

“LA ESCUELA ES EL MEJOR LUGAR PARA NUESTROS JÓVENES”: VOCES DE DIRECTORES Y PROFESORES DE ESCUELAS MEDIAS DE GESTIÓN ESTATAL DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

II Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes de Argentina: “Líneas prioritarias de investigación en el área jóvenes/juventud: La importancia del conocimiento situado”

Salta, Universidad Nacional de Salta, 13 al 15 de Octubre de 2010

Valeria Dabenigno, Rosario Austral, Yamila Goldenstein Jalif y Silvina Larripa

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

“La escuela es el mejor lugar para nuestros jóvenes”: voces de directores y profesores de escuelas medias de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires

Dabenigno, Valeria; Larripa, Silvina; Austral, Rosario; Goldenstein Jalif, Yamila

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

Introducción

En el centro de la reflexión actual sobre los problemas que afronta la escuela media argentina aparece de manera reiterada la preocupación por los efectos de la masificación relativamente reciente, entre los cuales se destacan los altos niveles de repetición y abandono que afectan especialmente a aquellos grupos sociales antes excluidos y que hoy constituyen la primera generación de familias en acceder a la educación media. El desafío principal para gran parte de las políticas educativas, las discusiones académicas y las prácticas institucionales de especialistas, directivos y docentes, es el logro simultáneo de la inclusión (extendiendo más aún la cobertura del nivel) sin desmedro de la calidad educativa a fin de garantizar oportunidades equiparables de aprendizaje para los jóvenes que hoy se encuentran en este trayecto de su carrera escolar (Jacinto 2009, Krichesky *et. al.* 2005, Romero *et. al.* 2009).

El cambio de morfología social de quienes cursan la escolaridad media, producto del mayor acceso al nivel, se evidencia en la mayor heterogeneidad de la población estudiantil. En este contexto, son usuales los argumentos que expresan tensiones entre culturas escolares y juveniles, entre formatos escolares tradicionales y necesidades educativas de los jóvenes que hoy habitan la escuela media (entre otros, Jacinto y Terigi 2007, Romero *et. al.* 2009, Tenti Fanfani 2008, 2003, 2000, Tiramonti *et. al.* 2004).

Buscando explorar la vigencia de estas discusiones, desde mediados de 2009, un equipo de investigación con sede en la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, en diálogo con la Dirección de Educación Media de la misma jurisdicción, desarrolla un estudio de corte cualitativo en dos escuelas técnicas y dos escuelas de Educación Media (en adelante, EEM) de la ciudad que reciben a estos “nuevos estudiantes”, ofreciéndoles un denso entramado institucional para sostener su escolaridad. El objetivo general de la investigación consiste en indagar las interconexiones entre las estrategias institucionales y estudiantiles en función de sostener la permanencia en la escuela, analizando cómo interviene en este logro la construcción del involucramiento escolar (Fredriks *et. al.* 2004). Hasta el momento, el trabajo de campo consistió en entrevistas en profundidad a miembros del equipo directivo, asesores pedagógicos, psicólogos, profesores, tutores y preceptores.

Como producto preliminar de este proceso de investigación, la primera parte de esta ponencia explora cómo son definidos estos estudiantes por profesores, tutores y miembros de los equipos directivos de cuatro escuelas comprometidas con la inclusión educativa que trabajan con grupos sociales en situación de vulnerabilidad social, con el interés de indagar qué concepciones aparecen sobre los jóvenes que hoy transitan la escuela media y examinar algunas intersecciones entre la condición estudiantil y juvenil (Balardini 2002, Jacinto 2009, Tenti Fanfani 2000). En consonancia con el planteo de otros autores cabe destacar que, entre otros aspectos emergentes, las características

de los estudiantes de estas escuelas cuestionarían ciertas miradas que asocian la juventud con una etapa de moratoria claramente identificable y transparente en la trayectoria vital (Margulis y Urresti 2008).

Los relatos de este conjunto de directivos y docentes evidencian, por otra parte, el reconocimiento y compromiso que sostienen con “estos estudiantes”. En un movimiento casi simultáneo, los definen y a la vez se comprometen activamente con su inclusión educativa, contemplada como parte ineludible de la tarea pedagógica. Estos valores son el trasfondo para acciones institucionales variadas y complejas que buscan ofrecer a los estudiantes oportunidades para transitar y completar la educación secundaria. Atendiendo a estos hallazgos, la segunda parte de la ponencia pone en diálogo las concepciones que estos directores, profesores y tutores tienen sobre sus estudiantes con algunas de las reflexiones halladas acerca de qué hacen y qué pueden hacer las escuelas con “estos estudiantes” y con sus problemáticas específicas.

Contextos institucionales de la investigación

La selección de los casos de estudio estuvo orientada por diversos criterios y combinó abordajes cuantitativos y cualitativos. En un primer momento, se eligieron escuelas que combinaran su bajo nivel de abandono con un nivel relativamente alto de sobreedad -considerando que esta relación demarcaría instituciones educativas preocupadas por la inclusión educativa- y que, además, recibieran población proveniente de barrios con precarias condiciones de vida. En segundo lugar, se realizaron entrevistas semi-estructuradas con supervisores de las regiones correspondientes para recabar datos sobre los proyectos institucionales de los casos pre-seleccionados con el propósito de validar si, en efecto, se trataba de escuelas con variedad de proyectos dirigidos a sostener la permanencia de los estudiantes y equipos directivos comprometidos con el logro de los resultados que mostraban las estadísticas. Finalmente, se mantuvieron entrevistas con los equipos directivos, quienes aportaron una perspectiva más acabada de las prácticas institucionales, permitiéndonos arribar a la selección definitiva de cuatro casos, cuyas características más sobresalientes se describen a continuación.

Se trata de dos escuelas medias históricas (EEM)¹ y dos escuelas técnicas, siendo dos tipos de establecimientos que ocupan lugares centrales en el campo de la educación media de la ciudad: mientras las EEM nacieron en el seno de la jurisdicción local orientadas hacia la inclusión de población en riesgo educativo y social; las escuelas técnicas surgieron bajo la órbita nacional y tras largos años de dependencia del ex Consejo Nacional de Educación Técnica (CoNET) pasaron a depender de la jurisdicción local. Su razón de ser primera tenía que ver con la formación para el trabajo más que con la formación propedeútica (Filmus y Moragues 2003, Gallart 1994)². En suma,

¹ Los distintos actores del sistema educativo denominan así a las hoy llamadas Escuelas de Educación Media (aún nombradas como EMEM en las escuelas) que nacieron bajo la órbita de la Ciudad de Buenos Aires y no atravesaron la transferencia de la mayoría de las instituciones de nivel medio producida a inicios de los años '90.

² En palabras de Gallart: “El objetivo en el caso de la educación técnica era crear una rama de la educación media que desviara el incremento de matrícula de la educación secundaria académica evitando así la congestión de la demanda social por carreras universitarias tradicionales y al mismo tiempo formar recursos humanos para la industria naciente” (Gallart, 1994: 31-32). Con el paso del tiempo muchos egresados de escuelas técnicas también fueron ingresando a la educación superior, redefiniendo ese perfil fundacional de egreso.

cada tipo de establecimiento educativo recorta diferentes mandatos fundacionales, desarrollos históricos, propuestas pedagógicas, diseños curriculares y poblaciones docentes y estudiantiles.

Las dos EEM de nuestro estudio tienen orígenes semejantes. En ambos casos, se crean por demanda y movilización de la comunidad: la EEM de zona sur se abre a inicios de los años 2000 cuando el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires dio lugar a un recurso de amparo presentado por una organización social que solicitaba su apertura, y la EEM de zona norte surge una década antes como resultado de la movilización de la comunidad, con apoyo de una red de instituciones barriales. Hoy en día, continúan siendo escuelas de inserción barrial, donde la mayoría de los estudiantes provienen de asentamientos y barrios con viviendas precarias próximos a la escuela: en la EEM de zona sur, principalmente de villas de emergencia del sur de la ciudad, y en la EEM del norte, un barrio de sectores populares donde predominan las viviendas precarias. Las orientaciones de los planes de estudio de ambas escuelas tienen estrecha vinculación con esas mismas comunidades: en la EEM de zona sur se abrieron dos orientaciones (en las áreas de alimentación y en Ciencias Sociales) y en la de zona norte se dicta formación comercial (pensando originalmente en la salida laboral de los estudiantes en empleos propios de esa área). Ambas instituciones se ubican próximas al límite geográfico con el conurbano bonaerense. Las dos EEM estudiadas se diferencian en la cantidad de alumnos matriculados, que resulta mayor en el caso de la escuela de la zona sur (que supera los 500 estudiantes, cifra que duplica la matrícula de la otra escuela).

Respecto de las dos escuelas técnicas, cabe mencionar que ambas nuclean poblaciones con precarias condiciones de vida, pero que provienen de barrios diversos y no necesariamente próximos al establecimiento –como es el caso de las EEM-. Además, son escuelas mucho más pobladas, con alrededor de 1000 alumnos en cada una. La Escuela Técnica de la zona central es la única que se ubica en un barrio no periférico de la Ciudad de Buenos Aires y que podríamos definir tentativamente como de clase media. Recibe población de las inmediaciones, pero fundamentalmente de distintos asentamientos de la zona sur de la ciudad. Es una de las escuelas técnicas centenarias de la jurisdicción. Por su parte, la Escuela Técnica de zona sur nace motorizada por los requerimientos de desarrollo industrial a mediados del siglo XX y actualmente cuenta con estudiantes que provienen mayoritariamente de las distintas villas de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, así como de barrios de la zona sur y suroeste del conurbano bonaerense lindantes con la Capital Federal. Una diferencia importante entre ambas es el tipo de especialización que ofrecen: mientras la Escuela Técnica de zona central brinda una orientación en Administración de Empresas, la técnica del sur dicta dos orientaciones mucho más ligadas al desarrollo industrial, en las áreas de Química y Mecánica. Estas orientaciones concentran estudiantes de diferente sexo: mientras en la Escuela Técnica de zona centro son mayoría las estudiantes mujeres, en la del sur abundan los alumnos varones.

I. Los estudiantes desde la perspectiva de directores y profesores

En las entrevistas a directores y docentes de las cuatro escuelas, emergen señalamientos referidos a distintos tipos de condicionamientos que atraviesan y condicionan las vidas de los estudiantes, y por ende, su escolaridad. En primer lugar, tratándose -como se mencionó- de alumnos que provienen en

su mayoría de barrios con precarias condiciones de vida, los directivos aluden de manera recurrente a las condiciones habitacionales en que viven los estudiantes: la precariedad de las viviendas y el hacinamiento se traducen en falta de espacios y de condiciones apropiadas para la realización de tareas escolares.

En segundo término, las carencias alimentarias que sufren los adolescentes se recortan como problemática específica, aún por saldar de modo completo a través de las políticas educativas orientadas al nivel medio –en las dos EEM hay comedores escolares pero en las técnicas solo se reparten viandas que resultarían insuficientes para las necesidades alimenticias de sus estudiantes-. Precisamente, varios entrevistados mencionan el impacto que para muchas familias representa el pasaje del nivel primario -con cobertura plena de comedores en las escuelas de jornada completa- en cuanto a cantidad y calidad nutricional. De acuerdo con lo manifestado por los directivos de las escuelas técnicas, las viandas no cubren el aporte alimenticio que brindaría un almuerzo ni alcanza para distribuirse entre todos los alumnos.

En tercer lugar, las estrategias familiares de vida (Torrado 2006) aparecen en los testimonios de directivos y docentes como un eje que organiza la vida de los jóvenes y condiciona su escolaridad. Se trata de estrategias que comprenden a los adolescentes como parte del engranaje de subsistencia del hogar, y que se traducen en la temprana asunción de responsabilidades “adultas”. Muchos adolescentes, en su condición de estudiantes con roles adultos, asumen una “doble jornada” de responsabilidades y tareas. En los casos en que los adultos del hogar tienen trabajo, las prolongadas jornadas laborales obligan a adoptar formas de organización de la vida familiar en la que los jóvenes ocupan un papel clave en la reproducción social: en muchos casos, los adolescentes asumen responsabilidades domésticas que incluyen la realización de tareas domésticas y el cuidado de hermanos menores. En otras organizaciones familiares, en cambio, los jóvenes contribuyen con la reproducción económica, trabajando a la par de sus padres y familiares en pequeños emprendimientos (puestos en ferias, talleres, almacenes y verdulerías, etc.), o teniendo algún tipo de inserción laboral que, en algunos casos, los convierte en principal sostén económico del hogar. Todo este abanico de situaciones condicionan de uno u otro modo las trayectorias escolares, empezando por hacer mella en las posibilidades de cumplir horarios y regímenes de asistencia escolar. Como dijimos, en las entrevistas está muy presente la idea de que los jóvenes que asisten a estas escuelas no son “solo estudiantes”.

Otra de las responsabilidades “adultas” que asumen algunos jóvenes se relaciona con la propia maternidad o paternidad. Muchos adolescentes se convierten en madres y padres a temprana edad, y enfrentan el desafío de criar a sus hijos sin dejar la escuela³, atravesados a su vez por las dificultades que se derivan de la falta de acceso a una cobertura social para la atención de la salud de sus hijos. Las posibilidades de compatibilizar maternidad/paternidad y estudio, resultan mayores en las dos escuelas medias, donde hay jardines maternales para el cuidado de sus bebés durante la jornada escolar. En la escuela técnica de zona sur, la problemática aparece desdibujada por el perfil de la

³ Al respecto puede verse el *Informe del Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres/Padres y Embarazadas en Escuelas Media y Técnicas de la Ciudad de Buenos Aires* (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires-Ministerio de Educación, 2010).

población escolar, esencialmente masculino (cabe señalar que la atribución de responsabilidades a las madres excede ampliamente a las de los padres, algo que lleva a reflexionar sobre los estereotipos de género que rigen en esta materia). En la otra escuela técnica de zona central, en cambio, con una composición de género más heterogénea y sin contar con un jardín maternal, se dificulta la escolaridad de las alumnas madres (aún cuando sean los propios directivos quienes prestan ayuda a las alumnas en el cuidado de sus niños durante la jornada escolar):

“...nosotros acá tenemos más o menos el 10% de nuestra matrícula son madres o padres (...) nos está mostrando a adolescentes todavía con actitudes y responsabilidades de adulto, no solamente el trabajo sino el hecho de ser padres, tenés que atender la circunstancia del padre, del médico, ‘se enfermó el nene’, que ‘tiene catarro’. Hay que llevarlo al hospital, en un contexto donde todos no tienen una obra social (...) entonces una población que según (...) en algunos casos son los bebés, el jardín maternal; en otros casos son los pacientes, el centro de salud” (Ex Secretario; EEM zona norte).

En suma, si la juventud es el período que media entre dejar la infancia y formar parte del mundo adulto (Urresti 2000) es evidente que el temprano desempeño de roles adultos por parte de estos jóvenes de sectores populares cuestiona la idea de moratoria social⁴. En los testimonios de directivos y docentes, esto aparece claramente delineado, sin desmedro de la “moratoria vital” que trascendería las clases sociales y que caracterizaría a los jóvenes por el hecho de poseer un “capital temporal” que los diferenciaría de los adultos (Balardini 2002, Margulis y Urresti 2008). En tal sentido, la asistencia a la escuela refuerza la condición juvenil.

Al mismo tiempo, la imagen “realista” que tienen los entrevistados de sus alumnos, no incurre en la nostalgia por “aquellos estudiantes de antes” que solían ser mayoría en las aulas del nivel medio (Romero 2009). En las EEM estudiadas, esta perspectiva es en parte esperable debido a las características del mandato fundacional de estas instituciones (Nicastro 1997), que se crean a partir de la demanda de sectores tradicionalmente excluidos de la educación secundaria (Acosta 2009).

En el discurso de los directores y profesores de las dos escuelas técnicas también existe un reconocimiento de las características de la población escolar que reciben, aunque se observan algunos indicios de cierto contrapunto entre presente y pasado institucional. Esto se evidencia en los relatos que reflejan el esfuerzo de alumnos y docentes por adecuarse y actualizar algunos aspectos propios del formato escolar tradicional de las escuelas técnicas (Acosta 2009), donde -por ejemplo- la exigencia propia de la formación orientada, presenta desafíos concretos para a estos “nuevos estudiantes” (que, en estas instituciones, sí se diferencian de la población que en otras épocas accedía a esta oferta educativa).

El contraste entre “tradicción” y “actualidad” en estas dos escuelas técnicas se manifiesta también en la preocupación de directivos y docentes –muchas veces expresada en términos de reclamo- por la falta de acompañamiento de las familias. Se menciona que muchos referentes adultos tienen dificultades para leer y/o han vivido historias de temprana desescolarización que dificultan la interlocución con la escuela y suponen una falta de hábitos y herramientas para acompañar a los jóvenes en el estudio. No obstante, estos mismos actores escolares no dejan de ponderar

⁴ Se habla de moratoria como sinónimo de un tiempo de espera en que una generación que ha llegado a su madurez sexual, a su plena capacidad reproducción biológica, no se constituye como adulta y se encuentra en un término de consumarse como un adulto por la falta de autonomía económica y de constitución de una familia propia (Urresti, 2000).

positivamente las expectativas que estas “nuevas familias” –algunas de ellas extranjeras- depositan en el sistema educativo como posible vía de ascenso social y de acceso al conocimiento.

En las EEM los directivos y docentes también esperarían contar con más “apoyo” de las familias de los estudiantes, aunque no para que ayuden a sus hijos a resolver las tareas escolares cotidianas (que se desarrollan íntegramente en los tiempos y espacios que ofrece la escuela, a sabiendas de las restricciones y múltiples demandas que atraviesan la vida extraescolar de los estudiantes), sino para que compartan con las autoridades educativas y con sus hijos, esta “apuesta a la escuela” como “salida” o vehículo para la mejora de sus actuales condiciones de vida.

Otro aspecto central del modo en que directivos y docentes conciben a estos “nuevos estudiantes” alude a la construcción discursiva de la diferencia de clase social entre profesores y alumnos. En las dos escuelas medias, la mirada sobre los estudiantes es una mirada llana, construida sobre rasgos “positivos” y comunes que los estudiantes (e inclusive otros jóvenes excluidos del sistema educativo, “los que están sentados en la esquina”) comparten con otros jóvenes de clase media: precisamente aquellos relacionados con la condición juvenil y la potencialidad en clave de futuro inherente a ella. Se trata de un enfoque basado en el reconocimiento, en un “principio de igualdad esencial” (Vasilachis de Gialdino 2003) entre “estos jóvenes” y, por ejemplo, los propios hijos. En esta perspectiva subyace la idea de que “todos tenemos derecho a ser sujetos y a que se nos permita desarrollar nuestra subjetividad, nuestra capacidad de elegir, nuestra capacidad de optar, nuestra capacidad de construir nuestra identidad” (Tedesco 2008):

“...y hay muchos chicos que están en la villa porque tienen que estar ahí y quieren salir pero no les queda otra, y son chicos como pueden ser los de nuestra familia, o sea si bien hay muchos que, seguramente como en todos lados, hacen cosas que no deben, también hay mucha cantidad, y es la mayoría, los que quieren salir” (Directivo, EEM zona sur).

En las escuelas técnicas, en cambio, la distancia “social” aparece demarcada en los testimonios de los directivos y docentes por oposición o contraste, lo cual supone una visión que tiende a acentuar la distinción de clase entre los jóvenes que asisten a la escuela y los del propio entorno social. Estos actores construyen una mirada donde emergen restricciones a las oportunidades presentes y futuras de los jóvenes que asisten a estas escuelas:

“...yo creo a mi hija le conté cómo era la escuela y qué iba a ver. Y le compré un libro antes de que vaya a la escuela. Pero si vos tenés un padre que haga eso... a ver... ¿qué hace el padre? Lo lleva a la feria La Salada a trabajar. Entonces el chico... vos le decís un libro... y sí un libro, sí un libro, yo que sé viste... y... y no tienen... no tienen apoyo eh... yo que sé... a mi hija... sabe que si no termina la universidad muere. En casa todo el mundo termina la universidad. Los chicos acá terminan y... van a ver qué pasa. Ellos, no tienen... no se sienten con esa obligación de terminar la universidad...” (Directivo, Escuela Técnica de zona sur).

Además de las privaciones materiales antes señaladas, los entrevistados describen numerosas situaciones de violencia cotidiana (familiar, barrial, policial, etc.) que atraviesan las vidas de los estudiantes, todo lo cual confluye en su desprotección y abona -en algunos casos- la imagen de una existencia juvenil signada por la soledad. Un ejemplo extremo de la imagen de “desamparo” encarna en historias de familias migrantes que retornan a sus países o provincias de origen, dejando a los jóvenes como únicos responsables de sí mismos.

Si bien por falta de espacio no podemos extendernos en esta presentación acerca de cómo los directivos y docentes conciben a los jóvenes en tanto “alumnos”, podemos destacar el contraste que

ellos plantean entre los ingresantes y los estudiantes del ciclo superior. Las descripciones coinciden en señalar las dificultades que experimentarían los jóvenes durante los primeros años de estudio para cumplir con los requerimientos que demanda la escuela media, las que van desde aspectos vinculados con la capacidad de sostener la atención y de comportarse de acuerdo con pautas que garanticen la buena convivencia en la escuela, hasta la posibilidad de desarrollar estrategias de estudio acordes con las exigencias académicas y la organización curricular propias del nivel medio (Feldman 2009), aspecto que resulta aún más acentuado en los testimonios recabados en las escuelas técnicas.

II. El papel de la escuela

“...Nosotros los docentes que trabajamos (...) en la escuela estamos absolutamente convencidos de que la escuela es el mejor lugar donde pueden estar los chicos, es el lugar donde más cuidados están. Hay muchas veces que los chicos vienen y sostienen, bueno, por esto mismo que te decía, están cuidados pero no solamente porque no tienen un adulto que los cuide en la casa sino porque la calle, o sea, el destino de los chicos, de muchos chicos que dejan la escuela es la calle y la calle se re jodida, nosotros estamos -te decía- convencidísimos que es el mejor lugar donde pueden estar los pibes y el lugar donde tienen la posibilidad de crecer...” (Tutor EEM de zona norte).

La cita anterior expresa la visión, el compromiso y las acciones que los directivos, docentes, tutores y preceptores de estas escuelas despliegan día a día para hacer posible que los jóvenes permanezcan y terminen la escuela secundaria. Saben de sus dificultades, pero creen a la vez que aquellas circunstancias vitales no son determinantes ni anticipatorias de experiencias de fracaso y/o abandono escolar. Por tanto, una primera condición para asumir este tipo de compromiso y emprender un trabajo institucional consecuente, parece ser la de aceptar -sin dejar alguno de nostalgia- que estos son sus alumnos, sin estigmatizarlos a partir de sus carencias sino describiéndolos a partir de sus posibilidades y desafíos específicos para aprender y terminar la escuela, asumiendo al mismo tiempo -como formadores- la responsabilidad por garantizar a “estos jóvenes” su derecho a ser educados. En suma, se trata de un proceso de reconocimiento de los jóvenes como sujetos de derecho, tal y como ilustran expresiones como: *“Todos nuestros pibes merecen lo mejor”* (Directivo de EEM de zona sur). Desde esta perspectiva es posible comprender mejor por qué cada vez que durante las entrevistas solicitábamos una descripción de los estudiantes, los directivos y profesores definían -en un movimiento simultáneo- cómo eran esos alumnos y cómo la escuela trabajaba en consecuencia, dándole contenido empírico -esto es, traduciendo en prácticas concretas- la noción de inclusión educativa como parte ineludible de la tarea pedagógica. Solo por esbozar un ejemplo: al describir las responsabilidades domésticas de muchos de los estudiantes de estas escuelas -que eran a la vez madres, padres o trabajadores (tanto en tareas remuneradas como no remuneradas, como es el cuidado de hermanos menores)- los directores y profesores inmediatamente argumentaban cómo la escuela afrontaba estas situaciones: flexibilizando el formato escolar o sus normativas (como las referidas a la asistencia, puntualidad o evaluación), y ofreciendo a los estudiantes diversas respuestas a sus necesidades a partir de la puesta en marcha de proyectos y acciones institucionales específicas: la creación de una bolsa de trabajo para facilitar la inserción laboral de aquellos jóvenes que necesitaran emplearse; la organización de un proyecto de salud para posibilitar el acceso a estos

servicios a los estudiantes, a sus padres y a los hijos de alumnas que atravesaran embarazos durante su escolaridad; entre muchos otros.

Así, las responsabilidades domésticas y laborales de los jóvenes no resultan visualizadas por los directivos y profesores como obstáculos para que los jóvenes logren sostener la escolaridad, sino como puntos de partida para la acción pedagógica. Esto es: si las alumnas tienen que cuidar a sus hijos (responsabilidad que aparece signada por el género), la escuela abre un jardín maternal o permite que los niños ingresen con las alumnas a la escuela (y obtienen cobertura de seguro para los pequeños). Si los alumnos necesitan trabajar, la escuela los ayuda a obtener un trabajo o a compatibilizar trabajo y estudio. Aún en los casos en que los padres de los alumnos están ausentes o alejados de la escuela, los preceptores y tutores buscan establecer contacto con algún pariente cercano o un amigo de la familia que pueda oficiar de tutor o encargado. Y en aquellos casos donde tampoco se encuentra tal figura, tratan directamente con los jóvenes asuntos usualmente delegados a los adultos. La cita siguiente es contundente al respecto:

“...uno a veces tiene que hacer algunas cosas que no sabe hasta qué punto hacerla o no. A ver, si un chico no tiene ningún adulto y quiere venir a estudiar y es el único lugar que tiene para tratar de estar bien y para no hacer cosas que no tiene que hacer, otras escuelas dicen ‘no, si no viene tu adulto responsable y viene y firma...’Entonces nosotros tratamos de llamar y de ponernos en norma cuanto antes pero tratamos de aprovechar el momento en el que el chico quiere estudiar; cuando el pibe viene y dice ‘quiero inscribirme’ uno tiene que aprovechar ese momento.” (Registro de campo EEM de zona sur)

Más aún, algunas de las experiencias de trabajo o de maternidad-paternidad son visualizadas por los entrevistados como puntos de inflexión que podrían promover en los jóvenes mayores motivaciones para seguir estudiando. Tal es el caso del aporte de la experiencia laboral en la resignificación de la escuela:

“Porque puede pasar que el chico que trabaja... por ahí... de no llevarse ninguna se lleve tres. Pero es consciente que le está sirviendo lo que hace. Que le es útil. Y se va a poner las pilas, como dicen ellos, para aprobar. Porque él sabe que le sirve para el trabajo... que va a mejorar, qué sé yo un montón de cosas. Yo creo que es peor el que no ve ningún horizonte.” (Directivo Escuela Técnica de zona centro)

Ante estos contextos tan difíciles para la vida de los jóvenes, los docentes y directivos creen que la escuela tiene que contribuir a forjar nuevos valores y expectativas para sus alumnos, aún con limitaciones:

“...nosotros trabajamos siempre sobre el hecho de que la realidad es durísima, es durísima, los pibes cuentan historias terribles y que nosotros no se las vamos a solucionar, no se las vamos a poder solucionar. Solamente los vamos a acompañar a hacer un camino que los lleve a que en algún momento se les vayan abriendo puertas y esto implica el cargarse de las herramientas que les va dando la escuela y la apertura de su propia cabeza con respecto a esto...” (Tutor EEM de zona sur)

En este plano de construcción de valores, una de las apuestas de estas escuelas consiste en instalar como regla de convivencia el intercambio basado en la palabra y en la escucha (en la EEM de zona sur el taller de radio promueve estos valores; también, los espacios de tutorías de todas las escuelas y los proyectos de integración de la técnica de zona centro y el de recreación en la EEM del sur). Recuperando los aportes de la sección anterior, se trata de trocar en los jóvenes la palabra por la violencia que a veces los atraviesa en el barrio y en sus propios hogares.

“...bueno y también hay muchas familias donde hay mucha violencia, abusos, y son muchas. A veces uno escucha alguna situación de una alumna y dice: ‘¿cómo hace para venir igual a la escuela?’ Uno así lo piensa desde uno y no lo piensa desde el chico, que por ahí lo mejor que tiene es la escuela entonces viene a la escuela y es el único lugar en el que se sienten escuchados.” (Directivo EEM de zona sur).

Como correlato de lo anterior, en los testimonios de directivos y docentes ocupa un lugar central la creación de lazos de confianza con los alumnos:

“...Después también el tema de abusos [de drogas]. Esto que yo digo que por ahí pasa en muchos lugares pero que acá sale, tiene que ver con que el chico acá siente que puede, con algún docente, con algún preceptor, con algún tutor -nosotros insistimos mucho con eso- [que se] cree un vínculo mínimo de confianza, trabajamos mucho con el tema de la confianza. Cuando alguien hace algo que no debe, se hace mucho hincapié en eso, que se quebró la confianza y bueno, hay que empezar a trabajar para que volvamos también a confiar. O sea, trabajamos también desde ese lugar.” (Directivo EEM de zona sur)

El acompañamiento es otra de las claves del trabajo con los estudiantes, lo cual, desde la perspectiva de los entrevistados, contribuye a brindar contención en situaciones de riesgo y soledad:

“...entramos a trabajar en la lógica de ir al encuentro del alumno, pero no un encuentro intrainstitucional, sino también afuera. ¿Cómo se puede traducir esto?: cuando un alumno - como está caracterizado por el perfil de la matrícula nuestra, proviene de sectores populares de gran riesgo social, son chicos que están en profundo riesgo, cuando decimos riesgo, decimos riesgo concreto de vida- no viene, llamamos por teléfono, vamos a la casa a buscarlo.” (Ex Secretario EEM de zona norte)

“...¿Por qué esta escuela no pierde matrícula al pasar al ciclo superior? Porque los llevamos de la mano hasta el ciclo superior.” (Tutora Escuela técnica zona sur)

Este seguimiento incluso se logra en las instituciones de mayor tamaño, como es el caso de una de las escuelas técnicas, gracias a un aceitado y cuidado sistema de tutorías (consejerías en la jerga del Proyecto 13), tal como expresa una coordinadora:

“...tenemos que hacer el seguimiento integral. Por ejemplo, en el año arrancamos acompañando el proceso del año anterior. En febrero vamos siguiendo cómo están rindiendo, qué les está pasando, si no vienen los estamos llamando por qué no vienen, llamamos a las casas, tratamos de que vengan a rendir, porque acá hay un problemática importante de que la mayoría de los chicos estudian con nosotros, la mayoría de los chicos da por terminado el (proceso) solos (no) se ponen () a estudiar. Entonces nosotras le damos desde las materias actividades para el verano como para que ellos tengan la obligación de hacer algo y se pongan a estudiar y después en febrero cuando no aparecen, los profesores nos van avisando, entonces vamos haciendo cadenas, vamos llamando, a veces lo logramos, a veces no, pero bueno arrancamos en febrero cerrando el ciclo anterior.” (Coordinadora de Consejerías Escuela técnica zona sur)

Así también, algunas formas de seguimiento muestran cuán lejos llega la red de la escuela. La EEM de zona norte cuenta con varios alumnos en rehabilitación por problemas de drogadicción y hay profesores que se encargan de visitarlos, llevarles materiales y estimularlos para que no abandonen su lazo con la escuela. De modo similar, cuando la referente del programa de madres de la EEM de zona sur recuerda el caso de una alumna madre que estuvo presa y volvió a la escuela, queda claro hasta donde llega la contención de la escuela.

El acompañamiento que estas instituciones ofrecen a sus estudiantes también abarca una dimensión pedagógica. Los testimonios dan cuenta de prácticas estrictamente vinculadas con la función

formativa de la escuela, como el seguimiento del rendimiento académico de los alumnos, a través de la revisión de carpetas y boletines, y la observación directa del trabajo en el aula.

Con este conjunto de valores, orientaciones y acciones, los directores y profesores entrevistados perciben que sus escuelas son vistas por los jóvenes como un lugar anhelado y un presente buscado, quizás por su condición de espacio diferenciado de un contexto no escolar atravesado usualmente por la violencia, las carencias materiales (a veces extremas) y la desesperanza:

“No es lo mismo ir a la escuela que no. Entonces no es lo mismo. Aunque sea ‘grande’, ‘libre’, pero seguir yendo a la escuela y poder estar. Es un circuito de inclusión la escuela. Es un espacio, la última institución de libertad, digamos, en donde ellos pueden estar”. (Profesora EEM de zona norte).

En esta sección solo esbozamos algunos ejemplos sobre las acciones institucionales en pos de la permanencia y egreso de estos estudiantes, aunque sin extendernos en cada una de ellas, para no exceder las posibilidades de esta presentación.

Reflexiones finales

Este trabajo recupera los testimonios de directivos y docentes que trabajan en escuelas a las que asisten jóvenes en diversas situaciones de vulnerabilidad, y que, como hemos mostrado, se hallan fuertemente comprometidas con la inclusión educativa de estos grupos sociales.

Frente al cambio de morfología que caracteriza la población escolar del nivel medio en los últimos tiempos, en las instituciones estudiadas la tensión entre formatos escolares tradicionales y necesidades educativas de los jóvenes encuentra diversas soluciones. En este sentido, en las dos escuelas técnicas, los directivos y la mayoría de los profesores con mayor trayectoria parecen haber ido actualizando la imagen del estudiante con la que tradicionalmente acostumbraban trabajar. El cambio de la población escolar, que se traduce en la presencia de “nuevos estudiantes”, no es expresado en términos de añoranza por “la antigua escuela”, sino como una descripción realista del presente, aunque existe en los discursos de muchos ellos, referencias a la distancia que –en términos de clase social- los “separa” de sus alumnos. Al mismo tiempo, estos actores escolares se comprometen en prácticas de acompañamiento a los estudiantes que facilitan su permanencia en la escuela, atendiendo a sus necesidades, sin renunciar a metas pedagógicas propias de la formación técnica. En tal sentido, se trataría de lo que Acosta llama un “modelo tradicional *aggiornado*” donde existe un recupero de la tradición y de las mejores prácticas que supo construir esa escuela, dando cuenta de una “relación activa entre pasado y presente para tener un mejor futuro” para sus alumnos (Acosta 2009, 227).

En cambio, en las dos escuelas de educación media, la imagen de un alumno tradicional desde la cual contrastar a los jóvenes que asisten en la actualidad, está ausente. Desde sus orígenes, este tipo de instituciones han sido habitadas por estudiantes provenientes de familias con precarias condiciones de vida y en consecuencia han definido modelos escolares “*sui generis*” que “recrean la institución escolar desde sus cimientos en función de las urgencias coyunturales y estructurales” (Acosta 2009). En estas escuelas los alumnos de hoy se asemejan a los de ayer: jóvenes con familias que muchas veces no pueden ocuparse activamente de su educación, con responsabilidades

domésticas exacerbadas y expuestos cotidianamente a situaciones de violencia. Frente a esta realidad, la escuela se ofrece como un espacio donde prima el cuidado, la palabra, la escucha y el acompañamiento de los estudiantes (redoblando la apuesta frente a situaciones de suma vulnerabilidad), a fin de crear y sostener condiciones para el logro de aprendizajes significativos.

En síntesis, más allá de estos distintos perfiles y mandatos institucionales, en todos los casos analizados los estudiantes son “reconocidos” (y no meramente “tolerados”) como sujetos de derecho, ante quienes los docentes y directivos asumen responsabilidad social y pedagógica (Cullen, 1997),

En ese sentido, la escuela continúa siendo un ámbito de construcción de subjetividad, donde los jóvenes –aún con condiciones de vida que los obligan a asumir responsabilidades adultas- son concebidos como sujetos en formación, que aún deben “crecer” y seguir construyendo sus proyectos de vida. En esta tarea la escuela los ayuda a forjar sus planes de futuro (laboral/educativo/vital) dándole contenido sustantivo a esta etapa de “moratoria vital”.

“...Sí, porque la escuela, mirá, sigue siendo el lugar donde son jóvenes. Sigue siendo un lugar caro, un lugarpreciado (...) Es un lugar envidiado hasta por los pibes que están con el paco, hechos pelota. Es un lugar anhelado, es un lugar anhelado. Aunque te digan que no, es un lugar anhelado” (Profesora Escuela B).

Referencias bibliográficas

Acosta, F. (2009) “Re-configuración de la escuela secundaria frente al ingreso masivo de jóvenes de sectores populares”, en: *Revista de Pedagogía*. Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. Vol.30, no.87, 217-246.

Balardini, S. (2002) *Jóvenes, Tecnología, Participación y Consumo*. Buenos Aires: CLACSO.

Cullen, C. (1997) *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Feldman, D. (2009) “La innovación escolar en el currículum de la escuela secundaria”, en: C. Romero (comp.) *Claves para mejorar la escuela secundaria*, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Filmus, D. y Moragues, M. (2003) “Para qué universalizar la educación media”, en E. Tenti Fanfani (comp.) *Desafíos de la universalización de la escuela media*, Buenos Aires: IIPE.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. (2004) “School engagement: potential of the concept: state of the evidence”, en: *Review of Educational Research*, 74, 59-119.

Gallart, M. A. (1994) *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*. M. de Ibarrola y M. A. Gallart (ed). Santiago-Buenos Aires-México D.F: UNESCO OREALC-Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIIDCENEP.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación (2010) *Informe del Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres/Padres y Embarazadas en Escuelas Media y Técnicas de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Dirección de Inclusión Escolar. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Jacinto, C. (2009) “Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria”, en: *Serie Debates* N° 7, Buenos Aires: IIPE-Siteal.

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE/ Editorial Santillana.

Krichesky, M. (comp.), Duro, E., Vitar, A., Feldman, D., Croce, A., Kaplan, C., Borzese, D. y Botinelli, L. (2005) *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas/Fundación SES.

Margulis, M. y Urresti, M. (2008). "La juventud es más que una palabra", en M. Margulis (comp.) *La juventud es más que una palabra*. (3ª. ed.) Buenos Aires: Biblos.

Nicastro, S. (1997) *La historia institucional y el director en la escuela: Versiones y relatos*. Barcelona: Paidós.

Romero, C. (2009) "Escuela, melancolía y transición", en: C. Romero (comp.), Alliaud, A., Bolívar, A., Feldman, D., Palamidessi, M., y Viel, P. (2009) *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Romero, C. (comp.), Alliaud, A., Bolívar, A., Feldman, D., Palamidessi, M. y Viel, P. (2009) *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Tedesco, J. C. (2008) "¿Son posibles las políticas de subjetividad?", en: Tenti Fanfani, E. (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. (1ª. ed.) Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 53-65.

Tenti Fanfani, E. (2000). "Culturas Juveniles y Cultura Escolar", *Seminario Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio*, Brasilia, Ministerio da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Coordenação-Geral de Ensino Médio, del 7 al 9 de junio del 2000. Disponible en: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos>. Fecha de consulta: 08/08/10.

_____ (2003) "La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización", en Tenti Fanfani, E. (ed.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Grupo Editor Altamira.

_____ (2008) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. (1ª. ed.) Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Tiramonti, G. (2004) "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de la estratificación", en: G. Tiramonti (ed.) *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: FLACSO.

Torrado, S. (2006) *Familia y diferenciación social. Cuestiones de método*. Buenos Aires: EUDEBA.

Urresti, M. (2000): "Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela", en Tenti Fanfani (comp.) *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires: UNICEF.

Vasilachis de Gialdino, I. (2003) *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.