Recursos

Carlos Javier Regazzoni

Subsecretario de Políticas Educativas y Carrera Docente

Alejandro Finocchiaro

Subsecretaria de Inclusión Escolar y Comunidad Educativa

María Soledad Acuña

Directora General de Evaluación de la Calidad Educativa

Silvia Montoya

Gerente Operativa de Investigación y Estadística

Silvia Lépore

JÓVENES DE CONTEXTOS VULNERABLES Y SU EXPERIENCIA ESCOLAR

VISIONES EN ESCUELAS MEDIAS CON
DIFERENTE FORMATO INSTITUCIONAL

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

Este documento fue preparado en la Gerencia Operativa de Investigación y Estadística (GOIyE) de la Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa (DGECE), Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El contenido de este informe es responsabilidad de sus autores y no compromete a la GOIyE-DGECE. Se autoriza su reproducción citando la fuente.

Presentación

En la Ciudad Autónoma 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 produce a partir de un incremento de la demanda social y del desarrollo de políticas sociales y educativas que promueven la asistencia al sistema educativo. La última información censal disponible (correspondiente al año 2010) indica que el 89,1% de los jóvenes del país de entre 12 y 17 años asistía a la escuela (indistintamente del nivel, sea primario o medio), mientras que en 2001 lo hacía un 87,4% de los jóvenes de ese mismo grupo de edad (Censo 2001), exponiendo un crecimiento de casi dos puntos porcentuales. A partir de la Ley Federal de Educación N° 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 hacia 2010 al 94,1% de los jóvenes de ese grupo de edad, presentando una mínima disminución en relación al año 2001 con un 94,54%.

Sin embargo, al realizar un análisis histórico entre 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 privadoⁱ. Esta tendencia se produce con mayor intensidad entre 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 de nivel medio pierden (8812 alumnos entre los tres). Les siguen los DE 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 amplio para su crecimiento.

Entre 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 25.965 a 26.653ⁱⁱ jóvenes.

Es en este contexto que se sitúa el proyecto de investigación *“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”* desarrollado durante 2011, cuyo objetivo fue contribuir a la reflexión sobre cómo se procesa (es decir cómo diferentes actores institucionales perciben y valoran) la inclusión educativa en escuelas que presentan diferentes características institucionales y pedagógicas, considerando también para ello aspectos de la subjetividad de los docentes y de los adolescentes.

Entre los antecedentes de investigación del equipo, se puede rastrear este mismo interrogante en escuelas medias que atienden a población vulnerable, así como en ofertas de nivel medio destinadas a jóvenes y adultos. Desde 2007 hasta la fecha, el equipo ha orientado su mirada e interés hacia la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, tratando de sondear sobre las condiciones y percepciones de los miembros de las comunidades educativas, respecto a las estrategias de inclusión educativa, la gestión institucional y las trayectorias escolares de los estudiantes.

Es así como este proyecto parte de una serie de supuestos teóricos que toman como antecedentes tanto los trabajos previos del equipoⁱⁱⁱ, como acuerdos internacionales y literatura vigente sobre la problemática de la inclusión y la desigualdad educativa en Argentina y en los países de la región.

En continuidad a los acuerdos internacionales de Jomtien (1992) y Dakar (2000), UNESCO impulsó 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), 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.

Los aportes de Terigi^{iv} (2010) dan cuenta de la existencia de 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"^v; los aprendizajes elitistas y/o 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 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 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”*^{vi}.

Una segunda perspectiva complementaria a la primera, considera al niño, joven y 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.

La variedad de significados existentes sobre el hecho de “incluir” (Ainscow y otros, 2009)^{vii} se refiere tanto a la problemática de la discapacidad

y 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, se considera a la inclusión como un concepto abierto, en construcción, que a partir de un marco normativo 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 se podría llamar “estatal” (por el fuerte papel del Estado Nacional y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en la promoción de políticas y programas socio educativos en curso), en muchos casos implica cambios en los formatos institucionales: incorporación de apoyos escolares y tutorías, proyectos específicos con la comunidad, flexibilidad en los regímenes de promoción y evaluación, entre otros. Los mismos se desarrollan en contextos de alta segregación social y educativa (Huidobro, 2009)^{viii} y fragmentación^{ix} interpelados por nuevas identidades de adolescentes y jóvenes, que ingresan en ciertos casos como primera generación dentro de sus familias a la educación secundaria.

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 (Tenti, 2003). 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 (Tiramonti y Montes, 2009) y en la proliferación de experiencias denominadas por algunos organismos internacionales (OREALC-UNESCO, 2009) como “experiencias de segunda oportunidad”^x.

Específicamente en este documento de trabajo se aborda la percepción de jóvenes de grupos vulnerables sobre sus trayectorias escolares, sus vivencias en la escuela y sus expectativas a futuro. El concepto de vulnerabilidad se aplica a aquellos sectores o grupos de la población que *“por su condición de edad, género, etnia y estado civil se encuentran en condición de riesgo que les impide incorporarse al desarrollo y acceder a mejores condiciones de bienestar”* (Rodríguez Vignoli, 2000). Interesa recuperar qué valor social le otorgan a su tránsito por la escuela -el cual para muchos de ellos es de una segunda oportunidad luego de experimentar reiterados fracasos escolares, incluyendo el abandono- dentro de contextos escolares con diferente formato organizativo y curricular.

El trabajo de indagación sobre las vivencias de los estudiantes en la escuela se relaciona con el tipo de investigación biográfica y narrativa. Si bien este proyecto no utiliza metodológicamente esa línea de investigación, se toman los aportes conceptuales sobre experiencia escolar y biografía escolar en vistas a los modos en que la institución escolar incide en la vivencia personal de los estudiantes. Por experiencia escolar 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 (Achilli, 1999).

En relación a la biografía escolar, autores como Rivas Flores consideran que en la construcción de relatos que los sujetos hacen a partir de sus vivencias en la escuela, la experiencia se ubica dentro de un universo de significados que entremezcla el mundo social y cultural en el que esta experiencia se genera. El relato hace pública la vida de los sujetos en sus contextos propios, permitiendo un proceso en donde individuo y colectivo se

constituyen mutuamente. *“La biografía, por tanto, es parte del proceso de constitución identitaria, desentrañando los marcos en los que se construye, las estrategias que se ponen en juego, los mecanismos sociales, culturales y políticos implicados, así como la propia construcción de significados.”* (Rivas Flores, 2010:190). La construcción de la identidad sujeto-alumno es entendida entonces, como parte de un marco institucionalmente configurado.

1. Metodología utilizada

El abordaje de la experiencia escolar de los jóvenes se desarrolló en cuatro escuelas secundarias con formato institucional diferenciado, seleccionadas inicialmente por conformar diferentes tipos de establecimiento y modalidad: escuela técnica, EMEM histórica, liceo y escuela media de Reingreso; y por presentar indicadores bajos de repitencia y/o abandono, con una importante presencia de programas socio educativos en la vida escolar. Se intenta conservar cierto anonimato sobre las instituciones indagadas, por lo cual dichas escuelas son mencionadas a lo largo de este material con el carácter de “casos”.

En una primera etapa del trabajo se desarrollaron dos grupos focales en cada institución, conformados por 12 jóvenes cada uno, de 3° y 4° 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, sus trayectorias escolares, sus experiencias vinculadas a la vida escolar, y a los niveles de participación por fuera del ámbito escolar. El recurso utilizado fueron fotografías seleccionadas en base a los diferentes temas a abordar, las cuales funcionaron como un disparador para facilitar la palabra en los jóvenes. A partir de los comentarios que los estudiantes iban relatando, los coordinadores del grupo focal intervenían garantizando la participación de todos, los puntos de acuerdo o las diferencias sobre cierto tema. A partir de los registros de campo se reconstruyeron las opiniones vertidas en el grupo buscando las características que dan cuenta de la experiencia escolar del colectivo.

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. La encuesta resultó de utilidad para que los estudiantes escribieran acerca de sus percepciones en relación a la escuela a la que concurren y expusieran sus ideas sobre su propio futuro.

En una posterior y última etapa de indagación, se realizaron doce entrevistas en profundidad (tres por escuela) a parejas de jóvenes de ambos sexos, que cursaban en 3° y 4° año de las cuatro escuelas seleccionadas. Las mismas se tomaron de a dos alumnos con la intención de facilitar el diálogo entre los estudiantes y el entrevistador. El propósito de esta nueva incursión al campo fue profundizar algunos aspectos de la experiencia y la biografía escolar de los jóvenes, abordada anteriormente en los grupos focales.

En síntesis, a través de la utilización de distintos instrumentos de indagación, 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.

2. Composición de la muestra

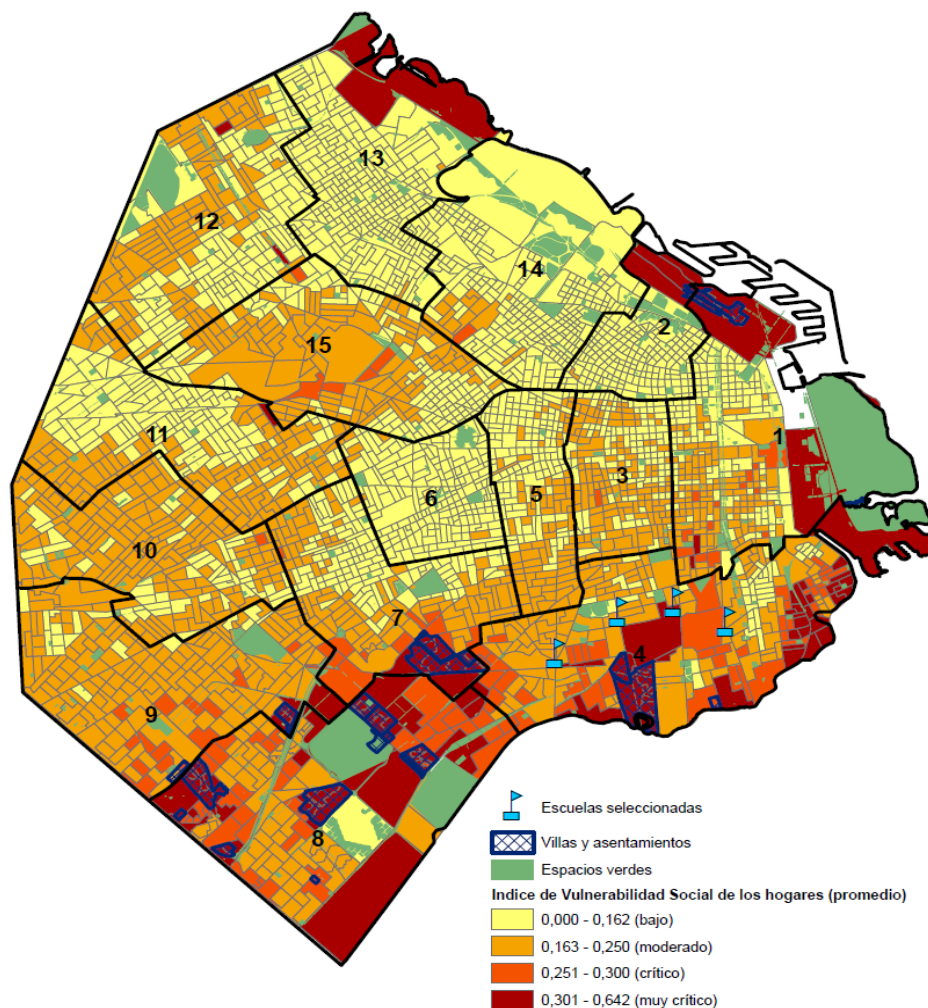
Las cuatro escuelas se ubican en los Distritos Escolares 5 y 19, que junto con los distritos 4 y 21 conforman la zona del sur de la ciudad que limita con el Riachuelo. En términos generales, estas escuelas se inscriben en el contexto social y urbano que globalmente caracteriza a la zona sur de la ciudad: un patrón de asentamiento de población muy heterogéneo, donde se combinan grandes espacios no residenciales con núcleos habitacionales populares dispersos y 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, que empeora las condiciones de vida de la población ribereña al 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”*^{xi}. El Mapa de Vulnerabilidad Social de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (según datos del Censo de Población y Vivienda 2001) 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.

Como se puede apreciar en el Mapa de Vulnerabilidad Social (Mapa 1), los DE 5 y 19 están entre los que poseen promedios más altos de hogares con alta vulnerabilidad. Sin embargo, las cuatro escuelas seleccionadas tienen en común su ubicación en radios censales de grado “moderado” de vulnerabilidad de los hogares, pero en límites territoriales próximos a una gran área de situaciones “críticas” en torno a tres villas de emergencia: el N.H.T. Zavaleta, la Villa 21-24 y la Villa 26.

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



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 Gerencia de de Investigación y Estadística. DGECE. Ministerio de Educación. GCBA.

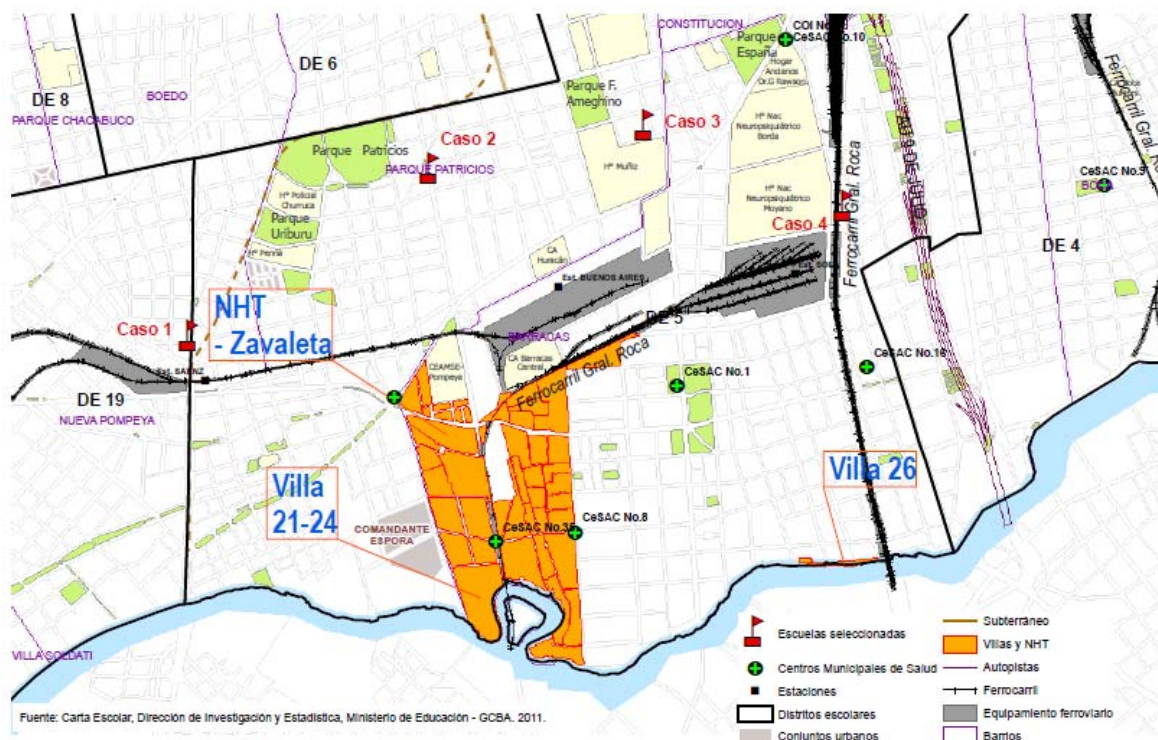
Sin embargo, se aprecian diferencias en las características del contexto urbano en que se localizan las escuelas seleccionadas (ver Mapa 2). El Caso 1 se ubica en el barrio de Nueva Pompeya. Es la escuela más próxima a la traza del Ferrocarril Belgrano Sur y al extenso Núcleo Habitacional Transitorio 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.

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 al Barrio de 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.

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.

Mapa 2. Contexto urbano de las escuelas seleccionadas



Fuente: Mapa Escolar. Gerencia Operativa de Investigación y Estadística. DGECE. Ministerio de Educación .GCBA. Año 2010

2.1. Origen y organización institucional

El Caso 1 enmarca sus fundamentos pedagógicos en el proyecto de creación de escuelas medias propias de la entonces Municipalidad de Buenos Aires (conocidas como EMEM) a partir del año 1992. Entre los argumentos que les dieron 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 secundarios^{xii}. 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 este tipo de establecimiento con respecto a las otras instituciones en estudio, 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 pedagógico^{xiii}. 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 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 pasado 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 estudio, 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.

El Caso 3, como tipo de establecimiento, se crea junto a otro grupo de escuelas en el período 2004-2008 en el marco de la obligatoriedad del nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires 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^{xiv}, 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 tres 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 corresponde a un establecimiento que data de principios del siglo XX. A diferencia de las otras escuelas estudiadas ofrece dos modalidades distintas en su ciclo superior y los alumnos pueden optar entre tres lenguas extranjeras. La asistencia semanal promedio de cursada es de 34 y 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 dos psicólogas. Se ocupa de realizar un análisis institucional, trabajar con alumnos y padres, y articular con 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.

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 docente 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 trabajo docente por horas de clase), conformando lo que Terigi (2008)^{xv} 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.

3. Resultados obtenidos

Se presentan a continuación una serie de resultados obtenidos en el trabajo con los jóvenes que participaron de los grupos focales en las cuatro escuelas secundarias de la muestra. La información se agrupa en torno al perfil de los jóvenes y el nivel educativo de los padres; la relación con el mundo del trabajo, las trayectorias escolares, perspectivas sobre el futuro,

problemáticas emergentes de la experiencia escolar, visiones sobre el aprendizaje y las escuelas, así como consideraciones sobre el formato y la subjetividad de los jóvenes.

3.1. Perfil de los encuestados y nivel educativo de los padres

- Según las encuestas realizadas a los alumnos que participaron de los grupos focales, se advierte una mayor participación femenina: casi un 65% sobre un total de 88 encuestados. En la composición etaria la mayoría corresponde a un tramo 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. 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.

3.2. Relación con el mundo del trabajo

En todas las escuelas de la muestra existe un porcentaje de alumnos que trabaja. Pero en esta etapa de sus vidas el tipo de inserción laboral suele ser lábil, frágil, precario 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 “delivery”, estampado de remeras, enfermeros, cuidar niños, mozos, etc., o bien en servicios de limpieza, camareras o vendedoras a porcentaje de las probables ventas.

Sin embargo, los porcentajes de alumnos que poseen algún empleo varían considerablemente en directa relación con las características poblacionales del contexto en el que se enclava cada escuela. Mientras que el 50% de los alumnos encuestados del Caso 3 trabaja, el mismo dato en términos de porcentaje no alcanza los dos dígitos para los estudiantes del Caso 2 (Cuadro 1).

Para estos estudiantes la obtención del título secundario tiene relación directa con la obtención de un empleo: porque les permitiría adquirir una cierta independencia y porque ayudar en sus casas es percibido como algo necesario.

Cuadro 1 Condiciones que inciden en las trayectorias escolares de los estudiantes (en porcentajes).

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

Fuente: Elaboración propia a partir de los Grupos Focales. Gerencia Operativa de Investigación y Estadística. DGECE. Ministerio de Educación. GCBA. Año 2010

3.3. Las trayectorias escolares de los jóvenes

En este estudio se asume el concepto de trayectorias escolares a partir de la distinción entre trayectorias teóricas y trayectorias reales. Las trayectorias escolares teóricas son definidas por la organización del sistema y expresan itinerarios que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Contrariamente, las trayectorias escolares reales expresan los modos heterogéneos y variables en

que gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización (Terigi, 2007).

Estas conceptualizaciones permiten dimensionar el comportamiento que se observa en las trayectorias escolares de los adolescentes y jóvenes de escuelas secundarias de modalidad común de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires, en relación a la organización del nivel dentro del sistema. Al respecto, entre 2001 y 2008 se advierte un incremento de los procesos de abandono (especialmente en los primeros años de estudio)^{xvi}, repitencia^{xvii}, y del mismo modo aumentan los niveles de sobreedad^{xviii}.

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 2006 y 2009^{xix}. Sin embargo, esto no debería ser interpretado como una mejora sustantiva en las trayectorias escolares 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 lectivo, lo cual da cuenta de un nuevo comportamiento en las trayectorias reales de los estudiantes.

De acuerdo a los datos recogidos en el trabajo de campo, el abandono escolar es una problemática central que atraviesa las trayectorias de los jóvenes en el nivel secundario. El valor del indicador “salidos sin pase” para la Ciudad de Buenos Aires es de 7,2% en 2009, mientras que en zona sur el valor de este indicador es de 6,9%. Para la muestra, dicho indicador muestra un descenso significativo en tres de las cuatro escuelas, mientras que en el caso restante no habría significativas variaciones durante el período 2006-2009.

Recuperando la voz de los jóvenes entrevistados, en tres de las cuatro escuelas (con excepción de los alumnos del Caso 2 -escuela técnica-) manifestaron haber dejado de asistir en algún momento a la escuela secundaria.

En cambio, la repitencia, haya sido en el nivel primario o en el secundario, se presenta como un fenómeno transversal entre los estudiantes de las cuatro instituciones, aunque con diferentes magnitudes. Mientras que en el Caso 2, menos del 20% de los estudiantes encuestados tuvieron situaciones de repitencia en algún momento de su trayectoria escolar; en el caso de los estudiantes que asisten a la escuela de reingreso (Caso 3) este indicador asciende a más del 80% (Cuadro 2). Si bien las escuelas de reingreso tienen entre sus requisitos de admisión el haber dejado de asistir a la escuela por un período de un año, 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 sobreedad como consecuencia de reiteradas repitencias. En el caso de estas escuelas cobra relevancia la posibilidad que brinda el formato institucional para reorganizar la escolaridad de los estudiantes diseñando trayectos personalizados y adecuando el régimen académico en base a las trayectorias reales de estos jóvenes.

Los números que estos indicadores arrojan no solo dan cuenta de ciertas características de cada escuela (como ciertas disposiciones de las escuelas 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. Como se dijo, el Caso 3 y el Caso 2 se ubican en los extremos alto y bajo respectivamente de estudiantes que trabajan a la par que estudian.

Cuadro 2. Trayectorias escolares de los estudiantes (en porcentajes).

Variables	Caso 1	Caso 2	Caso 3*	Caso 4
Repitencia a lo largo de la trayectoria escolar	45,5	18,2	81,5	35,3
Alumnos que abandonaron alguna vez la escuela	22,7	--	63,0	17,6
Alumnos que no repitieron ni abandonaron	40,9	81,8	--	53,0

Nota: Caso 3*: La Escuela de Recuperación cuenta entre sus condiciones de admisión que el alumno haya dejado de asistir al sistema educativo por un período mínimo de un ciclo lectivo.

Fuente: Elaboración propia a partir de los Grupos Focales. Gerencia Operativa de Investigación y Estadística. DGECE. Ministerio de Educación. GCBA. Año 2010

3.4. Perspectivas sobre el futuro educativo y social

Las diversas miradas que construyen los jóvenes acerca de su propio futuro fueron abordadas en 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 3). 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, alcanzando un tercio de los encuestados en dicha institución.

Paralelamente, en relación al 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 ésta 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 3).

No solo las condiciones de vida o la inserción en el mercado laboral, explicarían estas distintas perspectivas a futuro, sino también los antecedentes de su propio fracaso escolar en sus trayectorias educativas. Se puede 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 3. Perspectiva de futuro de los estudiantes (en porcentajes)

Variables*	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4
Armando una familia	27,3	0	37	47,0
Finalizando el secundario y continuando estudios superiores	63,6	91	40,8	82,3
Aprendiendo un oficio	13,6	9	40,8	23,5

Fuente: Elaboración propia a partir de los Grupos Focales. Gerencia Operativa de Investigación y Estadística. DGECE. Ministerio de Educación. GCBA. 2010

Retomando la lectura de los datos, 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 la misma (Cuadro 4).

Cuadro 4. Razón principal por la que cursan estudios secundarios (en porcentajes)

Variables*	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4
Encontrar/mejorar la situación de trabajo	50,0	45,5	70,4	41,2
Continuar estudios superiores	60,0	77,3	48,15	70,6
Obtener un logro personal	50,0	54,5	48,15	41,2

*Nota: Se toman solo estas opciones de respuestas por ser las más mencionadas. En muchos casos las respuestas son múltiples, y por lo tanto no excluyentes.

Fuente: Elaboración propia a partir de los Grupos Focales. Gerencia Operativa de Investigación y Estadística. DGECE. Ministerio de Educación. GCBA. 2010

3.5. Experiencias sobre la vida escolar

El término “experiencia” suele situarse en el terreno de las prácticas lo cual remite al aspecto subjetivo de lo vivido. Las prácticas y relaciones cotidianas en las que se involucra el estudiante en la escuela se vuelven experiencia en tanto es registrada, escrita, conversada y compartida. En

consecuencia, indagar acerca de la experiencia escolar implicó generar espacios para la elaboración de relatos y “sentidos” de grupos de jóvenes que transitan por el mismo espacio institucional y cuya comprensión de la realidad es una construcción colectiva.

- **La relación afectiva con las escuelas que “los incluyen”**

La mayor parte de los alumnos de las cuatro escuelas (con irrelevantes variaciones entre sí) recuperan el apego y el vínculo de pertenencia a las escuelas que asisten. 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: sus inclinaciones e intereses están dirigidos hacia otros campos de conocimiento.

El afecto y el sentimiento de pertenencia que manifiestan los estudiantes conllevan el rechazo a toda posibilidad de cambiar de escuela (en promedio, y con muy pequeñas oscilaciones entre los cuatro casos, casi el 85% del total de los encuestados declaró no desear cambiar de escuela). Este apego responde a diversas razones: la relación con sus pares o 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. También surge de las respuestas 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.

No obstante, en vistas del desasosiego y el contexto de vulnerabilidad del “día a día”, la recuperación de la experiencia escolar aparece teñida en gran parte y casi saturando sus perspectivas, por problemáticas sociales propias de las condiciones de vida. En los grupos focales, los estudiantes 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 una cercanía inquietante y dolorosa. No obstante, aparecen percepciones vinculantes con los *aprendizajes*, sus

docentes, y las propuestas educativas, 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.

- **El embarazo temprano**

La maternidad y paternidad temprana suelen dificultar la posibilidad de completar los estudios de nivel secundario, ya sea por la dedicación al cuidado y atención de un hijo pequeño, o por la necesidad de salir al mercado de trabajo para garantizar la manutención. De acuerdo a un estudio del Ministerio de Desarrollo Social de la Ciudad de Buenos Aires, si se analiza al total de mujeres de 14 a 19 años a 2010, se observa que el porcentaje que ha sido madre alcanza al 3,8% de estas mujeres. El informe también da cuenta de la incidencia del nivel de ingresos de los grupos familiares en la maternidad adolescente: para los hogares más empobrecidos, el porcentaje de madres en esa franja de edad supera el 8%.

.-Como parte de las políticas públicas tendientes a la continuidad y permanencia en la escuela de los adolescentes y jóvenes que atraviesan la maternidad y paternidad, se ubica el Programa de Retención escolar de alumnas/os madres/padres y embarazadas. Este programa funciona a demanda de las escuelas secundarias, y crea un dispositivo institucional que propone nuevas estrategias para la inclusión escolar de estos estudiantes a partir de la formación de Referentes Institucionales entre los docentes de cada establecimiento. La asistencia técnico-pedagógica, capacitación docente, talleres de reflexión con los estudiantes, y acompañamiento para la gestión de apertura y funcionamiento de salas dentro de las escuelas secundarias para los hijos de las alumnas madres, son algunas de las instancias de trabajo que ofrece el programa. Actualmente participan del mismo más de 100 escuelas de la ciudad, entre las que se cuentan las 4 escuelas de la muestra.

En los Casos 1 y 3 (es decir, en la EEM y escuela de reingreso respectivamente), además de llevar adelante las distintas acciones para sostener la escolaridad de las alumnas/os madres/padres y/o embarazadas, surge como iniciativa del Programa la creación de espacios físicos (aulas y

espacios ad-hoc) con docentes especializados, destinados a la atención de los niños de los estudiantes. Las “salitas” adquieren una significación relevante que aparece en el discurso de los/las estudiantes marcando un antes y un después en el proyecto de estudio, ya que la institucionalización de sus hijos dentro del espacio y horario de cursada aparece como una solución ante el problema del abandono por la necesidad de cuidado de los pequeños.

Al respecto, en la entrevista en profundidad, uno de los alumnos del Caso 3 nos comenta: *“Yo más que nada vine a esta escuela por la guardería, porque el nene vive conmigo. (...) Vengo porque tengo la necesidad de venir, y para el futuro.”*

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 mujeres 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.

En los grupos focales de las otras dos escuelas (Caso 2 y Caso 4, es decir, escuela técnica y liceo respectivamente) 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 sus propios compañeros, sino como un problema que ellos visualizan en las escuelas y en la sociedad de un modo más general.

- **Acerca de la participación en la escuela y el conflicto social**

Se indagó también sobre las percepciones de los jóvenes acerca de la participación social, especialmente en el ámbito de la escuela, considerando el contexto de las “tomas” a las escuelas secundarias que fue un fenómeno significativo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante 2010. Al respecto 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

(liceo), que sí participó, asomó una perspectiva de rechazo a este tipo de medidas relacionada con la inviabilidad de llevarlas a la práctica en sus propios establecimientos educativos. En ciertos casos, incluso, el cuestionamiento apuntó a los días de clase perdidos que conllevó el conflicto. 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 (EEM), respecto a las tomas de escuelas, se presentaron 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 (escuela de reingreso) 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 escolar^{xx}.

Claramente aquellos que participan en el Centro mostraron una opinión más receptiva y afin a la problemática de las tomas, aunque reconociendo que *“esta escuela no contaba con las condiciones ni el consenso suficiente para la misma”* (Caso 1). 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.

3.6. La percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje y la enseñanza en la escuela

En el relato de los estudiantes, la escuela aparece como un elemento cuya centralidad estructura ciertos aspectos de su vida cotidiana. En los cuatro casos, para los alumnos la escuela es un espacio significativo en sus vidas: estructura tiempos, organiza, permite estar con pares, confrontar con los adultos que orientan y guían procesos de aprendizaje. La escuela se

constituye entonces en un buen lugar para crecer, desplegarse y sentirse protegidos frente a un “afuera” imprevisible. En este sentido, una de las valoraciones más preponderantes es el rol desempeñado por directivos, docentes, y preceptores a la hora de atender sus demandas y adecuar -en la mayoría de los casos- la propuesta educativa a sus posibilidades, como una forma de garantizar su permanencia y continuidad educativa.

- **El lugar de los docentes en las experiencias de aprendizaje**

En cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en relación a lo que los estudiantes recuerdan haber aprendido en la escuela, el criterio de elección de sus respuestas no tiene que ver con contenidos disciplinares, sino más bien con las características de los docentes de ciertas asignaturas. Los jóvenes entrevistados coinciden en que un buen profesor es aquel que no solo conoce su disciplina, sino que principalmente explica de mil y un modos el contenido impartido -cuantas veces sea necesario- hasta que todos los alumnos lo comprendan. Un docente entonces que no solo se preocupa por el proceso de aprendizaje de todos los alumnos, sino que además brinda múltiples oportunidades en función de las características personales de cada uno.

En el Caso 1 (EEM), un alumno grafica claramente esta idea al plantear:

Un buen (profesor) es aquel que cuando ve que no entiende... cuando al alumno no le salen las cosas(...)para mí un buen profesor es aquél que se da cuenta de que al alumno no le sale, y te hace la “segunda” y cuando vos entregás un trabajo te toma en cuenta más que a los otros porque sabe que a vos no te salen las cosas y te ayuda un poquito con la nota y a la vez también te explica la realidad de lo que no sabés y te hace entender un poquito mejor. Para mí eso es bueno...

Los alumnos del Caso 3 (reingreso) también coinciden en su valoración en relación al perfil docente que prima en dicha institución:

Acá en el turno tarde, te lo enseñaban de una manera, explicaban tan rápido que si te costaba agarrar la mano, los otros seguían, seguían, seguían, y a vos nunca te enseñaban bien. Y acá es un poco más lento, pero vos aprendés más porque te lo explican más lento. Y hasta que no le agarrás la mano ellos no progresan. ¡Eso es lo bueno!

Ah, es como más personalizado. Están más atentos a que cada uno vaya entendiendo.

En este sentido, tanto en el Caso 3 (escuela de reingreso) como en el Caso 1 (EEM), la gestión de sus cuerpos directivos y el buen clima institucional que impera, posibilita que el cuerpo docente se caracterice por ser especialmente atento, paciente y comprensivo a las necesidades particulares de cada alumno. De este modo, los estudiantes reconocen contar con docentes que constantemente le “buscan la vuelta” a las explicaciones, los acompañan en su proceso de aprendizaje, y contienen en términos personales siempre que lo necesitan.

Aunque en los Casos 2 y 4 (técnica y liceo) los alumnos también valoran el buen clima institucional y su relación con el cuerpo docente en general; la contención socio-afectiva y el “explicar una y otra vez”, no parecieran ser un axioma de cumplimiento riguroso por parte de todos los profesores. Al respecto, los alumnos del Caso 2 protestan:

Hay algunos profesores que explican mal, y otros que explican y no te lo quieren volver a explicar. (...) algunos te dicen ‘pero esto lo vimos la clase pasada’. (...) un buen profesor sería el que explicaría hasta que entiendas...

Que explique bien, que lo entiendas, si no entendés algo que te lo vuelva a explicar con paciencia, con otras palabras como para que vos puedas, que no se den por vencidos porque hay algunos que dicen ‘bueno después te lo explico’, y nunca más.

Que se le entienda cuando explica, porque tenemos algunos profesores que no entendemos.

Además destacan al profesor que les muestra su forma de ser y de pensar, que les cuenta sus historias de vida. Es decir, que de alguna manera se constituye en un modelo de adultez de referencia, en una etapa de desarrollo en que la construcción de su identidad se establece en relación a un otro –adulto- significativo.

...porque creo que nos muestra su forma de pensar [en referencia a la profesora de Inglés] y de ahí, a partir de eso, uno piensa su

manera. Como que nos muestra su realidad, y entonces ahí vos te vas fijando y armando tu realidad.

En Cívica, nos cuenta historias personales de ella, y creo que eso nos ayuda, no sabés si para no cometer los mismos errores.

Al mismo tiempo, los alumnos del Caso 2, refieren al vínculo pedagógico con los docentes considerando que habría profesores a los cuales es más fácil acercarse a pedir ayuda o decir “no entendí”, y otros que en cambio inspiran menos confianza. En estos casos la distancia en el vínculo imprime al docente un status de superioridad que suele provocar inhibición en los alumnos, sobre todo entre los más tímidos. De este modo el docente deja de ser visto como una persona más y adquiere rasgos fantasiosos que podrían ser pensados como obstáculos en el proceso de aprendizaje. Aquí un diálogo que se da a partir de una entrevista:

Es que en realidad uno ve al profesor como a un monstruo, pero es una persona más.

Entrevistador: *¿la monstruosidad del profesor por dónde pasa, porque te pone nota?
Porque simplemente es el profesor*

En relación a la falta de vínculo personal con algunos docentes, uno de sus alumnos lo explicita con la siguiente queja:

Que sepa el nombre (...) Pero ya sabemos que tienen un montón de escuelas, pero el apellido por lo menos... ¡repassá la lista aunque sea antes de entrar!”.

Frase difícil de imaginar al interior de las escuelas de los Casos 1 y 3, que se caracterizan por un clima de familiaridad y estrechez en el vínculo interpersonal entre docentes y alumnos. Contención socio-afectiva que pareciera constituirse en prerrequisito y condición de posibilidad para que sus alumnos culminen con éxito el nivel.

Por otra parte, en los Casos 1 y 4 (EEM y liceo), consideran que en la escuela “aprenden” y son “contenidos” por profesores, directivos y preceptores.

La figura del preceptor es percibida como “la cara de la institución”, aquél que, por ejemplo, puede ser elegido como interlocutor a la hora de

compartir un problema. En las cuatro escuelas seleccionadas se reitera la importancia asignada a la figura del preceptor, junto con la de los profesores. En la escuela de reingreso, estos últimos son los elegidos a la hora de buscar alguien que los escuche, alguien en quien confiar. 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.

- **La propuesta educativa: la valoración de la flexibilidad en tensión con la calidad “imaginada”**

El nivel académico de la enseñanza en cada una de estas escuelas es un punto en que las percepciones de los alumnos son divergentes, aunque el hiato no sea tan profundo. Por ejemplo, en el Caso 2 (escuela técnica), los estudiantes consideran que asisten a una escuela “exigente” con buen nivel de enseñanza. La preparación que allí reciben otorga un valor complementario a la hora de pensarse en el futuro, es decir, en el mundo adulto y laboral. La principal objeción que los jóvenes manifiestan 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.

En cambio, tanto en el Caso 1 como en el Caso 4 (EEM y liceo), así como reconocen la contención y la flexibilidad de la institución (a través de mecanismos más permisivos para garantizar el presentismo, promoción, instancias de apoyo, más canales de diálogo y escucha) los jóvenes cuestionan si el aprendizaje es similar al que se produce en otras instituciones, o inferior.

En estas percepciones se pone en tensión el dilema de calidad de los aprendizajes y la flexibilidad a la cual 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.

Específicamente en el Caso 4, ciertos reproches hacen foco respecto al supuesto de menor nivel de exigencia -planteado por los alumnos entre su escuela de turno tarde y la escuela de turno mañana con la que comparten el edificio, establecimientos que en apariencias habrían tenido diferencias históricas.

En el caso de la escuela de reingreso (Caso 3) los alumnos son conscientes de que la flexibilidad propia del formato y de la cultura institucional que la escuela tiene es garantía para un cierto nivel de “éxito”. Desde este marco es que aluden incluso a cierta “facilidad” en comparación con otras escuelas, en las que finalmente habían abandonado.

Estas consideraciones, puestas en juego en las entrevistas en profundidad y 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 aspectos puramente académicos, sino también a lo disciplinar. En consonancia con lo mencionado anteriormente, el tercio mencionado está principalmente compuesto por tres de las cuatro escuelas, con excepción del Caso 2 (técnica). Como ya se mencionó, en este caso casi la totalidad de los estudiantes reconocen que la escuela es lo suficientemente exigente como para obtener una buena formación.

Por otra parte, 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 de los casos 4 y 2, el espacio del aula constituye también el momento de mayores dificultades. Sucede que es justamente ahí en que “descubren” con frecuencia que no entienden lo que se enseña (Cuadro 5).

Cuadro 5 Percepción de los estudiantes acerca de las principales dificultades que encuentran en la escuela (en porcentajes)

Variables*	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4
Falta de tiempo para estudiar/hacer tarea	31,8	31,8	51,9	58,8
No entender lo que enseñan	18,2	36,4	14,8	52,9
Concurrir regularmente a clases	27,3	4,5	29,6	11,7
No tengo dificultades	36,3	36,3	29,6	17,7

*Nota.: Se toman solo estas opciones de respuestas por ser las más mencionadas. En muchos casos las respuestas son múltiples, y por lo tanto no excluyentes *Fuente:* Elaboración propia a partir de los Grupos Focales. Gerencia Operativa de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación. GCBA. 2010

- **La conformación del oficio de ser alumno. Un proceso complejo en trayectorias de fracaso escolar**

De acuerdo a Perrenoud (2006) ser alumno es un oficio, porque supone un trabajo, demanda tareas, cumplimiento de horarios y otros requisitos; acomodarse a las rutinas institucionales, es decir, adentrarse en la propia cultura escolar como principio necesario para configurarse como alumno. La importancia de esta conceptualización nos lleva a preguntarnos acerca de cómo estructuran estos jóvenes su oficio de alumnos, los cuales –en muchos casos- vienen de sucesivos procesos de exclusión y fracaso escolar.

En principio la supervivencia en la escuela y el plus para lograr aprobar las materias y pasar de año estaría dado por ese otro tipo de saberes referidos al oficio de ser alumno, que son los que permiten adaptarse a los distintos requerimientos de los docentes, y por ende, de la escuela misma.

En el Caso 4 los chicos consideran que para aprobar alcanza con prestar atención en clase, no faltar y portarse bien. Prestar atención no es algo que todos sepan o puedan hacer, por eso es entendido como un saber en sí mismo; la posibilidad de estar atento estaría relacionada con cierta madurez que los chicos van adquiriendo en la escuela con la ayuda de los adultos.

A mí me fue bien un año porque me senté adelante de todo, para estar en frente de la profesora, y yo hablo y ella te reta y ya está (...) porque yo hablo y hablo, se me nota.

En la primaria tenés un solo profesor todo el año, acá tenés varios profesores”

Tenés que adaptarte con cada uno, tenés que ser simpática con el que es simpático, tenés que ser callada y seria con el que es callado y serio, tenés que adaptarte a la personalidad del profesor, si nó, no le caes bien

Por su parte, los alumnos del Caso 2 consideran que el estudio y elegir bien el grupo de amigos de la escuela, es primordial para garantizar la aprobación de las materias. Además “*también sería necesario saber redactar un trabajo práctico, participar en clase y no hacer lío*”. “*Que el profesor te conozca y tenga una buena impresión permite que te ayude con su concepto si*

no alcanza la nota". En síntesis: estudiar, la "buena junta", y hacer "buena letra" parecen ser en esta escuela los componentes más importantes para aprobar.

La percepción que los estudiantes manifiestan como supuestos que les permite sobrevivir en la escuela en tanto "alumnos", remite a la adquisición de valores, a una mejor socialización, y a la preparación para el futuro, que incluye la posibilidad de insertarse con éxito en estudios superiores y el mercado laboral. A pesar del énfasis en aprendizajes técnicos que supone la escuela, los alumnos entrevistados se distancian de la marcada especialización del currículo y hacen consciente en primer lugar, saberes adquiridos desde una perspectiva de educación integral del sujeto. Para los estudiantes, la escuela les enseña a hacerse personas responsables, y la madurez no es simplemente una consecuencia temporal, sino más bien la evidencia de la formación que les da la escuela.

Creo que para un futuro bien, para llevar todas las cosas bien en adelante (...) El aprendizaje te da el apoyo como para no meterte en cosas malas, no meterte en la droga, o pensar las cosas de otra manera como para no meterte en nada

Yo creo que en general la escuela además de la educación es una preparación ya sea para el trabajo o adentro de otra organización como la familia.

Sí, más que nada para tomar actitudes que uno no toma hasta que empieza a tener responsabilidades, te prepara tanto como para seguir estudiando, como para trabajar, que son dos responsabilidades, en sí es para tomar una responsabilidad.

En síntesis, así como la información surgida de las encuestas mostraba una alta tendencia a la continuidad de estudios de educación superior entre los alumnos del Caso 2, las entrevistas en profundidad revelan que les resulta más fácil reconocer aprendizajes generales vinculados a aspectos de su desarrollo personal y de la socialización (ser responsable, maduro, respetuoso), que aquellos vinculados a saberes técnicos específicos de las asignaturas impartidas -a pesar de constituirse en herramientas fundamentales para su posterior tránsito por la universidad-.

Al igual que en el Caso 2, los alumnos del Caso 4 consideran que la escuela los prepara para desarrollarse como personas, los ayuda a crecer y a desenvolverse mejor en un futuro. Los aprendizajes que recuperan en primer término son aquellos que trascienden las disciplinas y conforman un conocimiento indispensable para manejarse en sociedad. En cuanto a las materias, reconocen como valiosos los aprendizajes de aquellas en las que los docentes explican muy bien el contenido y muestran altos niveles de exigencia.

(la escuela prepara) Para el futuro, para que seamos mas independientes, responsables, te mandan hacer un trabajo y también te están probando si sos responsable en hacerlo, sino, a qué horarios llegas, cómo sos, para tener paciencia, para escuchar a los demás, ahora tenés que escuchar al profesor, te dictan todo, tenés que escribir, a mí me ayudó un montón (...) volví re madura

Más allá de que sea una escuela, también es como que te enseña a convivir, y el modo de hablar de algunas personas que vienen más o menos de zonas bajas, como que aprenden a hablar, tienen otra manera de hablar

En la misma sintonía, lo que los alumnos del Caso 1 perciben como importante para aprobar las materias es estudiar, tener un buen grupo de amigos y llevarse bien con el docente.

¿Qué necesito? Estudiar, necesito estudiar y que las cosas que estudio me queden en la cabeza (...) Primero es estudiar, yo me di cuenta que primero es estudiar

Primero tener una buena junta con tus amigos, con tus compañeros, digamos... como para no andar en cualquiera.

Algunos también consideran relevante la buena relación con los directivos y preceptores porque, según los entrevistados serían éstos los que califican la “forma de ser” de los alumnos, interviniendo de esta manera en las posibilidades de promoción de los mismos.

Los espacios de aprendizaje más ponderados son los de taller, y específicamente, los de contenido artístico –teatro, plástica-. Al igual que en el resto de las escuelas, los aprendizajes que los alumnos del Caso 1 destacan obtener a lo largo de su escolaridad son los relacionados con la socialización,

en vistas a saber desenvolverse en el mundo adulto en un futuro que les resulta cercano.

Para tener una mejor comunicación con las personas, para poder trabajar en blanco y para poder hacer la carrera que yo quiera y tener siempre como ese conocimiento como para no hacer cosas que no quiero hacer

Y, para ser una mejor persona, para tener un mejor diálogo con las personas cuando vayas a pedir trabajo a hacer una entrevista

Por último, los alumnos del Caso 3 (reingreso) también destacan como importante para aprobar el prestar atención en las materias. La clase resulta el lugar privilegiado para consolidar los aprendizajes. Según los entrevistados, es poca la tarea que los docentes encargan a los alumnos por fuera de la escuela –probablemente debido a las características de la población que asiste- y en general manifiestan que el tiempo de estudio transcurre principalmente dentro del aula.

Para aprobar materias] tenés que venir todos los días, levantarte temprano, tratar que, las materias que no tenés bien, mantenerlas al día (...) y estudio también.”

Prestando atención en clase, aprobás. Yo apruebo así y no estudio”.

Consideran que la escuela los prepara para “la vida”, para “integrarse a la sociedad”. Así, los entrevistados ponderan el aspecto social de la formación que reciben. En este sentido, manifiestan que los que reciben son aprendizajes “para toda la vida”. Los saberes ligados al desempeño en estudios superiores y el mercado laboral son más bien percibidos como producto del esfuerzo personal que debe realizar todo aquel al que le interese seguir formándose:

Tengo amigos que ya terminaron, acá del turno noche, y están en la universidad. Igual es la voluntad de uno, porque si vos te ponés “no quiero estudiar, no quiero estudiar”, no vas a progresar. ¡Está en uno! Si vos querés estudiar, y querés progresar, avanzar...

Con lo social cumple como todo colegio para integrarte en la sociedad

3.7. La cuestión del formato en la subjetividad de los jóvenes: similitudes y diferencias

El concepto de formato es vinculante al de gramática de la escuela (Acostas, 2009)^{xxi} 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.

En los últimos años se desarrollaron diferentes experiencias que alteran en algo la gramática escolar en tanto usos de espacios, tiempos y/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. Algunos ejemplos de estos cambios de formato son las escuelas secundarias de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires, los Centros de Escolarización para adolescentes y jóvenes (CESAJ) de la Provincia de Buenos Aires, y algunas escuelas de la Provincia de Tucumán con una organización que garantiza una alta concentración de carga horaria del plantel docente.

De acuerdo a los objetivos de la investigación, en las entrevistas con los alumnos se buscó indagar su percepción acerca del formato escolar que asume la institución en la que cursan sus estudios del nivel medio. Para ser más precisos, se intentó rastrear si en su relato acerca de la vivencia escolar se pone en juego –o no- el formato en que la misma se inscribe. Es decir, si en función, o como consecuencia de un formato escolar determinado, se puede apreciar también una vivencia escolar diferente –o particular- entre los entrevistados.

Vale aclarar que ninguno de los alumnos entrevistados pudo dar mayor cuenta de lo que el formato supone, más que en relación al título que la escuela expide y tipo de orientación. Al respecto, las diferencias más obvias las plantean los alumnos del Caso 2, por sus seis años del plan de estudios y una orientación que promueve el desarrollo de habilidades muy específicas;

así como los del Caso 3, por su plan de estudios de cuatro años y su particular régimen de promoción que impide la repitencia de año de su alumnado. En el Caso 4 (liceo), los alumnos también dijeron haber optado por dicha oferta como consecuencia de su modalidad comercial. Pero en el Caso 1 (EEM) encontramos que los alumnos no eligieron la escuela por el título que expide ni por su plan de estudios, y por lo tanto, este aspecto del formato se torna completamente invisible –o al menos no consciente- a los ojos de los entrevistados.

Entre los alumnos del Caso 3 (reingreso), se presenta un registro muy positivo sobre el especial régimen de promoción de materias, así como por la duración del plan de estudios, que les permite acelerar su cursada en comparación al plan de estudios tradicional. Frase como *“lo más interesante de la escuela es el sistema de las materias; que no repetís el año sino que repetís la materia y la cursas el año que viene”* representa cabalmente esta perspectiva, para una población estudiantil con un importante índice de sobreedad como consecuencia de su fallido paso por el sistema educativo con anterioridad.

Sin embargo, aunque en los discursos estudiantiles se pueda apreciar a este régimen académico como condición de posibilidad para la culminación del nivel medio, también manifiestan cierto malestar (ya mencionado en el punto anterior) por la diferenciación que el mismo supone para con otros jóvenes.

En el pedido explícito de tener educación física, e incluso en la solicitud de que el kiosko-buffet funcione a la noche igual que lo hace durante los turnos diurnos, se puede entrever esta inquietud por equiparar el particular formato de las escuelas de reingreso a una escuela media común.

A mí me gustaría que den Educación Física. (...) porque ninguna de las escuelas de noche lo dan, y estaría bueno porque los hombres juegan al fútbol, y a mí me gustaría hacer vóley o algo así, me encantaría hacer educación física.

Lo que los alumnos enuncian acerca de las características que presenta su escuela, reedita debates recurrentes sobre la escuela media en torno a la homogeneidad como garantía de igualdad (Terigi, 2008)^{xxii}.

La otra escuela capaz que era un poco más estricta que ésta. Había más materias. Muchas más materias, casi el doble

Si, el nivel de educación es muy distinto, desde que yo estoy acostumbrado a la técnica es mucho mas exigente, o sea, hay cosas mucho mas avanzadas que en esta. Acá es un nivel más sencillo y es básico

La contradicción en el discurso de los alumnos, entre la valoración a un formato escolar que les posibilita finalmente culminar con éxito el nivel, y el reproche de percibirla como una oferta de menor calidad, amerita la pregunta acerca de si toda diferenciación debe ser considerada productora de fragmentación, y por tanto de desigualdad, en contraposición al resto de las ofertas del sistema. Esta argumentación –que ha tenido una fuerte presencia en el discurso académico- no toma en cuenta el análisis de la homogeneidad de la escuela “común” como productora de injusticia educativa (Terigi, 2008). Sin embargo, se subraya la importancia de considerar los efectos en términos subjetivos y simbólicos, que cualquier alteración al formato tradicional de escuela produce en la representación que los alumnos construyen de su experiencia escolar. El “trípode de hierro” que estructura la educación secundaria, también estructura, consecuentemente, la perspectiva de los jóvenes acerca de lo que una escuela debe ser.

En este sentido, la tensión que suscita cualquier alternativa educativa que se atreva a correrse del formato tradicional, corre el riesgo de ser percibida como una oferta devaluada, en lugar de innovadora.

Esta tensión en relación al formato particular de cada escuela, que se traduce en la propuesta educativa de la misma, también se pone en juego entre los alumnos de los Casos 2 y 4 (técnica y liceo). Los primeros, en clara sintonía con sus necesidades juveniles, y en el marco de una escuela con fuerte carga horaria y un alto nivel de estructuración, reclaman contar con un espacio de expresión artística. Los alumnos del Caso 4 por su parte, reclaman la creación de un espacio lúdico, mediante el pedido de contar con “*un taller de algo divertido una vez al mes*”. Lo que se cuestiona es como los intereses de los estudiantes, y todo aquello que es propio de los jóvenes no tiene lugar en la escuela. Lo interesante de estos reclamos es que no pareciera haber cabida –ni siquiera en la representación de los alumnos- para que “lo joven” (Kantor,

2007) ingrese a la escuela sino es a través de lo extra-curricular. Es decir, sin romper con el formato preestablecido.

Por otra parte, ciertos aspectos negativos que los alumnos perciben en el formato diferenciado de la escuela del Caso 3 (reingreso) - que se soslayan en el discurso de los entrevistados- también se presentan entre los alumnos del Caso 1 (EEM) cuando del mismo modo cuestionan el nivel de enseñanza; así como entre los alumnos del Caso 4 en su mirada comparativa con la Escuela Normal del turno mañana que ocupa su mismo establecimiento.

Al respecto, aunque las cuatro escuelas se encuentran enclavadas en distritos escolares con altos índices de vulnerabilidad social, los Casos 1 y 3 cuentan con el prejuicio adicional del fundamento que les dio origen y creación. Esta representación social, que liga a las escuelas creadas para la inclusión educativa del nivel medio de sectores hasta entonces excluidos, con una baja en la calidad de la enseñanza y los aprendizajes, se representa también entre las escuelas de capital federal y el conurbano bonaerense. Una alumna del Caso 2 explicitó este prejuicio generalizado al plantear:

Lo que pasa que yo ya de chica quería estudiar Administración, desde 3º grado más o menos, ya sabía qué quería estudiar. Y como mi mamá quería que estudiara algo técnico, que vaya a la Capital, algo así más especializado, dije bueno, me gusta Administración, me busco una escuela. Tenía una cerca de mi casa pero estudiar en provincia no es lo mismo que estudiar en Capital... así que mejor me vine a Capital

Los encuestados del Caso 4 por su parte, pugnan por parecerse a “la Normal” del turno mañana, dado que el mismo ha representado desde su creación, el ideal de escuela secundaria. El prestigio del Normal sigue pesando sobre el ideario de estos jóvenes, que reiteradamente expresan sentir –por contraste- una educación de diferente calidad.

A excepción de los alumnos del Caso 2 (escuela técnica), que tímidamente cuestionan la rigidez de su formato al no integrar espacios de expresión artística, se registra en las restantes tres escuelas una tensión no resuelta entre un formato escolar que los incluye y posibilita un tránsito exitoso por el nivel, y una oferta educativa (supuestamente) devaluada en contraste al prestigio de la escuela media “común”.

Por último, es interesante ver cómo se pone en juego la mirada sobre el formato escolar, al indagar con respecto al proyecto de incorporar una tercera materia previa; proyecto que se empezó a implementar como experiencia piloto en el Caso 4, y por lo tanto no cuenta aún con mucho reconocimiento por parte de su alumnado. Lo interesante es ver cómo, de modo unánime y sin distinción según la escuela y su formato institucional, aunque todos los entrevistados conciben positivamente al proyecto como estrategia para combatir la repitencia, lo hacen sin embargo con cierto resquemor.

Un alumno del Caso 4 sintetiza muy bien la mirada “normativista” que los atraviesa, diciendo: *“Por un lado está bueno porque da la oportunidad a alumnos pero por otro lado está malo porque instiga a los alumnos que no se esfuercen tanto porque tienen tres materias previas.”*

Una vez más, la tensión entre una propuesta innovadora y el riesgo de caer en una oferta degradada, evidencia la puja entre el formato tradicional y cualquier política educativa que suponga su alteración.

A modo de síntesis

Hasta aquí se ha intentado dar cuenta del valor social que otorgan adolescentes y jóvenes en condiciones de vulnerabilidad social, a su tránsito por la escuela en contextos institucionales con diferente formato organizativo y curricular.

Se ha marcado que el abandono escolar es una problemática central que atraviesa las trayectorias de los jóvenes en las escuelas medias, y que en este estudio constituye –junto a la repitencia– un fenómeno transversal a las cuatro instituciones (aunque afecte en menor medida a los alumnos del Caso 2 -escuela técnica-). Sin embargo, en los cuatro casos, para los jóvenes la escuela es un espacio significativo en sus vidas: estructura tiempos, organiza, permite estar con pares, confrontar con los adultos que orientan y guían procesos de aprendizaje. La escuela se constituye entonces en un buen lugar para crecer, desplegarse y sentirse protegidos frente a un “afuera” imprevisible. En este sentido, los discursos de los alumnos recuperan el apego y el vínculo de pertenencia a las escuelas que asisten.

También se señaló que la recuperación de la experiencia escolar aparece teñida en gran parte por problemáticas sociales propias de las condiciones de vida del alumnado. El embarazo temprano y el abandono escolar fueron temáticas recurrentes en los grupos focales realizados. Los alumnos también dieron cuenta de sus percepciones sobre los aprendizajes, los docentes, y las propuestas educativas particulares de cada institución, las cuales remiten a una valoración muy significativa de escuelas que contienen y los reconocen como jóvenes en tanto sujetos de derecho.

En cuanto a la consideración hacia los docentes, en todos los casos los jóvenes coinciden en que un buen profesor es aquel que no solo conoce su disciplina, sino que principalmente explica el contenido impartido hasta que todos los alumnos lo comprenden. Un buen docente entonces es el que no solo se preocupa por el proceso de aprendizaje de todos los alumnos, sino que además brinda múltiples oportunidades en función de las características personales de cada uno. A su vez, los alumnos valoran al profesor que les muestra su forma de ser y de pensar, en el cual sienten que pueden confiar, constituyéndose en un modelo de referencia del ser adulto.

Los aprendizajes que los estudiantes pudieron reconocer más fácilmente remiten a la adquisición de valores, a una mejor socialización, y a la preparación para el futuro. Para ellos, la escuela enseña fundamentalmente a hacerse personas responsables para desenvolverse en sociedad. Es en este marco que la supervivencia en la escuela –al menos en principio- y el plus para lograr aprobar las materias y pasar de año, estaría dado por ese otro tipo de saberes referidos al oficio de ser alumno, que son los que permiten adaptarse a los distintos requerimientos de los docentes, y por ende, de la escuela misma.

Por otro lado, se plantearon las divergencias y contradicciones en cuanto a la percepción que los estudiantes enuncian sobre el nivel académico de cada una de estas escuelas. El punto refiere a la tensión entre la calidad de los aprendizajes y la flexibilidad que muestran las instituciones, a la cual reconocen como un factor imprescindible para sostener su permanencia y cumplir con sus aspiraciones, muchas veces prácticas, de concluir sus estudios secundarios. La contradicción en el discurso de los alumnos, entre la

valoración a un formato escolar que les posibilita finalmente culminar con éxito el nivel, y el reproche de percibirla como una oferta de menor calidad, llevó a la pregunta acerca de si toda diferenciación debe ser considerada productora de fragmentación, y por tanto de desigualdad, en contraposición al resto de las ofertas del sistema. Si bien en este trabajo se sostuvo que la escuela “común” a todos no es garantía de igualdad educativa, se marcó la importancia de considerar los efectos en términos subjetivos y simbólicos, que cualquier alteración al formato tradicional produce en la representación que los alumnos construyen de su experiencia escolar. En este sentido, la tensión que suscita cualquier alternativa educativa que se atreva a correrse de este formato –como podría también ser la implementación de una tercer materia previa en las escuelas secundarias- corre el riesgo de ser percibida como una oferta devaluada, en lugar de innovadora.

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° 87 *Escuela de Educación*. Universidad Central de Venezuela Caracas.
- 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 al, University of Manchester, UK.
- Ávila, O, S. (2007) Reinvenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades. En Baquero, R.; Diker, G.; Frigerio, G. (comps.) *Las formas de lo escolar*. Del Estante Editorial. Buenos Aires.
- 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).
- Canevari, J.; Catalá, S.; Montes, N. (coord.) (2011) *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 y Estadística – DGPLED- Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Catalá, S.; Con, M.; Susini, S. (2009) *Índice de Vulnerabilidad Social (IVS). Documento Metodológico*. Informes Temáticos de la Dirección de Investigación y Estadística – DGPLED - Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Dabegnigno, V.; Austral, R.; Larripa, S. (2010) *Contextos institucionales en pos de la permanencia escolar: un estudio de casos en escuelas secundarias de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires*. Dirección Operativa de Investigación y Estadística. – DGPLED - Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
- Dubet, F.; Martuccelli, D. (1997) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada. España.
- Huidobro, J. (2009) Una nueva meta para la educación latinoamericana en el Bicentenario. En *Calidad, Equidad y Reformas en la enseñanza. Metas Educativas 2021*. OEI, Santillana.
- Jacinto, C.; y Terigi, F. (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Kantor, D. (2007) El lugar de lo joven en la escuela. En Baquero, R.; Diker, G.; Frigerio, G. (comps.) *Las formas de lo escolar*. Del estante editorial. Buenos Aires.
- Kessler, G. (2003) *La experiencia escolar fragmentada*. UNGS-CONICET. Buenos Aires.
- Krichesky, M. (Coord.); Medela, P.; Miglivacca, A.; Saguier, M. (2007) *Escuelas de Reingreso: miradas de directivos, docentes y alumnos*. Dirección de Investigación y Estadística- DGPLED - Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
- Krichesky, M. (Coord.); Cabado, G.; Greco, M.; Medela, P., Saguier, V. (2008) *Escuelas medias en contextos con vulnerabilidad social. Perspectivas sobre gestión institucional y políticas de inclusión educativa en la Ciudad de Buenos Aires*.

- Aires. Dirección de Investigación y Estadística, DGPLED – Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
- Krichesky, M. (Coord.); Cabado, G.; Falcone, J.; Greco, M.; Saguier, V.; Quinteros, S. (2010) Políticas de inclusión y gestión educativa en escuelas medias en contextos de alta vulnerabilidad. Dirección de Investigación y Estadística – DGPLED - Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
 - Krichesky, M. (Coord.); Cabado, G.; Greco, M.; Quintero, S.; Saguier, V.; Zanelli, M.; Zapata, M. (asist.) (2011) *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*. Dirección Operativa de Investigación y Estadística, DGPLED - Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires..
 - Más Rocha S.; Vior, S. (2008) *Las EMEM de la Ciudad de Buenos Aires: de un proyecto democratizador a una escuela para la “contención”*. Documento de trabajo. Universidad Nacional de Luján.
 - Perrenoud, P. (2006) *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular, España.
 - Rivas Flores, J. I. y otros (2010) La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353.
 - Rodríguez Vignoli, J. (2000) *Vulnerabilidad demográfica: una faceta de las desventajas sociales*. CEPAL – Serie Población y desarrollo n° 5, Santiago de Chile.
 - Tenti Fanfani, E. (2003) La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. En Tenti Fanfani, E. (Comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. IIPE – Unesco, Fundación OSDE y Grupo Editor Altamira, Argentina.
 - Terigi, F. (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa* N° 29. FLACSO. Buenos Aires – Argentina.
 - Terigi, F.; Perazza, R.; y Vaillant, D. (2010) *Segmentación Urbana y educación en A. Latina. El reto de la inclusión escolar*. Euro social. OEI. Bs. As.
 - Tiramonti, G. y Montes, N. (Comps.) (2009) *La escuela media en debate*. Manantial/Flacso. Buenos Aires.
 - Tiramonti, G. (Dir.) (2011) *Variaciones sobre la forma escolar*. FLACSO/Homo Sapiens. Buenos Aires.

NOTAS

ⁱ Canevari, J.; Catalá, S.; y Montes, N. (coord.) (2011) 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 y Estadística – DGPLED - Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

ⁱⁱ Panorama Educativo 2008 y Panorama Educativo 2010. Dirección de Investigación y Estadística – DGPLED - Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

ⁱⁱⁱ Krichesky, M. (Coord.); Medela, P.; Miglivacca, A.; Saguier, M. (2007) Escuelas de Reingreso: miradas de directivos, docentes y alumnos. Dirección de Investigación y Estadística, DGPLED – ME. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Krichesky, M. (Coord.); Cabado, G.; Greco, M.; Medela, P., Saguier, V. (2008) 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 y Estadística – DGPLED - Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Krichesky, M. (Coord.); Cabado, G.; Falcone, J.; Greco, M.; Saguier, V.; Quinteros, S. (2010) Políticas de inclusión y gestión educativa en escuelas medias en contextos de alta vulnerabilidad. Dirección de Investigación y Estadística – DGPLED - Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Krichesky, M. (Coord.); Cabado, G.; Greco, M.; Quintero, S.; Saguier, V.; Zanelli, M.; Zapata, M. (asist.) (2011) *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*. Dirección de Investigación y Estadística – DGPLED - Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

^{iv} Terigi, F.; Perazza, R.; y Vaillant, D. (2010) *Segmentación Urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Euro social. OEI. Bs. As.

^v Retomando al concepto de Kessler, Terigi 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 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).

^{vi} Cotler, J. (2006) La cohesión social en la agenda de América Latina y de la Unión Europea. Lima: Instituto de Estudios peruanos Ediciones, citado en Terigi, F.; Perazza, R.; y Vaillant, D. (2010) Op. Cit.

vii 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 al, University of Manchester, UK.

viii Huidobro, J. (2009) Una nueva meta para la educación latinoamericana en el Bicentenario. En *Calidad, Equidad y Reformas en la enseñanza. Metas Educativas 2021*. OEI, Santillana. 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 sólo por la enseñanza del maestro.

ix De acuerdo a 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*”.

x Es importante a la fecha el caudal de experiencias de inclusión, denominadas como experiencias de segunda oportunidad (Krichesky, M. y Ruiz, R. 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 al 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.

xi Catalá, S.; Con, M. y Susini, S. (2009) Índice de Vulnerabilidad Social (IVS). Documento Metodológico. Informes Temáticos de la Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

xii Más Rocha S. y Vior, S. (2008) *Las EMEM de la Ciudad de Buenos Aires: de un proyecto democratizador a una escuela para la “contención”*. Universidad Nacional de Luján. Documento de trabajo.

xiii 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.

xiv Krichesky, M. (Coord.); Medela, P.; Migliavacca, A.; y Saguier, M. (2007) *Escuelas de Reingreso: miradas de directivos, docentes y alumnos*. Dirección de Investigación

y Estadística – DGPLED - Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

^{xv} Terigi, F. (2008) *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*. Revista Propuesta Educativa N° 29. FLACSO - Argentina.

^{xvi} En el ciclo lectivo 2001 dejaron de asistir alrededor de 9.000 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. (Canevari, J.; Catalá, S. y Montes, N. (Coord.)(2011).

^{xvii} 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). Dirección de Investigación y Estadística – DGPLED - Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

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

^{xix} 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). Dirección de Investigación y Estadística – DGPLED - Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

^{xx} 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 campamentos y en el centro de estudiantes. Vale aclarar que la participación en el centro de estudiantes remite, en su mayoría, 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 refieren al tema de las drogas u otras adicciones de los jóvenes.

^{xxi} Acostas, F. (2009) Re-configuración de la escuela secundaria frente al ingreso masivo de jóvenes de sectores populares. *Revista de Pedagogía*, Vol. 30, N° 87 Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela Caracas, Julio-Diciembre de 2009, 217-246.

^{xxii} Terigi, F. (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”. *Propuesta Educativa N° 29*, FLACSO – Argentina.