

**Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa.  
Un estudio de caso: la experiencia argentina**

**INFORME FINAL**

**Equipo de Investigación**

**Directora: Guillermina Tiramonti**

**Investigadoras: Mariela Arroyo**

**Nancy Montes**

**Mariana Nobile**

**Nadina Poliak**

**María Alejandra Sendón**

**Sandra Ziegler**

**Buenos Aires, Argentina. Julio de 2007**

## INDICE

Presentación	3
Resumen del trabajo	4
PRIMERA PARTE	
1. Fundamentación del problema de investigación	5
1.1. La expansión de la educación media y los desafíos de la equidad en Argentina y la región	5
1.2. El abordaje de la equidad desde la investigación	6
1.3. Los datos sobre la inequidad educativa y el abordaje desde las políticas	7
2. Propósitos y objetivos del proyecto	9
3. Aspectos metodológicos	10
3.1 Diversidad de fuentes utilizadas	10
3.2 Trabajo de campo	10
3.3 Ejes temáticos de las entrevistas	12
4. Aportes conceptuales y experiencias internacionales en torno a los formatos escolares	13
4.1. Sobre las continuidades y los cambios en las instituciones..	14
.....4.2. Crisis educativa: continuidades y rupturas desde el plano de las políticas	16
.....4.3. La implementación de nuevos programas y proyectos en el marco de las condiciones actuales...	19
SEGUNDA PARTE	
5. El marco normativo del sistema educativo argentino y de la Ciudad de Buenos Aires	24
6. Conformación heterogénea del nivel medio	26
7. El contexto social de las escuelas de reingreso	28
7.1. Avances en la escolarización de la población en los últimos 25 años	29
7.2. La zona sur: algunos indicadores sociales y educativos	30
TERCERA PARTE	
8. Marco político y jurídico en el que se inscriben las escuelas de reingreso	36
9. Características de la población que asiste a estos establecimientos	38
9.1 Población destinataria: características, cambios, condiciones actuales	38
9.2 Percepción de los estudiantes sobre la vuelta a la escuela y sobre esta propuesta educativa	52
10. Las escuelas de reingreso como nuevos formatos escolares	57
10.1 Descripción de la propuesta pedagógica	58
10.2 El perfil de los/as docentes y su percepción sobre logros y dificultades	94
11. Vinculación de estas escuelas con la comunidad	103
CUARTA PARTE	
12. Conclusiones y recomendaciones para áreas de gestión y equipos de seguimiento	106
13. Bibliografía	113
ANEXO:	
I. Instrumentos utilizados	115

## **Presentación**

Este informe final es el resultado de un año de trabajo de investigación en el marco de la convocatoria lanzada en abril de 2006 por el Centro de Estudios para América Latina y la Cooperación Internacional (CeALCI) para apoyar proyectos que aborden temáticas vinculadas a la inequidad educativa en países de América Latina. Ha sido posible gracias al financiamiento otorgado por la Fundación Carolina de España y por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, institución en que este proyecto ha estado radicado.

Dos preocupaciones han guiado este trabajo, por un lado, la de indagar la incidencia de los nuevos formatos escolares diseñados para promover la inclusión escolar en el nivel medio, tomando como caso de análisis la Ciudad de Buenos Aires, en el supuesto de que como expresión local, puede dar cuenta de un fenómeno de proyección regional. Por otra parte, avanzar en la discusión e intercambio junto con planificadores y tomadores de decisiones las posibilidades de estas políticas, a fin de incluir mejoras que contribuyan a superar las problemáticas asociadas al abandono escolar.

Hemos organizado este informe en cuatro partes, la primera presenta la fundamentación del problema de investigación, sus objetivos, aspectos metodológicos sustantivos y marcos teóricos abordados. La segunda, plantea los contextos social y educativo de la Ciudad de Buenos Aires, que permiten comprender los principales problemas que las políticas de cambio educativo deben abordar. La tercera parte desarrolla los temas centrales del trabajo, la descripción de las escuelas de reingreso como “nuevos formatos escolares”, la percepción que de esta propuesta tienen sus actores (docentes, alumnos/as, directivos, planificadores) y las características de los/as alumnos/as y docentes que las habitan. Por último se presentan las conclusiones del trabajo y un conjunto de recomendaciones para intercambiar con otros/as investigadores/as y con equipos técnicos y políticos del ámbito de la planificación estatal, del gobierno de la educación. Hemos agregado también anexos que complementan la presentación de resultados para dar cuenta de las actividades realizadas y los instrumentos producidos en el marco del proyecto.

Este trabajo ha contado con la buena disposición de los/as docentes, alumnos/as y equipos directivos de las escuelas que han sido objeto de esta mirada. A ellos/as especialmente nuestro agradecimiento, porque con su tiempo y en base a sus cosas dichas en el marco de las entrevistas es que hemos construido esta aproximación a lo que sucede en las escuelas. El Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, a través del Ministerio de Educación, hizo posible el acceso a las escuelas por parte de este equipo de investigación, previo cumplimiento de los requisitos que impone la normativa vigente.

Ha participado activamente en la realización del trabajo de campo Marisa Cetra. A ella nuestro reconocimiento por su valiosa presencia.

Finalmente, mencionar que el proyecto de investigación y el informe de resultados se benefició ampliamente con los aportes de colegas realizados en el ámbito de trabajo del Área de Educación de la FLACSO, del Grupo de los Viernes, en el que abrevan nuestras ideas y preocupaciones en torno a la educación de esta región y de este tiempo.

## **Resumen del trabajo**

Los países latinoamericanos, caracterizados por las brechas sociales y económicas que los estructuran, transitaron en las últimas décadas un proceso de crecimiento en las tasas de escolarización del nivel medio, e instrumentaron políticas educativas tendientes a saldar los niveles de inequidad.

En el marco de este proyecto de investigación hemos analizado el caso argentino, indagando los nuevos formatos escolares que se despliegan para incorporar a los grupos sociales de mayor vulnerabilidad, considerando que puede dar cuenta de la expresión local de un fenómeno de proyección regional.

Este trabajo presenta una descripción exhaustiva de los nuevos formatos escolares diseñados para promover la inclusión escolar en la Ciudad de Buenos Aires, que tienen por objeto el mejoramiento de las condiciones educativas de los/as jóvenes. También presenta la percepción que sobre esta propuesta tienen los actores que la construyen, directivos, docentes y estudiantes. Procuramos a través de esta producción, aportar elementos para intercambiar junto con planificadores y tomadores de decisiones las posibilidades de estas políticas, a fin de incluir mejoras que contribuyan a superar las problemáticas asociadas al abandono escolar.

## **PRIMERA PARTE**

### **1. Fundamentación del problema de investigación**

#### **1.1. La expansión de la educación media y los desafíos de la equidad en Argentina y la región**

El proceso de crecimiento de la educación secundaria en Latinoamérica tuvo su correlato con las tendencias internacionales. Luego de la segunda guerra mundial y, ante los procesos de recomposición de las sociedades y las economías, la apuesta por la expansión de la educación media adquiere un amplio consenso entre las naciones de occidente. Así, los países de la región transitaron un proceso de crecimiento en las tasas de escolarización del nivel medio<sup>1</sup>.

En este contexto, la escuela media representa uno de los niveles en expansión donde se han incorporado sectores tradicionalmente excluidos de este tramo de la escolaridad, en el marco de un profundo cambio de las relaciones entre educación, estructura social y mercado de trabajo.

La escolarización en Argentina fue hasta avanzado el siglo XX un espacio de integración de los diferentes sectores sociales que emergían a la vida social y económica. La escuela representó un dispositivo de carácter público que resultaba efectivo para incorporar a estos sectores en un universo compartido de valores y normas (Puiggrós, 1992; Sarlo, 1998).

A través de los aportes de la historiografía es sabido que en sus orígenes la educación secundaria fue ampliamente selectiva y elitista (Weimberg, 1984). Hasta la década del 60 un aporte de la escuela media fue facilitar el proceso de movilidad social ascendente entre quienes la culminaban<sup>2</sup>. Esto acontecía en una sociedad de pleno empleo y ante una escuela en expansión, pero aún excluyente.

Diversos estudios regionales señalan que numerosas camadas de egresados de la educación básica, pioneros dentro de sus familias en la inclusión en la escolaridad media, se incorporaron en las últimas décadas (Filmus y Moragues, 2003; Figueiredo P. Gouvea y otros, 2005). De esta manera, grupos sociales provenientes de sectores socioeconómicos no favorecidos acceden por primera vez al secundario. Dicha inclusión habitualmente no estuvo acompañada por una reflexión sobre el dispositivo escolar y los mecanismos que despliega el sistema a la hora de incorporar nuevos sectores sociales.

La expansión del nivel medio se produce además en sincronía con la crisis del modelo de la educación secundaria a escala mundial<sup>3</sup>. Es en este marco que las naciones latinoamericanas, caracterizadas por las profundas brechas económicas y sociales que las estructuran, instrumentan políticas tendientes a saldar los niveles de inequidad de sus sistemas educativos.

La intención de este estudio es analizar el caso argentino, contemplando específicamente los formatos escolares que se despliegan para incorporar a los grupos sociales de mayor vulnerabilidad. Consideramos que este caso es la expresión local que adquiere un fenómeno de proyección regional; y el análisis del mismo constituye un aporte para comprender la contribución de los nuevos formatos escolares creados para superar la inequidad educativa.

---

<sup>1</sup> Para el caso argentino la tasa neta de escolarización para el nivel medio fue en franco crecimiento en los últimos veinte años. Los valores de la misma son: 42,2% en 1980; 59,3% en 1991; 69,9% en 1998 y 71,5% en el año 2001 (Fuente: Para 1980, 1991 y 2000, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología en base a datos de los censos de población del INDEC).

<sup>2</sup> Numerosos estudios de la sociología dieron cuenta de estas tendencias. Ver: Germani, G. (1963).

<sup>3</sup> Hay un fuerte consenso internacional sobre el agotamiento del modelo que estructura la educación secundaria. Para una revisión en perspectiva internacional se recomienda ver Azevedo J (2000).

## 1.2. El abordaje de la inequidad desde la investigación

La cuestión de la equidad educativa ha sido pensada en nuestro campo desde diferentes perspectivas. Existe una serie de trabajos que la han abordado como un problema de acceso al sistema. En este sentido, las estadísticas dan cuenta de las tasas de escolarización alcanzadas por los diferentes sectores socio-económicos de una sociedad dada. Estos estudios son de utilidad para identificar las poblaciones que aún son excluidas de los diferentes niveles de la educación, o las tendencias a la inclusión en redes diferenciadas, pero no avanzan en identificar las inequidades al interior del universo escolarizado, ni tampoco identificar prácticas escolares discriminatorias (Fernández, M. y otros, 1997)

La inequidad fue tematizada también como un problema de deficiencias del sistema. Desde este punto de vista, la escuela es una “empresa” inacabada que contiene una potencialidad igualadora que no se actualiza por un “déficit” en su implementación. La repitencia y el fracaso escolar son manifestaciones de estas dificultades para efectivizar la empresa civilizatoria con todos los grupos sociales por igual. En esta perspectiva los “déficits” se abordan mediante estrategias que procuran ampliar o reforzar, para determinados grupos de alumnos, la misma prestación educativa que está en la base de la generación del problema (Schiefelbein, Tedesco, y otros 1993; Kremenutzky, 1995)

Por otro lado, el fracaso y las diferencias en los logros educativos ha sido tratado mediante otros aportes teóricos que lo muestran como el resultado de una interacción condicionada por las representaciones de los docentes acerca de sus alumnos (Kaplan, 2005). Estos trabajos visualizan al fracaso como un producto de la práctica áulica. En ese sentido, avanzan en la identificación de la complejidad de las prácticas que se ponen en juego para producir los diferentes resultados educativos. Sin embargo, en la medida en que su unidad de análisis es el aula y las prácticas que allí se realizan, no explican sobre el conjunto de las prácticas institucionales ni tampoco explican como éstas configuran al sistema educativo.

En los años 80 se realizaron en la Argentina una serie de investigaciones empíricas que analizaron las prácticas institucionales y caracterizaron al sistema como segmentado. Las investigaciones más destacadas en esta línea se desarrollaron en el área de educación de la FLACSO, mostrando la constitución de circuitos diferenciados tanto en el subsistema público como en el privado y la correspondencia de estos circuitos con el origen social de los alumnos (Braslvasky, 1985). Desde estas investigaciones, se caracterizaba el acceso diferenciado de los grupos sociales a los saberes socialmente relevantes. Desde esta perspectiva, la inequidad es el resultado de un problema de acceso, no al sistema, sino a los saberes que en él circulan.

En los años 90 se desarrollaron una serie de transformaciones de carácter estructural en nuestro país y la región que cambiaron la configuración social, y el comportamiento de actores e instituciones. Los cambios están vinculados a modificaciones en el orden global y sus específicas manifestaciones locales y a la aplicación de políticas de reforma tanto en el campo social como económico.

El Estado dejó de proponerse una intervención integral en el campo social y económico para participar en la definición de criterios y parámetros distributivos y focalizó sus intervenciones en las poblaciones afectadas negativamente por el cambio. Así, se asistió a la implementación de políticas compensatorias que tenían como finalidad paliar las extremas brechas materiales y simbólicas. Las intervenciones del Estado comenzaron a ser legitimadas en la medida que atendían a los sectores más vulnerables.

Sin embargo, a pesar de las políticas implementadas durante los años noventa en la región, tendientes a promover condiciones de equidad, el comienzo del siglo XXI sigue presentando fuertes desigualdades en el acceso y permanencia en la educación básica.

### 1.3. Los datos sobre la inequidad educativa y el abordaje desde las políticas

La CEPAL en un informe reciente señala a la región como la más desigual del mundo (Machinea y Hopenhayn, 2005) destacando la enorme brecha que existe entre los grupos más ricos y más pobres. En algunos países la participación en la distribución del ingreso del quintil superior supera en 26 veces la del quintil inferior. En este escenario muchos países han padecido el aumento de la pobreza, del desempleo y de la informalidad aunque paradójicamente el gasto social por habitante estuvo en aumento.

Por otra parte, diagnósticos realizados desde la PREAL (2005) respecto del “Panorama del progreso educativo en Latinoamérica 2006” da cuenta de los esfuerzos realizados en los siguientes términos: “Cantidad sin calidad”, en el que se afirma que los niños permanecen más tiempo en las escuelas, pero pocos terminan la educación secundaria.

Como se mencionó, en la Argentina las tasas de escolarización manifiestan un aumento en la incorporación de los jóvenes al sistema educativo. Sin embargo, esta evolución no ha alcanzado los mismos niveles de logro para todas las jurisdicciones del país<sup>4</sup> y lo mismo ocurre entre los sectores más favorecidos y los más vulnerables, donde se constata una brecha de aproximadamente 20 puntos, elemento que evidencia la situación de desventaja social y educativa para algunos adolescentes y jóvenes<sup>5</sup>.

En la Ciudad de Buenos Aires en el año 2001 la información censal da cuenta de unos 10.000 jóvenes que teniendo entre 13 y 17 años no estaban asistiendo a un establecimiento educativo. Una de las jurisdicciones con mejores condiciones sociales y educativas tiene aún por delante el desafío de escolarizar a todos los jóvenes. En este contexto, la sanción de la ley de obligatoriedad del nivel medio en septiembre de 2002 compromete un aumento del presupuesto educativo para lograr en un plazo de 5 años la incorporación gradual de estos adolescentes al sistema educativo.

Ante el actual escenario de inequidad se produjeron una serie de iniciativas políticas que en el caso de la educación media se vieron animadas por la búsqueda de alternativas para atender a la masificación y el ingreso de nuevos grupos sociales en las escuelas secundarias. Así, se han encarado una serie de experiencias en diferentes países que procuraron modificar la configuración de las escuelas de manera de incrementar su potencialidad como agencias de inclusión de nuevos contingentes sociales.

Más allá de las diferencias específicas en las propuestas, un rasgo común que se advierte en las experiencias internacionales, es la creación de nuevos formatos para las escuelas que permitirían favorecer la incorporación al tiempo que procuran reducir las brechas educativas. De este modo, cuando se trata de la incorporación de los sectores más vulnerables a la escolarización se crean instituciones con formas organizativas renovadas a fin de superar los obstáculos que plantean las escuelas “tradicionales” para la inclusión de estos grupos sociales recién llegados a la educación secundaria.

En los EE.UU., desde la década del '90, se han implementado diversas estrategias para mejorar la calidad y cobertura de la escuela media en barrios de bajos recursos. Todas ellas se centran en la profundización de los vínculos entre la escuela y la comunidad, fomentando la creación de relaciones más fuertes y colaborativas entre padres, educadores y miembros de la comunidad. Entre las estrategias principales cabe destacar la implementación de escuelas de servicio completo (que brindan servicios educativos, culturales y de salud a los alumnos y sus familias

---

<sup>4</sup> Mientras para algunas jurisdicciones 8 de cada 10 jóvenes asisten al nivel medio en la edad correspondiente, en otras sólo 5 están en esa situación.

<sup>5</sup> Según la Encuesta de Condiciones de Vida del SIEMPRO para el año 2001.

fuera del horario escolar) y el modelo organizativo escuela-comunidad (que busca tener una mayor influencia en las escuelas de toda una ciudad o una provincia) (Warren, 2005).

En el contexto latinoamericano, tanto en Brasil como en Chile se han desarrollado iniciativas tendientes a modificar las escuelas secundarias, vinculándolas con su entorno y generando modos de organización que prolonguen la permanencia de los estudiantes.

La experiencia de Brasil a través del Programa de Mejora y Expansión del Nivel Medio procuró la expansión en la cobertura del nivel mediante la redefinición de los contenidos curriculares, la regularización del flujo escolar, la reducción de la tasa de abandono escolar y la mejora de la relación escuela, familia y sociedad (Figueiredo P. Gouvea y otros, 2005) Asimismo, se registran experiencias tanto en San Pablo como en Río de Janeiro de extensión de la actividad de la escuela los fines de semana, generando espacios institucionalizados para la socialización de los jóvenes.

En los últimos años, la educación media chilena fue objeto también de importantes transformaciones. La expansión de la estructura, las reformas del curriculum, el financiamiento y la atención a la calidad, fueron algunos de los aspectos abordados. En los años '90 se impulsó además la jornada escolar completa y la reforma curricular a través del programa Liceo para Todos (Cariola, L. y otros, 2003)

El supuesto que sostiene a estos modelos implementados es la potencialidad que presenta el vínculo de la escuela con la comunidad a los efectos de optimizar los aprendizajes. Estas propuestas se estructuran a partir de la idea que el desarrollo de la comunidad posibilita la transformación de la cultura de la escuela y viceversa.

El caso argentino, presenta hoy algunas experiencias tendientes a modificar y ampliar las posibilidades inclusoras de las escuelas medias. En este sentido, nos interesa indagar la experiencia de la Ciudad de Buenos Aires a través de la creación de **escuelas de reingreso** destinadas a los estudiantes más expuestos al abandono de la escolaridad.

Las propuestas caracterizadas hasta aquí plantean la modificación de los formatos escolares tradicionales para generar posibilidades inclusoras en las escuelas. Esta preocupación reside en que el formato escolar impuesto históricamente continúa vigente en la actualidad proponiendo mayoritariamente concepciones homogeneizadoras de la enseñanza, al tiempo que la realidad en el universo escolar manifiesta la creciente complejización y desigualdad de condiciones de los grupos sociales que de él participan.

Frente a ello, confluyen estrategias de enseñanza innovadoras que se esfuerzan por contraponerse a las prácticas escolares tradicionales. Los denominados “nuevos formatos escolares” intentan flexibilizar los cánones de la escuela tradicional en términos de abordajes del currículo, de apoyo a los estudiantes y de adecuación a las características de la población a la que intentan alcanzar (Terigi, 2005).

Desde estas claves de análisis, este proyecto se propone indagar la incidencia de los nuevos formatos escolares, diseñados para promover la inclusión escolar en la Ciudad de Buenos Aires, para el mejoramiento de las condiciones educativas de los adolescentes y, a través de este análisis, discutir junto a planificadores y tomadores de decisión las posibilidades y límites de estas políticas a fin de incluir cambios y mejoras que avancen en disminuir las problemáticas actuales de abandono escolar en el nivel medio.

## **2. Propósitos y objetivos del proyecto**

Este trabajo tiene por objeto analizar los nuevos formatos escolares que en los últimos años se han generado para incorporar a los grupos sociales de mayor vulnerabilidad a la escolarización en el nivel medio, convertido recientemente en un nivel de cursada obligatoria. Hemos tomado el caso argentino, en particular las políticas implementadas en los últimos años en la Ciudad de Buenos Aires, a partir de la creación de establecimientos denominados “escuelas de reingreso”. Hay un conjunto de aspectos que organizan este abordaje, sintetizado en los siguientes objetivos:

- 1) Describir los nuevos formatos escolares que esta propuesta de “escuelas de reingreso” ha generado en la Ciudad de Buenos en los últimos años.
  - 1.1. Realizar una breve descripción del contexto social de estas escuelas
  - 1.2. Caracterizar el perfil de los docentes
  - 1.3. Describir la propuesta pedagógica de los establecimientos abordados en términos de esquemas de seguimiento de los aprendizajes, pautas de disciplinamiento implícitas, existencia de tutores, clases de apoyo y de adecuaciones curriculares.
  - 1.4. Definir la población destinataria de estos nuevos formatos escolares
  - 1.5. Caracterizar la relación que estas instituciones generan con la comunidad (padres, organizaciones civiles y comunitarias, etc.).

Para responder a la pregunta acerca de cómo estas nuevas instituciones aportan al mejoramiento de las condiciones educativas, este proyecto se propone:

- 2) Analizar el aporte de estas instituciones al mejoramiento de las condiciones educativas (inclusión, retención, aprendizajes) de este grupo de jóvenes
  - 2.1 Describir a través de indicadores cuantitativos la evolución de las dinámicas abordadas (inclusión, retención, aprendizajes)
  - 2.2 Analizar la percepción de los docentes en términos de logros y dificultades de la propuesta institucional
  - 2.3 Indagar la percepción de los estudiantes respecto de espacios de participación en la vida institucional y de las posibilidades de estar en la escuela

Por último, una parte importante de este trabajo tiene por finalidad generar un conjunto de recomendaciones para los planificadores y tomadores de decisiones, a partir de los resultados obtenidos que contribuyan a evaluar la propuesta existente, las condiciones en que se desarrolla y revisar posibilidades de mejoramiento de las oportunidades de inclusión y permanencia en el nivel medio para los jóvenes que han abandonado el nivel.

### **3. Aspectos metodológicos**

#### **3.1 Diversidad de fuentes utilizadas**

Se trata de un estudio que trabajó con herramientas de la metodología cuantitativa y cualitativa a través de la triangulación de técnicas y de fuentes (información estadística de fuentes secundarias, documentación oficial, documentación producida por las escuelas que conforman la muestra, materiales audiovisuales). El objetivo ha sido el de articular los aportes de cada estrategia de indagación para ofrecer una descripción y un análisis exhaustivo de las temáticas abordadas, considerando que la variedad de objetivos propuestos requiere también técnicas diversas.

El diseño utilizado es exploratorio y descriptivo. La muestra de establecimientos educativos con los que se trabajó es intencional, con una importante representación en el universo de estudio, compuesto en total por ocho unidades educativas.

En este trabajo consideramos las escuelas de reingreso como “estudio de caso” de la implementación de políticas educativas que priorizan la atención al fracaso escolar en tanto permiten el análisis de las relaciones entre muchas propiedades concentradas en un sola unidad, como objeto típico de un fenómeno a observar (Marradi y otros, 2007).

La diversidad de fuentes de datos utilizadas implicó: a) el análisis documental, en particular de las normativas producidas para la creación y funcionamiento de los establecimientos bajo estudio; b) el trabajo con los materiales audiovisuales de difusión de las nuevas propuestas institucionales (análisis de imágenes y de discursos) utilizados en el año 2004 en el momento de lanzamiento de la campaña “Deserción Cero”; c) la lectura de información estadística de base e indicadores que dan cuenta de algunas características y del funcionamiento de las escuelas, de la evolución de su matrícula entre los años 2004 y 2007 y d) la realización y el procesamiento de datos cualitativos, observaciones y entrevistas realizadas en los establecimientos de la muestra, a directivos, docentes y estudiantes.

En todos los casos que se utilizó información estadística se trabajó con el último dato disponible al momento de hacer esta compilación.

#### **3.2 Trabajo de campo**

El trabajo de campo se realizó en cuatro de los ocho establecimientos denominados “escuelas de reingreso” entre los meses de febrero y abril de 2007. Se privilegió el acceso a las escuelas que están ubicadas en la zona sur de la Ciudad, por tratarse de distritos escolares que presentan los indicadores sociales y educativos más desfavorables. Ante la negativa de uno de los directivos para la realización del trabajo completo en su establecimiento (sólo pudimos realizar la entrevista al directivo) se incorporó un establecimiento de la zona norte de la Ciudad y debimos descartar la posibilidad de realizar el trabajo de campo completo en cinco instituciones.

Para preservar la identidad de las instituciones y de los/as entrevistados/as en ningún lugar de este informe se mencionarán los nombres de los establecimientos, por el contrario se utilizarán identificadores de fantasía para realizar las citas textuales de las entrevistas.

En cada una de las escuelas se realizó un primer contacto con las autoridades para dar cuenta del proyecto de investigación y para acordar los tiempos y dinámica de las entrevistas. Se realizaron registros cualitativos de las visitas realizadas (en promedio 6 por institución educativa) para dar cuenta de las observaciones sobre la dinámica de las escuelas y sobre

aspectos físicos considerados relevantes para el propósito de esta investigación (espacios de circulación de los/as alumnos/as, lugares destinados para el estudio y para la recreación, aulas, salas de profesores, bibliotecas).

Para cada establecimiento se completó una guía institucional que proveyó un conjunto importante de información, en general provista por el/la secretario/a de la escuela o de algún miembro del equipo directivo<sup>6</sup>.

Se realizaron dos entrevistas a miembros de equipos técnicos del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, vinculados (con continuidad actual o no) con diferentes actores –y con diferentes momentos- de las Escuelas de Reingreso. El material recogido de ambas entrevistas ha sido un insumo importante para la selección de establecimientos de la muestra, y para la producción de los ejes temáticos de las entrevistas. Luego se realizó una tercera entrevista que fue de gran utilidad en el momento de análisis de los materiales del trabajo de campo.

Las entrevistas abordaron temáticas relacionadas con la creación de las instituciones, las expectativas de los funcionarios alrededor de estas creaciones, las características de la población que atienden, las problemáticas que se conocen en la actualidad, el perfil de los docentes y directivos. Se realizaron reuniones con miembros de un equipo de investigación de la FLACSO que realizó algunas actividades de prueba de materiales didácticos en las escuelas de reingreso.

Por último se detalla el conjunto de entrevistas realizadas en los establecimientos de la muestra por tipo de actor entrevistado. Se realizaron en total 42 entrevistas.

---

<sup>6</sup> Se adjunta pauta de la guía institucional en el Anexo I.

**Cuadro 1. Detalle de entrevistas realizadas por actor según escuela.**

Establecimiento	Director / Equipo directivo	Docentes	Alumnos/as
<b>Totales en 5 escuelas</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>19</b>
Escuela N° 1	Director Vicedirector Asesor Pedagógico Preceptora	3 docentes, uno de los cuales es además Tutor	5 estudiantes
Escuela N° 2	Directora	---	---
Escuela N° 3	Directora Asesora Pedagógica	3 docentes	4 estudiantes
Escuela N° 4	Directora Asesor Pedagógico	3 docentes	5 estudiantes
Escuela N° 5	Directora Asesora Pedagógica	3 docentes	5 estudiantes

### 3.3 Ejes temáticos de las entrevistas

Las entrevistas realizadas a los actores que construyen y habitan los establecimientos estudiados se organizaron en torno de los siguientes ejes temáticos para cumplir con los objetivos del proyecto<sup>7</sup>.

En el caso de los directivos (directores ó vicedirectores) los temas a indagar se organizaron en dos partes, las cuales constituyeron en muchos casos dos entrevistas para cada actor para evitar una duración excesiva de la situación de diálogo.

Primera Parte:

- 1) Datos Personales
- 2) Trayectoria profesional y formación académica
- 3) Sobre la escuela y la organización institucional (principales características, desafíos, recursos)
- 4) Acerca del propio rol y de la gestión institucional
- 5) Acerca de los docentes de la escuela (mecanismos de selección, características, problemas)
- 6) La relación con la comunidad y con otras instituciones

<sup>7</sup> Los instrumentos utilizados se encuentran completos en el Anexo I.

- 7) Vinculación con otros niveles de la gestión educativa

Segunda Parte:

- 1) Acerca de los/as jóvenes que concurren a la escuela
- 2) Percepciones sobre las familias de los estudiantes
- 3) Cuestiones curriculares y saberes escolares
- 4) Cuestiones disciplinares y tratamiento de la norma

Para las entrevistas de los asesores pedagógicos y de docentes se organizó un conjunto de temas en torno a los siguientes ejes:

- 1) Datos personales
- 2) Trayectoria profesional y formación académica
- 3) Acerca de la escuela y la organización institucional (formato escolar, vínculos con otros colegas, relación con otros sectores)
- 4) Cuestiones curriculares y saberes escolares
- 5) Cuestiones disciplinares y tratamiento de la norma
- 6) El rol del asesor pedagógico (tareas, desafíos y limitaciones) / El rol del docente
- 7) Acerca de los docentes de la escuela
- 8) Acerca de los jóvenes que concurren a la escuela

Por último las entrevistas a los/as estudiantes se organizaron sobre las siguientes temáticas:

- 1) Datos personales
- 2) Caracterización de la escuela a la que concurren
- 3) Situación en la escuela (qué está cursando, cuándo ingresó, actividades que se valoran, posibilidades asistencia)
- 4) Biografía escolar
- 5) Relación con los pares
- 6) Relación con los adultos
- 7) Autoridad y norma (transgresiones, permisos, disciplina)
- 8) Percepciones de futuro

#### **4. Aportes conceptuales y experiencias internacionales en torno a los formatos escolares**

Las notas bibliográficas que se presentan refieren a los procesos de crisis y declinación del proyecto educativo moderno; las perspectivas que analizan los procesos de reformas educativas en tanto dispositivos de gobierno tendientes a sortear las transformaciones contemporáneas; y los desarrollos que nos permiten profundizar en la idea de *formato escolar*. Finalmente, se presenta una síntesis de experiencias rastreadas a escala internacional y local, iniciativas que procuraron modificar el formato de las escuelas en el nivel secundario.

El proyecto de investigación en curso parte de la preocupación en torno a los nuevos formatos escolares que se han creado en Argentina con el propósito de incluir masivamente a los jóvenes

a la educación media, procurando reducir las brechas educativas entre la población en edad escolar.

#### **4.1. Sobre las continuidades y los cambios en las instituciones: precisiones conceptuales acerca de la cultura escolar, gramática escolar, forma escolar y programa institucional.**

Ante la proliferación de aportes teóricos de diversos autores que hablan de que la crisis por la cual atraviesan actualmente los sistemas educativos marcaría el principio del fin de estos, Viñao Frago (2002) sostiene que en primer lugar es preciso conocer a fondo cómo son y de qué hablamos cuando hacemos referencia a los "sistemas educativos" o a la "cultura escolar". Es decir, no sería posible saber si los sistemas educativos están llegando a su fin si antes no estudiamos los elementos, configuraciones y relaciones que los constituyen. Es por ello que se propone indagar en este aspecto y para ello toma el concepto de **cultura escolar** como clave para comprender la mezcla de continuidades y cambios, de tradiciones e innovaciones, que son constitutivas de las instituciones educativas. En este sentido, el autor advierte cómo ciertos elementos son rápidamente incorporados a la cultura escolar, mientras que otros son rechazados o modificados; así evidencia los modos en que puede generarse el cambio educativo, al tiempo que en ese mismo proceso se aplican o adaptan de modo singular las reformas educativas.

Para Viñao, la cultura escolar está conformada por “un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas” (Viñao Frago, 2002:73). Estas teorías, reglas y hábitos se van transmitiendo de generación en generación al interior de las instituciones y permite que quienes por ellas transitan se integren, interactúen y cumplan con los comportamientos que se esperan tanto dentro como fuera de las aulas.

Los elementos más visibles de la cultura escolar serían los actores (alumnos, profesores, padres, personal de administración y servicios), los discursos, códigos y lenguajes, los aspectos organizativos e institucionales, los rituales y la cultura material de la escuela.

Para este autor es más apropiado hablar de culturas escolares, en plural, que hablar de la existencia de una única cultura escolar, ya que cada establecimiento docente tiene más o menos acentuada su propia cultura, la cual asume características peculiares, haciéndose más evidentes las diferencias entre unas y otras instituciones cuando comparamos distintos niveles educativos. Además, es posible hablar, al interior de una misma escuela, de la cultura de los profesores, de los alumnos, de las familias, etc., cada una con sus correspondientes expectativas, intereses, mentalidades y modos de proceder.

Otros autores como Tyack y Cuban (1997), acuñaron el concepto de **gramática escolar**, en el marco del análisis de los procesos de reformas educativas producidas en los Estados Unidos entre las décadas del 60 y los 90. A través de este concepto procuraron analizar las resistencias y las apropiaciones que las escuelas realizan ante las propuestas de cambio generadas desde las macro políticas. Así, indagaron los procesos a través de los cuales las escuelas “reforman a las reformas”, en tanto dinámica que tiende a sostener los aspectos estructurales de las instituciones a lo largo del tiempo, y neutralizando las iniciativas de cambio.

El propio término gramática remite a un conjunto de principios y reglas que rigen a las instituciones. Los autores señalan que la gramática está conformada por diversos elementos, entre los cuales encontramos la organización graduada de los alumnos en aulas por edades, las formas de dividir el tiempo y el espacio, la organización de los estudiantes por cantidades determinadas, la clasificación de los saberes a enseñar en materias o disciplinas y el

otorgamiento de certificaciones para validar lo que se aprende. Todos estos componentes estructuran la vida cotidiana de la escuela. En otras palabras, la gramática escolar es el modo en que las escuelas están organizadas para impartir instrucción.

Si bien la gramática es un producto histórico, ya que resulta de los esfuerzos de determinados grupos por convertir sus innovaciones en regulaciones, este carácter se vuelve imperceptible ya que se arraiga en hábitos que no son puestos en cuestión o revisados constantemente, al mismo tiempo que se transforman en creencias de lo que debe ser una “verdadera” escuela. Tyack y Cuban advierten que la estructuración de la escuela, al igual que la estructura que organiza el lenguaje, se ordena de manera tal que no necesita ser conscientemente entendida para operar en ella. Así, analizan las invariantes estructurales de las escuelas y las dinámicas de estabilidad de las mismas.

Otro concepto que es preciso tener en cuenta es el de **forma escolar**, el cual ha sido desarrollado por Guy Vincent, Bernard Lahire y Daniel Thin (2001), quienes conforman el Grupo de Investigaciones sobre el Proceso de Socialización (Lyon, Francia). Estos autores, a fin de analizar la forma escolar en la actualidad, realizan una historiografía de la misma, analizando su surgimiento, el cual está estrechamente vinculado con transformaciones políticas y sociales de carácter más general que acaecieron en Europa a partir del siglo XVI.

Al hablar de forma escolar, aluden al conjunto y a la configuración de los elementos constitutivos de aquello que llamamos “escuela” (Van Haecht, 1999) y se abocan al estudio historiográfico de la forma escolar a fin de evidenciar el surgimiento de un nuevo tipo de sujeción a partir de la reestructuración del campo político - religioso. La emergencia de la forma escolar se caracteriza por un conjunto coherente de trazos (constitución de un universo separado para la infancia, la importancia de las reglas de aprendizaje, la organización racional del tiempo, la multiplicación y repetición de ejercicios).

Esta forma escolar se encarna en una relación social particular, la relación pedagógica, la cual se instaure en un espacio (la escuela) y tiempo (las divisiones temporales propias de la escuela) específicos.

Es preciso señalar que la escuela está fundamentalmente ligada a formas de ejercicio del poder, y la consolidación de la forma escolar impuso ciertas maneras específicas de ejercerlo. Es así que en esta configuración histórica particular, a la hora de transmitir saberes y conductas, reina la regla impersonal, ya no la obediencia a textos sagrados como en un período anterior. El niño aprende a obedecer determinadas reglas que se vuelven constitutivas del orden escolar y que están inspiradas en la “civilización”.

Los autores señalan que, actualmente, existen ciertas alteraciones que permiten sugerir que la forma escolar está próxima a ser sustituida por otra forma. Sin embargo, aunque resulte paradójico sostienen que la forma escolar no ha dejado de extenderse y generalizarse sino que, por el contrario, se ha tornado el modo de socialización dominante de nuestras formaciones sociales. Esto significa que la escuela se ha abierto y volcado hacia otros dominios (como puede ser la familia, los ámbitos laborales), impregnándolos de la relación pedagógica. Para poder entender este aspecto es preciso no confundir forma escolar con institución escolar, lo cual se vuelve un punto clave ya que lo que estaría en crisis para estos autores es la institución y no la forma escolar. De cierta manera, *“la institución escolar paga el éxito del modo de socialización del cual ella ha sido la principal resultante y del cual, se podría decir, no tiene más monopolio”* (Vincent, Lahire y Thin, 2001. Traducción propia).

Goncalves Vidal (2006) presenta una diferenciación entre cultura, forma y gramática escolar a partir de un rastreo histórico de estos conceptos, con el propósito de referirse a las prácticas de la enseñanza de la lectura y la escritura en un estudio de corte historiográfico en Brasil y Francia. Allí señala una distinción interesante acerca de las finalidades con que se han acuñado

estas categorías, y distingue que mientras que la categoría de cultura escolar procura aprehender las inflexiones y las rupturas en los procesos de escolarización, los conceptos de forma y gramática escolar tienen en sus orígenes la inquietud por revisar la dinámicas de estabilidad y permanencia en las escuelas.

Por último, aludiremos a la conceptualización de François Dubet, quien, para dar cuenta de las mutaciones actuales en el sistema educativo, desarrolla lo que él llama el **programa institucional**. Con este concepto, Dubet “designa un tipo particular de socialización, una forma específica de trabajo sobre los otros” (Dubet, 2006:32), considerando a la acción institucional como un modo particular de transmisión de la cultura, una interiorización de lo social. Pero el programa institucional no alude sólo a la inscripción de una cultura en un individuo, sino que remite a una forma particular de realizar este trabajo sobre los otros.

Dubet define al programa institucional “*como el proceso social que transforma valores y principios en acción y en subjetividad por el sesgo de un trabajo profesional específico y organizado*” (Dubet, 2006:32). Dicho programa aún vigente –el cual actualmente sufre mutaciones que lo llevan a su crisis-, emerge con la ampliación de la escuela desarrollada por la modernidad entre el siglo XIX y la primera mitad del XX. A su vez, el autor sostiene que debe entenderse la palabra ‘programa’ en un sentido informático, esto es, “*una estructura estable de la información pero cuyos contenidos pueden variar de manera infinita*” (Dubet, 2004:16).

Para el autor los rasgos propios de este programa están sufriendo significativas mutaciones en la actualidad. La primer característica de la escuela moderna consistía en fundamentarse en valores “fuera del mundo”, sustrayendo a los niños del mundo concreto para formar ciudadanos en base a los principios de la razón y la ciencia, que adquirieron estatus de sagrados. La declinación de este sustento proviene de la multiplicidad de valores contradictorios de la sociedad actual. La cultura de “la rapidez, el zapping y la seducción” contradice los valores unívocos y trascendentes que sostenían el programa institucional moderno.

El segundo rasgo, la docencia como vocación – y en este sentido también como “sagrada” – dotaba al profesorado de legitimidad carismática que provenía del prestigio, de lo sagrado de la propia escuela. En la actualidad, la profesionalidad reemplaza a la vocación y a lo “sagrado”, la docencia tiende a convertirse en una burocracia profesional, legitimada a través de la competencia para el cargo.

Otro de los rasgos del “programa institucional” que señala Dubet (2006) es el carácter de “santuario” de la escuela, en el sentido de permanecer separada de los desórdenes y problemas del mundo exterior. La escuela tiene su espacio propio y marca una extraterritorialidad para llevar a cabo el proceso de socialización. Esta realidad comienza a desmoronarse a partir de la masificación creciente de la escolarización media. Este hecho ha traído aparejado el ingreso de nuevas problemáticas a la escuela, lo que cambia el panorama y el paisaje tradicional.

Finalmente, señala la correspondencia entre socialización y subjetivación que suponía la escuela moderna. Así como en el modelo social durkheimiano, el sometimiento o la interiorización de las reglas escolares comportaba la autonomía y la libertad de los sujetos. Este postulado según el autor se desmorona y, actualmente, se entiende al sujeto como preexistente a las instituciones y se postula la necesidad de la adaptación de las mismas a las necesidades de aquellos.

#### **4.2. Crisis educativa: continuidades y rupturas desde el plano de las políticas**

Los imperativos de inclusión y masificación de la escolaridad para todos los jóvenes así como los procesos de desmoronamiento de los pilares que estructuraron a la escuela moderna,

constituyeron algunas de las bases que sustentaron las múltiples políticas de reforma de la educación secundaria en las últimas décadas en los países occidentales.

Junto con las propuestas de reformas emergió también un cúmulo interesante de producciones académicas de diferente naturaleza. Así, hubo trabajos destinados a analizar las dinámicas reformistas, proponer alternativas de cambio, dar cuenta de las dinámicas que las reformas asumieron en los casos nacionales y en los ámbitos locales. Desde ya, estos trabajos fueron producidos desde diferentes perspectivas teóricas y con finalidades políticas distintas (desde los académicos enrolados en las más variadas perspectivas, las propuestas de los organismos internacionales, los textos producidos por los ministerios de educación, sindicatos, y fundaciones del tercer sector, entre otros).

Realizar un estado del arte de estas discusiones excede ampliamente los límites de estas páginas y del presente proyecto de investigación. Sin embargo, nos interesa recuperar los aportes de los autores que se han centrado en el análisis de las reformas desde una perspectiva que procura revisar las dinámicas sociales y políticas que dichos procesos reformistas produjeron, en tanto este enfoque pretende aprehender las dinámicas más profundas que se despliegan en estos procesos de cambio (más allá de las traducciones o singularidades que se observan en los casos nacionales o en los ámbitos regionales).

Autores como Varela (1995), Popkewitz (1994), Tyack y Cuban (1997) (entre otros) han abordado ampliamente las iniciativas de innovación contradictorias e intermitentes o mejor dicho, los “ciclos” de las reformas, que se han desarrollado en los sistemas educativos occidentales en las últimas décadas. Desde esta perspectiva los autores mencionados destacan cómo se tramitaron de manera diferente las iniciativas centradas en la igualdad o en la competitividad, según los énfasis puestos en cada momento. Estos ciclos provendrían de valores e intereses en conflicto: los de la sociedad democrática y los de la economía de mercado.

Rodríguez Romero (2000) refiriéndose a los procesos de reforma, sostiene que si bien se produce un retorno de las innovaciones, éstas se dan en contextos sociales e históricos diferentes. Sin embargo, una cuestión interesante que señala la autora es que aun los propios reformadores o quienes están encargados de diseñar los cambios en las escuelas, tienen su propia cultura, muchas veces ajena a lo que sucede en las instituciones educativas, lo cual se convierte en un punto importante a analizar ya que esto permitiría explicar algunos aspectos de los fracasos de los proyectos de reformas. Así, destaca que además de una gramática escolar podemos reconocer una gramática de la innovación, en cuanto al conjunto de reglas invariantes que estructuran a los procesos de reforma.

También refiriéndose a las reformas norteamericanas, Tyack y Cuban (1997) utilizan la noción de “tendencia” poniendo de manifiesto que el desarrollo institucional en educación puede tener una dinámica interna propia, con una leve conexión con los períodos de reforma, resultando que el desarrollo de las escuelas es más lineal de lo que la retórica de la reforma sugiere. Como señalamos anteriormente los autores utilizan la metáfora de “gramática escolar” para referir a la persistencia de las prácticas de escolarización. Así, la naturalización de la gramática permite estabilidad en las tareas y obligaciones cotidianas de los docentes y a ello debe su persistencia. La posibilidad de transformación de la gramática escolar necesita, según estos autores de un amplio diálogo público que posibilite la reflexión acerca de los hábitos y creencias culturales de la escuela.

Por su parte, Popkewitz (1994) utiliza la noción de ruptura, contraponiéndola a ideas de progreso evolutivo a veces vinculadas con el cambio educativo. El autor analiza rupturas sociales y epistemológicas que contribuyeron a la institucionalización de la escolarización de masas en la modernidad. En su análisis prevalece la vinculación entre las reformas educativas y las dinámicas sociales más amplias. Este análisis hace referencia a los discursos de regulación

social que incluyen también a la propia pedagogía y que se orientan a disciplinar y “educar” a los grupos sociales. Para entender el cambio en educación, esta perspectiva propone analizar el problema del poder y de la reproducción de las relaciones sociales implicado tanto en el cambio educativo como en las formas sociales y educativas dominantes.

Julia Varela (1995), a través de análisis de las “pedagogías correctivas” provenientes de las propuestas de la Escuela Nueva y su comparación con las “pedagogías disciplinarias”, propone una perspectiva que vincula la gramática escolar, el contexto social, los mecanismos de poder y las formas de subjetivación que produce la escuela. La autora señala que las nuevas técnicas pedagógicas, centradas en las necesidades e intereses infantiles supuestamente universales y ordenadas científicamente por etapas, produjeron transformaciones espacio-temporales en la organización de la enseñanza produciendo un sujeto “psicologizado”, controlado con técnicas más sutiles que proclaman la creatividad y la liberación pero que generan dependencia (psicopoder). Esta perspectiva pone de manifiesto que el cambio educativo debe contemplar el vínculo entre educación y sociedad (Rodríguez Romero, 2000).

Otro aporte interesante que problematiza el vínculo entre los sujetos y las instituciones, así como el aporte de los mismos a la conformación de la cultura escolar es el brindado por Rockwell (2000). La autora propone abordar la cultura escolar desde una perspectiva histórico-cultural que abarca tres planos que se intersectan y que reflejan diferentes temporalidades.

Por un lado, habla del plano de la larga duración, referido a elementos duraderos que conforman el núcleo de la cultura escolar. Por otro lado, refiere al plano de la continuidad relativa. En este plano se incluyen elementos de la vida cotidiana de la escuela que se dan por períodos variables, reflejando múltiples temporalidades y especialidades, provenientes de diferentes períodos históricos. También se dan continuidades en diferentes espacios. Espacios y tiempos generan un juego de continuidades y rupturas históricas en la escuela. Estas diferencias deben analizarse en relación a sus significados histórico-culturales.

Finalmente, Rockwell hace referencia a un tercer plano para el análisis de las culturas escolares, el de la co-construcción cotidiana. Partiendo de desarrollos recientes de la antropología histórica, se propone incluir las historias individuales y colectivas de los jóvenes en la construcción de las culturas escolares. En la interacción y en el trabajo con objetos culturales en la escuela todos los sujetos producen algo. Es en este plano en el que se observa el modo en que se entretrejen las historias individuales y locales con las historias de los signos e instrumentos culturales, así como también el modo en que pueden transformarse los sentidos y los usos de lo heredado. Esta manera de enfocar la transmisión supone un doble movimiento entre generaciones que puede dar lugar a la recreación de novedades en la cultura heredada.

El recorrido precedente muestra la multiplicidad de elementos y perspectivas teóricas incluidas en el estudio de lo que en nuestro proyecto denominamos formato escolar. El texto de Rockwell (2000) de algún modo sintetiza los diferentes aportes aquí comentados al recuperar continuidades, estabilidades, rupturas, transformaciones y el carácter de co-construcción de la transmisión en la escuela. Este último punto interesa especialmente ya que las escuelas que conforman nuestro universo de estudio incluyen públicos nuevos, que comenzaron a escolarizarse en las últimas décadas y que son portadores de historias individuales y colectivas diferentes de las que tradicionalmente caracterizaban a los estudiantes de la escuela media. A propósito de este punto, en el próximo apartado realizaremos una síntesis de los diagnósticos recientes acerca de la escuela media en nuestro país, así como de experiencias internacionales en donde se destaca la intención de crear formas escolares tendientes a la inclusión de los jóvenes en el nivel medio.

### **4.3. La implementación de nuevos programas y proyectos en el marco de las condiciones actuales de la escuela media**

Ante el actual escenario de inequidad se produjeron una serie de iniciativas políticas que, en el caso de la educación media, se vieron animadas por la búsqueda de alternativas para atender a la masificación y el ingreso de nuevos grupos sociales en las escuelas secundarias. Así, se han encarado una serie de experiencias en diferentes países que procuraron modificar la configuración de las escuelas de manera de incrementar su potencialidad como agencias de inclusión de nuevos contingentes sociales.

Más allá de las diferencias específicas en las propuestas, un rasgo común que se advierte en las experiencias internacionales, es la creación de nuevos formatos para las escuelas que permitirían favorecer la incorporación al tiempo que procuran reducir las brechas educativas. De este modo, cuando se trata de la incorporación de los sectores más vulnerables a la escolarización se crean instituciones con formas organizativas renovadas a fin de superar los obstáculos que plantean las escuelas “tradicionales” para la inclusión de estos grupos sociales recién llegados a la educación secundaria.

En los EE.UU., desde la década del '90, se han implementado diversas estrategias para mejorar la calidad y cobertura de la escuela media en barrios de bajos recursos. Todas ellas se centran en la profundización de los vínculos entre la escuela y la comunidad, fomentando la creación de relaciones más fuertes y colaborativas entre padres, educadores y miembros de la comunidad. Entre las estrategias principales cabe destacar la implementación de escuelas de servicio completo (que brindan servicios educativos, culturales y de salud a los alumnos y sus familias fuera del horario escolar) y el modelo organizativo escuela-comunidad (que busca tener una mayor influencia en las escuelas de toda una ciudad o una provincia) (Warren, 2005).

Un caso en esta dirección es el de la escuela de educación secundaria del Central Park, situada en Nueva Cork y la mayor parte de su alumnado es afroamericano o latino. Esta institución desarrolla un programa que tiene como objetivo aprender a aprender, a razonar y a investigar aspectos complejos que requieran colaboración y responsabilidad personal, para potenciar la autonomía y el pensamiento propio.

Se desarrolla un currículum común para todo el estudiantado de los cursos de 7° al 10° [12-15 años], organizado en dos ámbitos: matemáticas/ciencia y humanidades. Cada clase se centra en torno a un tema, al tiempo que el alumnado tiene que realizar un trabajo de servicio comunitario, siendo un docente quien se responsabiliza de esta actividad. En los cursos 11° y 12° [16-17 años] los alumnos y las alumnas pasan más tiempo fuera de la escuela [universidades, museos, etc.] y también gran parte del tiempo preparando sus trabajos con sus consejeros [docentes del centro], así como realizando estudio independiente.

En la evaluación del alumnado, para que éste obtenga el diploma final, cada estudiante tiene que demostrar su rendimiento presentando ante un comité catorce historiales [uno por cada área de conocimiento], denominados portafolios, que supone el conjunto de trabajos realizados por cada materia, los cuales posibilitan la autoevaluación del alumnado que le lleva a autodeterminar y autorregular sus propios procesos de trabajo.

El profesorado dispone generalmente de tiempo para trabajar y discutir aspectos de su trabajo y concernientes al instituto. También se reúnen mensualmente para analizar cuestiones relativas al género, la raza y la clase social, y varias veces al año para revisar el desarrollo del currículum. Las decisiones son tomadas colectivamente, y básicamente por quienes deben llevarlas a la práctica, pero toda la comunidad educativa [alumnado, familias, etc.] tienen derecho a solicitar explicación y reconsideración de las decisiones tomadas.

Por otra parte, se registran experiencias en diferentes países que recuperan el vínculo de las escuelas con la comunidad, así como proponen nuevos formatos para brindar nuevas oportunidades educacionales a los jóvenes que no pudieron transitar en el tiempo establecido su escolaridad secundaria en el marco de las escuelas “comunes”.

Una experiencia acerca de la relación entre las escuelas y la comunidad es la impulsada por el Centro de Investigación Social y Educativa [CREA] de la Universidad de Barcelona que diseñó el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje, iniciado en los años 1995-96 de forma experimental en cuatro centros de Euskadi debido a un convenio con el Departamento del Gobierno Vasco. Actualmente se han incorporado al proyecto centros de las comunidades de Aragón y de Cataluña.

Las Comunidades de Aprendizaje constituyen un proyecto de transformación social y cultural, cuyo objetivo es alcanzar la igualdad educativa, proporcionando una educación de calidad para todos los integrantes de la escuela que supere la exclusión social, para lo cual todos los agentes educativos [profesorado, familias, voluntariado, instituciones, asociaciones del barrio, etc.] participan activamente en la planificación, desarrollo y evaluación de las distintas actividades realizadas por el centro y en la toma de decisiones de los distintos aspectos que un colegio debe abordar. Dicha transformación parte de la base, de abajo arriba, como propuesta colectiva consensuada que busca tener impacto en el entorno más inmediato, la comunidad.

Los miembros de la comunidad trabajan en las aulas como facilitadores y constantemente se busca potenciar el aprendizaje tanto en el tiempo escolar como en el extraescolar (tanto dentro y fuera de la escuela). La propuesta de estas escuelas se basa en que el alumnado esté en todo momento aprendiendo y lo haga en mayor medida en lo que lo hace en los medios habituales, para lo cual se mantiene altas expectativas hacia todo el alumnado. Se busca el sentido de todas las actividades formativas, para ello se realiza una planificación muy detallada, abierta y flexible, con la participación de todas las personas que conforman la comunidad, y ajustándose a cada grupo e individuo que lo compone.

En cuanto a las nuevas oportunidades educativas cabe destacar la experiencia de las escuelas de la Segunda Oportunidad que funcionan desde 1997 en Italia y Alemania. Están dirigidas a jóvenes desprovistos de calificaciones y que ya han superado la edad de la escuela obligatoria y buscan aún una inserción social y profesional.

Los proyectos concretos se llevan a cabo en barrios que presenten serios problemas sociales y económicos, con jóvenes que viven en la marginación y sufren la indiferencia de las instituciones.

Estas escuelas se basan en algunos principios fundamentales: flexibilidad, método integrado e innovación tecnológica. Cada joven, con la ayuda de un tutor, diseña su propio itinerario formativo. Estas escuelas buscan dar respuesta de forma integral a todas las necesidades de los jóvenes (instrucción, salud, alojamiento, etc.).

Hay una estrecha vinculación entre las escuelas de la Segunda Oportunidad y las empresas locales, que ofrecen puestos de formación y, luego, una inserción laboral para los jóvenes cuando finalizan el proceso formativo. Es decir, uno de los ejes centrales de estas escuelas es el vínculo directo entre la enseñanza y el mercado de trabajo.

Es importante que el proceso de formación no se lleve a cabo en los edificios de la escuela obligatoria, para respetar el sentimiento de ruptura que estos jóvenes sienten hacia ella. Los grupos son reducidos, para poder darles el apoyo adecuado. Es muy necesario que los itinerarios formativos tengan un fuerte margen de flexibilidad, a fin de evitar los errores de la escuela tradicional.

En el contexto latinoamericano, se han desarrollado experiencias en diversos países. En Brasil, a través del Programa de Mejora y Expansión del Nivel Medio, se procuró la expansión en la cobertura del nivel mediante la redefinición de los contenidos curriculares, la regularización del flujo escolar, la reducción de la tasa de abandono escolar y la mejora de la relación escuela, familia y sociedad (Figueiredo *et al*, 2005) Asimismo, se registran experiencias tanto en San Pablo como en Río de Janeiro de extensión de la actividad de la escuela los fines de semana, generando espacios institucionalizados para la socialización de los jóvenes.

En los últimos años, la educación media chilena fue objeto también de importantes transformaciones. La expansión de la estructura, las reformas del currículum, el financiamiento y la atención a la calidad, fueron algunos de los aspectos abordados. En los años '90 se impulsó además la jornada escolar completa y la reforma curricular a través del programa Liceo para Todos (Cariola *et al*, 2003).

El supuesto que sostiene a estos modelos implementados es la potencialidad que presenta el vínculo de la escuela con la comunidad a los efectos de optimizar los aprendizajes. Estas propuestas se estructuran a partir de la idea que el desarrollo de la comunidad posibilita la transformación de la cultura de la escuela y viceversa.

Un estudio muy reciente (Jacinto y Terigi, 2007) revisa las diversas estrategias implementadas en el nivel medio de la región latinoamericana ante el ingreso de nuevos públicos, abordando políticas y proyectos puestos en práctica con el objeto de mejorar las condiciones de escolarización y enseñanza. Las autoras señalan diferentes aspectos en que se centran o que comparten estas estrategias. Así, encuentran proyectos centrados en el ausentismo de los alumnos, en la sobreedad, en la reformulación de los tiempos de instrucción o del régimen académico, en la convivencia institucional, en la compensación de los aprendizajes, en la reformulación didáctica de las clases presenciales y en la formación para el trabajo.

En este estudio resultan interesantes dos temáticas vinculadas a nuestra investigación. Por un lado, el relevamiento y análisis de algunas de las nuevas experiencias implementadas en la región que han sido evaluadas positivas por diferentes estudios. Por otro, el análisis de innovaciones desarrolladas por las escuelas de reingreso de la ciudad de Buenos Aires, a las que va dirigido nuestro proyecto.

Respecto de las estrategias centradas en el ausentismo de los estudiantes, un programa de la Ciudad de Buenos Aires regulado por la Ley 709 de 2001, establece la flexibilización en el régimen de inasistencias para las adolescentes madres que concurren a la escuela media. Asimismo, esta ley establece un servicio de atención en los domicilios de estudiantes imposibilitados de asistir por accidentes o enfermedades de largo plazo.

En relación con las estrategias de reformulación de los tiempos de instrucción, Chile y Uruguay implementan regímenes de extensión de las horas anuales de dictado de clase. El programa chileno ha comenzado a ampliarse a todo el nivel medio y prevé un régimen de jornada extendida llegando a cumplimentar 1621 horas de clase anuales. El caso de Uruguay intenta ampliar la carga horaria anual a 972 horas. También vinculado a la maximización de la utilización del tiempo de enseñanza, se señala el programa "Tu esfuerzo vale" de la Ciudad de Buenos Aires, donde se incorporan dos semanas de clases de apoyo para los estudiantes que rinden materias desaprobadas en el ciclo escolar correspondiente.

Dentro de las estrategias vinculadas a la reformulación del régimen académico (regulación respecto de las actividades de los alumnos y las exigencias a ellos), se analiza un caso muy novedoso en México. Se trata de la propuesta de Telesecundaria. Las clases están desarrolladas por un único maestro que orienta y motiva a los estudiantes y apoya la enseñanza brindada en clases televisadas y en materiales impresos. En 2001 el 20% de la matrícula de enseñanza

media en México era cubierta por esta modalidad de escolarización. Aunque de menor extensión, las “telesalas” también se implementan en Brasil.

En cuanto a los regímenes de convivencia, en la Ciudad de Buenos Aires se implementaron los Consejos de Convivencia con la participación de los estudiantes en la elaboración de las normas institucionales, que regulan las cuestiones inherentes a la disciplina en las escuelas. Estos regímenes, dispuestos por la Legislatura de la Ciudad en 1999, reemplazaron las sanciones anteriores basadas en amonestaciones a los estudiantes.

Entre las acciones nuevas orientadas a los estudiantes se menciona el establecimiento de tiempos rentados para tutores para los estudiantes a partir del Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media en la Ciudad de Buenos Aires. Otros programas de tutoría están a cargo de estudiantes mayores. Tal es el caso del Programa Liceo para Todos en Chile y el de “Aprender ayudando” en la Ciudad de Buenos Aires. Estas experiencias desarrolladas por estudiantes abren interrogantes acerca de la capacitación necesaria y el desplazamiento de profesionales indicados por los jóvenes (Jacinto y Freytes Frey, 2004).

En cuanto a las experiencias relevadas dirigidas a la compensación de los aprendizajes, se evalúa positivamente el Plan de Nivelación Restitutiva en Lenguaje y Matemática desarrollado en el marco del ya mencionado Programa Liceo para Todos en Chile. El objetivo del plan es nivelar aprendizajes que los ingresantes no han adquirido y necesitan para su escolarización media. Su implementación se realiza, previa evaluación de los alumnos, desarrollando estrategias diferenciales que promueven trayectorias diversificadas pero con un punto de llegada común. No se desarrollan clases diferenciales sino que se incluyen los programas elaborados en las salas de clase común.

Respecto de las estrategias innovadoras involucradas en el diseño e implementación de las escuelas de reingreso, las autoras sostienen: *“mientras que la organización institucional y el régimen académico de las escuelas de reingreso son novedosos con respecto a los habituales, la propuesta curricular que finalmente se aprobó lo es en grado menor: sigue la lógica clasificada del currículo académico, con la salvedad de la inclusión de algunas materias originales y de algunas opcionalidades, entre las cuales se cuentan las propuestas de formación laboral. Según los responsables de estas escuelas, la decisión de moderar la innovación en el componente curricular se tomó en la fase de planeamiento, en la que se concluyó la inconveniencia de una propuesta curricular extremadamente alejada con respecto a la acción pedagógica que los docentes estaban en condiciones de llevar adelante, vistos su formación inicial, su experiencia profesional acumulada y la tradición pedagógica de la escuela media. Se optó en consecuencia por planificar un currículo en el que los profesores no tuvieran que comenzar a enseñar cosas que no conocen, para las cuales no han sido formados”* (Jacinto y Terigi, 2007: 54-55).

En un marco de expansión de la escolarización media y de tendencia a la obligatoriedad de la misma como sostiene el la nueva Ley Nacional Educación recientemente sancionada (promovida por el Ministerio nacional de Educación), la demanda por educación tendería a proseguir su crecimiento sostenido. Además, las estrategias políticas de las últimas décadas no han logrado superar la fragmentación del nivel, como lo indican estudios recientes (Tiramonti, 2004). En este contexto, resulta de especial interés profundizar en la evaluación de nuevas estrategias vinculadas a la escolarización de una población que ya ha tenido experiencias educativas que no lograron su integración al nivel como son las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires.

Otra experiencia que se desarrolla en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires es la de las denominadas “escuelas-fábrica”. A partir de la intensificación de la crisis económica y de gobernabilidad desatada a fines de 2001, surgieron nuevos canales de protesta que jugaron un

papel decisivo al señalar complejos procesos sociales y culturales en la estructura de la sociedad. (Di Marco *et. al.*, 2003; Fajn *et. al.*, 2003; Ghibaudi, 2004; Rofman *et. al.*, 2004). El movimiento de cooperativas autogestionadas en fábricas recuperadas tomó impulso ante el vaciamiento de empresas y fábricas y se evidenció como el último recurso de protección del empleo. En este contexto, emergieron del mundo escolar novedosas experiencias como la de las escuelas en fábricas recuperadas. Se trata de las escuelas secundarias que funcionan dentro de algunas fábricas recuperadas en la Ciudad de Buenos Aires: IMPA Cooperativa Ltda.; Cooperativa de Trabajo Maderera Córdoba. Estas escuelas alternativas son coordinadas por una Cooperativa de Docentes, en su mayoría graduados de la Universidad de Buenos Aires, que desde la perspectiva de Educación Popular y a partir de la convocatoria concreta de las empresas recuperadas, diseñaron el proyecto del bachillerato para jóvenes y adultos con especialización en “Gestión de microemprendimientos y cooperativas”. La meta fundamental que estas escuelas se proponen es conformar sujetos políticos capaces de involucrarse en la transformación de la sociedad, partiendo de la consideración de la escuela moderna como construcción política y no neutral. La organización de estas escuelas se estructura del siguiente modo:

- Dictado de Clases: de lunes a jueves de 13 a 17. Los viernes son optativos y se dictan talleres y clases de apoyo.
- La duración es de tres años no gradual.
- El primer año es Motivacional, y en general no se toman exámenes para alentar a los alumnos – que ya cuentan con una trayectoria de fracaso en otras escuelas- a que sigan asistiendo a clase.
- Se trabaja con módulos temáticos (si los alumnos no asisten a clase pueden recuperarlas mediante los módulos)
- Los contenidos de las materias son discutidos y diseñados por el equipo de trabajo.
- No hay un control estricto de la asistencia como medida disciplinaria.
- Las puertas de ingreso están siempre abiertas. (En el caso de IMPA, la puerta de ingreso es la de la fábrica).
- El final del recreo está marcado por la misma sirena que marca el final del turno de los empleados a la fábrica (IMPA).
- Las escuelas no cuentan con subsidios estatales ni privados, está inscripta dentro del circuito privado a pesar de ser gratuita, los docentes no cobran.

Las propuestas caracterizadas hasta aquí plantean la modificación de los formatos escolares tradicionales para generar posibilidades inclusoras en las escuelas. Esta preocupación reside en que el formato escolar impuesto históricamente continúa vigente en la actualidad proponiendo mayoritariamente concepciones homogeneizadoras de la enseñanza, al tiempo que la realidad en el universo escolar manifiesta la creciente complejización y desigualdad de condiciones de los grupos sociales que de él participan.

## SEGUNDA PARTE

### 5. Marco normativo del sistema educativo argentino y de la Ciudad de Buenos Aires

Entre los años 1992 y 1993, en la Argentina, tuvo lugar la transferencia de servicios educativos desde el ámbito nacional al provincial. Así, la ley N° 24.049/92 cambió el mapa del sistema educativo de cada una de las jurisdicciones que, sin la garantía de los recursos financieros necesarios, debieron hacerse cargo de gestionar establecimientos y niveles para muchas desconocidos.

A partir de esos años, los establecimientos que dependían de la Nación (escuelas técnicas, de comercio, liceos, normales, escuelas artísticas, de adultos, de educación especial y las escuelas privadas) pasaron a formar parte de cada estado provincial.

La Ley Federal de Educación sancionada en 1993, impulsó un cambio en la estructura del sistema que la Ciudad de Buenos Aires no acompañó. Esta jurisdicción conservó los niveles anteriores a la ley (primario y medio) mientras que el resto de las provincias modificó sus ciclos en torno a dos nuevos niveles: la Enseñanza General Básica (EGB) y el Polimodal. Algunas jurisdicciones también avanzaron en la implementación de los Trayectos Técnicos Profesionales, organizados para complementar la formación para el trabajo en las escuelas técnicas. Sí, en cambio, en la Ciudad se impulsaron cambios curriculares en consonancia con los acuerdos realizados en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación, por lo cual hay contenidos curriculares de EGB en las escuelas de la Ciudad en los seis primeros años del nivel primario.

Si bien la Ley Federal estableció un régimen de obligatoriedad de diez años que, comenzando en la sala de 5 años de nivel inicial llega hasta el 2° año del nivel medio (14 años de edad), ya en la década del 80 el mercado de trabajo requería el ciclo básico aprobado y luego, el secundario completo. En este sentido, las leyes han ido a posteriori de los requerimientos del ámbito laboral (por lo menos en el sector servicios y en empleos de carácter formal).

Hacia comienzos del siglo XXI (septiembre de 2002) la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires promulgó (a iniciativas de un proyecto del poder ejecutivo) la ley de obligatoriedad de nivel medio (Ley N° 898), convirtiéndose así en la primera jurisdicción del país en establecer esta meta social y educativa. Se transcribe a continuación una parte de los fundamentos expresados en la sesión legislativa que sintetiza los fundamentos de la decisión y el diagnóstico en el cual se basó.

*“...Que la implantación de la Educación Media Obligatoria (E.M.O) significa además, la definición y la decisión de focalizar en los jóvenes una parte sustantiva de las políticas sociales y recursos de la Ciudad. El alto grado de vulnerabilidad social que presentan, especialmente en los sectores menos favorecidos de la población; la falta de oportunidades de empleo y estudio y los problemas que afectan su vida familiar y salud, entre muchos otros, transforman a los jóvenes en una población-meta que debe ser atendida con carácter prioritario y urgente.*

*Que las escuelas deben ser un ámbito de contención y formación para los jóvenes que el sistema social tiende a excluir. Por ello, el Estado debe asumir plenamente su responsabilidad y producir, además de la tradicional prestación de los servicios educativos, políticas activas de promoción socio-educativa, que compensen las disparidades existentes.*

*Que a lo largo del desarrollo de su sistema escolar, la Ciudad logró los mayores índices nacionales de escolarización en los niveles inicial y primario y también las mayores tasas de aprobación del nivel primario y de pasaje al nivel secundario. Sin embargo,*

*históricamente hubo dificultades para garantizar el progreso en los niveles de escolarización más allá de los primeros años del nivel medio. Actualmente, el porcentaje del grupo de edad de 13 a 18 años que no asiste a la escuela media se calcula en un 12 %, lo cual permite estimar, basándose en proyecciones efectuadas de las Encuestas Permanentes de Hogares del INDEC, que la población que está fuera del sistema y en condiciones de ingresar a este nivel educativo ronda las 18.000 personas.*

*Que estos datos aproximan a una realidad característica de la escolarización secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: altos niveles de pasaje primaria/media, con altos índices de repitencia y deserción en primero y segundo años del nivel secundario.”*

La ley establece una obligatoriedad de 13 años a partir de los 5 años de edad para la población y, para el ejecutivo, la obligación de implementar las adecuaciones necesarias en un plazo de 5 años para la extensión de la escolarización a través de infraestructura, equipamiento y acciones de promoción y apoyo a la escolaridad para aumentar la retención y reducir la repitencia. Estas acciones también deberán incluir cambios curriculares y capacitación al cuerpo docente.

Más recientemente, la Ley de Financiamiento Educativo (sancionada en septiembre de 2005) incluye entre sus metas, a nivel nacional, la necesidad de avanzar en la universalización del nivel medio y, prioriza, en la asignación de recursos para el cumplimiento de otras metas educativas, “*los sectores sociales y las zonas geográficas más desfavorecidas*” para mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo argentino.

Por último, en diciembre de 2006 ha sido sancionada la Ley Nacional de Educación (N° 26.206/06), que extiende a 13 años la escolaridad obligatoria en todo el territorio del país, lo cual incluye al nivel medio (artículo 16°). Allí se enuncia que el cumplimiento de la obligatoriedad se garantizará a través de “*alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales*”. El grupo de artículos que hacen referencia específica al nivel medio (Art. 29° a 32°) enfocan la necesidad de implementar cambios curriculares y de abordar alternativas de acompañamiento de las trayectorias escolares de los jóvenes con incorporación de perfiles hoy no demasiado frecuentes en los establecimientos educativos, como “*tutores, coordinadores de curso*” así como el desarrollo de espacios extracurriculares vinculados al arte, a la recreación, a la acción solidaria.

Una primera versión del proyecto de Ley Nacional de Educación ha sido puesto a discusión pública por un breve período de tiempo, pero implicó que todos los establecimientos educativos (y los/as docentes que en ellos se desempeñan), más los gremios del sector, universidades y organizaciones civiles estuvieran en condiciones de hacer llegar al ejecutivo nacional comentarios y propuestas sobre la versión redactada. Más allá de que efectivamente el texto no sufriera cambios importantes en su redacción generó un fuerte consenso respecto del diagnóstico y la necesidad de los cambios por venir.

## **6. Conformación heterogénea del nivel medio**

Para entender la heterogeneidad y la rápida expansión del nivel medio dependiente de la Ciudad de Buenos Aires, es necesario analizarlas, por un lado, a la luz del proceso de transferencia del nivel medio que se llevó adelante en la década del 90, y por otro lado, situarlo en las transformaciones sociales más amplias que fueron impulsando la masificación del nivel y modificando el objetivo por el cual fue creado.

En relación con este último punto, es necesario destacar que en el período de fundación del sistema educativo argentino, el nivel medio tenía por función, a través de los Colegios Nacionales- la formación de las elites con un propósito político, la preparación de los cuadros para la administración pública (Tedesco, 1986). Así, a diferencia de la escuela primaria destinada a las mayorías y portadora de un fuerte mandato homogeneizador, el objetivo de la misma era de carácter propedéutico y elitista: preparar para el ingreso a la Universidad. A ese circuito se le sumaba el de las escuelas normales para la formación de maestros que fue diseñado en sus orígenes como un nivel terminal que no promovía el ingreso a los estudios superiores.

Desde los años '30 en nuestro país se produjo una fuerte expansión del sistema educativo mediante la cual se fueron incorporando nuevos sectores al sistema educativo. Los sectores medios fueron presionando e incorporándose así a la educación secundaria. En los años subsiguientes se produjo la masificación de este nivel, cambiando así su función de origen elitista y propedéutico. En este proceso, empiezan a cobrar fuerza otras modalidades vinculadas a una salida laboral como la formación de profesionales calificados para las prácticas comerciales y la formación de técnicos.

En relación con la expansión del nivel en la Ciudad de Buenos Aires, podemos decir que en el año 1989 la ex Municipalidad de Buenos Aires contaba solamente, con tres (3) escuelas de Educación Media, que dependían de la ex Dirección de Educación Posprimaria y eran las siguientes: Escuelas Técnicas Municipales "Lorenzo Raggio", Escuela de Jardinería "Cristóbal Hicken" y Politécnico "General Manuel Belgrano". Este número se incrementó partir del año 1990 con la creación de ocho escuelas de educación media<sup>8</sup>, a las que se sumaron en 1991 otras siete escuelas<sup>9</sup>, elevando el número a dieciocho escuelas medias dependientes de la Dirección de Educación Media y Técnica<sup>10</sup>. En el año 1996, se crea una nueva escuela de educación media<sup>11</sup>.

Estas Escuelas conocidas como las EMEM –o escuelas históricas - son escuelas de Nivel Medio creadas por la ex-Secretaría de Educación de la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Los objetivos centrales de las mismas eran, en el momento de su creación, la incorporación de sectores de la población que históricamente habían estado excluidos y crear escuelas en distritos que evidenciaban un déficit de escuelas secundarias públicas (Vior y Rocha, 2006; Decreto 1182/CBA/91).

Tal como se mencionó anteriormente a partir de 1992, con la transferencia de establecimientos nacionales a la jurisdicción de la Ex Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (por Ley 24.049) los colegios antes dependientes del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación pasan a la órbita de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. De este modo, la jurisdicción experimentó una gran expansión del nivel medio al recibir 66 Escuelas de Educación Media Común, 69 Centros de Educación Secundaria (CENS) y 35 Escuelas de Educación Técnica. Posteriormente, fueron transferidos todos los servicios educativos dependientes de las Direcciones de Educación Superior y de Enseñanza Artística.

La entonces Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, ante la aplicación de la Ley N° 24.049 –Ley de transferencia-, pasó a tener ciento veintidós (122) establecimientos de nivel secundario bajo su órbita, los que según su procedencia se dividían en dos grandes grupos, conocidos bajo la denominación de:

---

<sup>8</sup> Creadas por Decreto 1182/91, Municipal bajo dependencia de la Dirección del Área de Educación Pos-Primaria,

<sup>9</sup> Creadas por Decreto 602/91.

<sup>10</sup> Cabe destacar que al momento de las primeras creaciones se crea la educación Media Municipal dentro de la entonces Dirección de Área de Educación Posprimaria-

<sup>11</sup> Creada por Decreto 462/96.

- Escuelas “transferidas”: quedando comprendidas en esta categoría todas las escuelas que originariamente pertenecían a la órbita nacional.
- Escuelas “históricas” o EMEM: quedando comprendidas en esta categoría todas las escuelas propias de la M.C.B.A.

Una de las primeras diferencias en estos grupos es la heterogeneidad del primero –por su diversidad en relación con el momento de origen, en cuanto a las modalidades y planes de estudio- y a una mayor homogeneidad del segundo grupo con relación a la forma de la organización y la gestión educativa<sup>12</sup>.

Luego de esa primera etapa de creación de instituciones de nivel medio por la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, podemos identificar una segunda etapa de creación de escuelas medias, vinculadas a la masificación del nivel – como respuesta al incremento de demandas de la población y a Ley de Obligatoriedad escolar - y a la desigual distribución geográfica de los servicios educativos en la Ciudad de Buenos Aires.

En este período, que se sitúa entre los años 2004 y 2006, se crearon 10 Escuelas de nivel Medio dependientes de la Dirección de Área de Educación Media y Técnica entre las que se encuentran las escuelas de reingreso y se crearon 13 Centros de Enseñanza Secundaria dependientes de la Dirección de Área de Educación del Adulto y del Adolescente.

Se incluyen en la organización pedagógica de estas escuelas algunas cuestiones que serán retomadas por las escuelas de reingreso como por ej: el Proyecto Pedagógico Complementario, la cuatrimestralización de asignaturas, la presencia de tutores – con antecedentes en planes nacionales como el denominado Proyecto 13-, etc.

Cabe destacar, tal como se señaló anteriormente, que además de la diferencia en relación con la jurisdicción de origen de estos establecimientos, al interior de la Ciudad de Buenos Aires nos encontramos con una gran heterogeneidad dentro del nivel medio ya que las escuelas se diferencian por su modalidad pero también por su ámbito de dependencia. En relación con el primer punto hay escuelas técnicas, bachilleres, bachilleratos orientados, escuelas artísticas, Centros de Enseñanza Secundaria, etc. Asimismo conviven en la Ciudad de Buenos Aires una gran variedad de planes de estudio de nivel medio -desde los aprobados en 1949 hasta los aprobados en los últimos años.

En relación con la dependencia, hay instituciones de nivel medio dependientes de las siguientes Direcciones: Dirección de Área de Educación Media – hasta el año 2006 denominada Dirección de Área de Educación Media y Técnica-, Dirección General de Educación Superior, Dirección de Área de Educación Artística y Dirección de Área de Educación del Adulto y del Adolescente.

De esta manera, las instituciones educativas de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires, aún compartiendo algunos objetivos y normas comunes, se diferencian, en cuanto a su origen, objetivos, modalidades, planes de estudio, modalidad de gestión, etc.

Nos interesa en particular analizar esta dispersión, ya que la tensión entre la política de plena inclusión educativa promovida por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y la tendencia a la diferenciación, en particular en cada una de las etapas de creación de escuelas, puede servir en parte para explicar algunas de las características y problemas de las escuelas de reingreso.

---

<sup>12</sup> En este grupo de EMEM –las que podríamos incluir en la primer etapa de creación de escuelas de la Ciudad de Buenos Aires- existen diez escuelas que ofrecen la formación de Perito Mercantil, siete que ofrecen la de Bachiller especializado en Comunicación Social y una que ofrece la de Bachiller especializado en Estadística Sanitaria.

## 7. El contexto social de las escuelas de reingreso

El crecimiento de la pobreza en las últimas décadas a un nivel nunca antes visto ha modificado fuertemente las condiciones de vida de los habitantes de la Ciudad. Según información del año 1990, el 20,9% de los/as porteños/as vivía debajo de la línea de pobreza y el 3,1% era indigente. En el año 2002, esa situación había empeorado, ya que el 6,3% de la población estaba por debajo de la indigencia. Hacia el año 2006 los niveles de pobreza tienden a descender, llegando a un 12,6% de personas por debajo de la línea de pobreza y a un 4,2% por debajo de la línea de indigencia<sup>13</sup>.

No obstante la situación descripta, la Ciudad de Buenos Aires es una de las jurisdicciones con los mejores indicadores sociales y demográficos, comparada con los promedios para el total del país, ya que en varios aspectos presenta situaciones más favorables (tal como se observa en el cuadro que se presenta más adelante).

Mientras que en el país la pobreza estructural alcanza al 17,7% de la población, en la Ciudad el 7,8% vive en viviendas de tipo inconveniente o presenta alguna carencia habitacional. En la Argentina sólo el 51,6% de las viviendas tienen agua corriente de red mientras que, en la Ciudad casi todas tienen acceso a este servicio (99,8%).

En términos del mercado de trabajo, en el país es más baja la tasa de actividad y más alto el desempleo mientras que la Ciudad, en los últimos años ha mejorado bastante su participación activa. El índice de desarrollo humano, que expresa condiciones de vida, de educación y de niveles de ingreso muestra también a esta jurisdicción por encima del promedio del país.

En resumen, se puede afirmar que la Ciudad presenta condiciones de vida muy favorables que, además, como veremos a continuación, se corresponden con condiciones educativas que dan cuenta de altos niveles de escolarización entre su población.

**Cuadro 2. Indicadores seleccionados total país y Ciudad de Buenos Aires.**

<b>Principales indicadores</b>	<b>Año de referencia</b>	<b>Ciudad de Buenos Aires</b>	<b>Total País</b>
Población Total en hogares particulares	2001	2.776.138	35.927.409
Población con Necesidades Básicas Insatisfechas	2001	7,8	17,7
Población por debajo de la línea de pobreza	2006	12,6	31,4
Población por debajo de la línea de indigencia	2006	4,2	11,2
Viviendas con agua corriente de red	2001	99,8	51,6
Mortalidad infantil cada 1000 nacidos vivos	2003	10,3	16,5

<sup>13</sup> Encuesta Permanente de Hogares (2006), INDEC e Informe de Resultados N° 22. DGEyCensos

Tasa de actividad	2006	54,7	46,7
Tasa de desempleo	2006	9,0	10,4
Índice de Desarrollo Humano	2004	0,8360	0,7880

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda, INDEC y Estadísticas Sectoriales 2003 y Encuesta Permanente de Hogares 2006.

### 7.1. Avances en la escolarización de la población en los últimos 25 años

Si se observa la evolución de las condiciones educativas de la población entre los años 1991 y 2001 se constata el mejoramiento de los niveles de educación en la población de la Ciudad. Mientras que hace 15 años la mitad de la población tenía hasta el nivel secundario incompleto, en el año 2001 ese porcentaje descendió 10 puntos y ahora, el 58% de la población tiene por lo menos estudios secundarios completos. De ellos, un 20% ha finalizado estudios superiores.

**Cuadro 3. Población de 15 años y más, años 1991 y 2001 según máximo nivel educativo alcanzado.**

Máximo nivel de educación alcanzado	1991		2001	
	Absolutos	%	Absolutos	%
<b>Total</b>	<b>2.377.802</b>	100,0	<b>2.307.177</b>	100,0
Sin instrucción	24.025	1,0	41.598	1,8
Primario incompleto	161.154	6,8	96.941	4,2
Primario completo	608.256	25,6	419.479	18,2
Secundario incompleto	437.150	18,4	389.333	16,9
Secundario completo	462.171	19,4	552.914	24,0
Terciario incompleto	88.596	3,7	78.720	3,4
Terciario completo	134.614	5,7	161.164	7,0
Universitario incompleto	241.155	10,1	268.769	11,6
Universitario completo	220.681	9,3	298.259	12,9

Fuente: Dirección General de Estadística y Censos en base a datos de los censos de población 1991 y 2001. INDEC

En lo que hace a las condiciones educativas del grupo de edad vinculado al nivel medio, que es objeto de interés de este proyecto, las tasas de escolarización evidencian importantes aumentos.

De acuerdo con la información proveniente de los censos de población, en los últimos 15 años, si bien no hubo incrementos poblacionales en el grupo de 13 a 17 años, el porcentaje de asistencia a establecimientos educativos de la población de esa edad se incrementó de manera importante (16%). Esto da cuenta del proceso ya reseñado por muchos análisis de masificación del acceso a la escuela media que implicó, para las instituciones y para los docentes, la necesidad de modificar las prácticas y percepciones sobre el sentido de la expresión “una educación de calidad para todos y todas”, demanda que tensiona las posibilidades de igualdad y de inclusión con un mejoramiento de los aprendizajes.

**Cuadro 4. Condiciones educativas de la población de 13 a 17 años. Años 1980, 1991 y 2001.**

<b>Evolución de condiciones educativas</b>	<b>1980</b>	<b>1991</b>	<b>2001</b>
Población de 13 a 17 años	171.298	205.539	167.640
Asistencia	135.378	181.425	157.096
<b>Porcentaje asistencia</b>	<b>79,0%</b>	<b>88,3%</b>	<b>93,7%</b>

Fuente: Elaboración propia en base a datos de los Censos de Población, años 1980 a 2001.

No obstante las buenas condiciones sociales y educativas para el conjunto de la Ciudad, si lo que se hace para profundizar el análisis, es mirar hacia el interior de la Ciudad, se observan fuertes desigualdades en los indicadores sociales y educativos. La asistencia del grupo de 13 a 17 años es diferencial según ingresos y según la condición de actividad del jefe de hogar. Según datos del año 2003, mientras que en los hogares con mejores ingresos asiste el 98,1% de los jóvenes, en hogares con los ingresos más bajos lo hace el 84,4%. De igual manera, mientras que en los hogares con jefes ocupados asiste el 94,1% de los/as jóvenes, en los hogares con jefes/as desocupados asiste sólo el 80,2%. Dar cuenta de estas diferencias permite focalizar la mirada en las estrategias que se despliegan desde las políticas sociales para promover mejores condiciones en aquellos sectores en los que vive la población más desfavorecida.

## **7.2. La zona sur: algunos indicadores sociales y educativos**

El ingreso medio de la población de la Ciudad es de \$1.194 para el año 2005. En los extremos, en zona norte, ese valor trepa a los \$ 1.669 y en zona sur a \$672. Es decir que los habitantes de zona sur tienen ingresos 2,4 veces inferiores a los habitantes de zona norte. Un trabajador por cuenta propia de la zona sur gana tres veces menos que uno de zona norte.

Un primer indicador que permite observar diferencias en los logros educativos de la población adulta, es el promedio de años de escolarización para la población de 25 años y más. Para toda la Ciudad ese indicador se ubica en 12,2 años (datos del 2005), lo cual da cuenta del acceso, en promedio para la población, a un nivel medio completo. En la zona norte este valor supera los 13,6 (CGP 2 Norte), evidenciando el acceso a estudios superiores mientras que, en el otro extremo, en zona sur (CGP 8) promedia los 9,4 años, lo cual deja a esa población, en promedio, con un nivel medio incompleto (apenas superando los dos primeros años del nivel medio).

La zona sur de la Ciudad presenta condiciones sociales, económicas, demográficas y educativas que la convierten en el escenario prioritario de atención para las políticas sociales. Abarca los Centros de Gestión y Participación (C.G.P)<sup>14</sup> 3, 4, 5 y 8; los distritos escolares 4°, 5°, 19° y 21° e incluye a los barrios de La Boca, Barracas, Parque Patricios, Nueva Pompeya, Villa Soldati, Villa Lugano y Villa Riachuelo.

**Cuadro 5. Indicadores seleccionados total Ciudad y zona sur. Año 2001.**

<b>Indicadores</b>	<b>Zona Sur</b>	<b>Total Ciudad</b>
Hogares con 5 miembros o más	20,1	9,9
Cobertura médica – sólo sistema público	40,5	21,0

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda. 2001. INDEC.

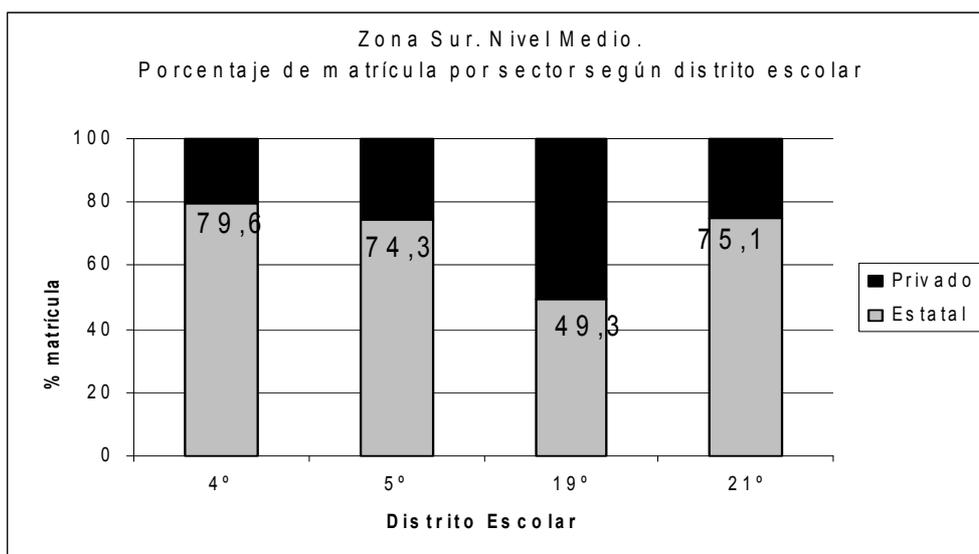
Algunos indicadores dan cuenta de esta polaridad, como los arriba mencionados, que expresan condiciones de vida en donde el hacinamiento habitacional (hogares en los que hay más de tres personas por cuarto) y la atención médica básica incluyen a una parte importante de la población de la zona sur de la Ciudad.

Las tasas de escolarización en el nivel medio también evidencian diferencias en el acceso del grupo de jóvenes. Mientras que en la Ciudad el 89% de los jóvenes de 13 a 17 años se encuentra asistiendo al nivel medio (según datos de la Encuesta Anual de Hogares del año 2005), todos los CGP de zona sur se ubican por debajo de ese promedio de asistencia: en el CGP 3 asiste el 75,2%, en el CGP 4, el 81,6%, en el CGP 5, el 85,4% y en el CGP 8 asiste el 76,4% de ese grupo de jóvenes.

En la zona sur hay 55 establecimientos de nivel medio de educación común. De ellos, el 50% son estatales, sin embargo el 72% de los alumnos/as matriculados/as de la zona sur (26.511 alumnos/as) asisten a esas escuelas. Como se observa en el gráfico, el porcentaje de matriculación en escuelas estatales por distrito escolar es elevado en casi todos, excepto en el distrito escolar 19°.

**Gráfico 1. Zona Sur. Alumnos/as matriculados por distrito escolar según sector. Año 2006**

<sup>14</sup> Los Centros de Gestión y Participación Comunal (CGP) son la base de la descentralización administrativa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y están organizados según los límites territoriales de la ley de comunas. En ellos, los vecinos pueden efectuar trámites de Rentas, Registro Civil, Infracciones de tránsito, entre otros.



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Relevamiento Anual 2006. Departamento de Estadística del Ministerio de Educación del G.C.B.A

En la región hay además establecimientos de nivel medio con planes de estudio de menos años de duración (4 y 3 años), habitualmente consignados como educación de jóvenes y adultos. El 88% de los/as alumnos/as que concurre a esta oferta educativa asiste a establecimientos estatales.

Las escuelas de reingreso que son objeto de análisis en este proyecto pertenecen a este universo, por el hecho de tener planes de estudio de 4 años de duración, y por estar destinadas a adolescentes de más de 16 años.

¿Qué características tienen los establecimientos de zona sur?

Hay algunos indicadores básicos que permiten dar cuenta de las problemáticas que enfrentan las escuelas (en rigor, los/as alumnos/as que a ellas concurren), en relación a la promoción de los aprendizajes.

**Cuadro 6. Indicadores educativos seleccionados de distritos escolares de la Zona Sur de la Ciudad de Buenos Aires. Año 2005.**

	% repitencia	% sobreedad	% promovidos	% salidos sin pase
<b>Total Ciudad</b>	<b>14,9</b>	<b>44,2</b>	<b>45,0</b>	<b>10,6</b>
D.E 4°	17,2	50,0	44,5	14,5
D.E 5°	13,3	46,7	44,4	11,4
D.E 19°	20,6	62,1	28,6	18,2
D.E 21°	13,3	46,0	39,0	9,0

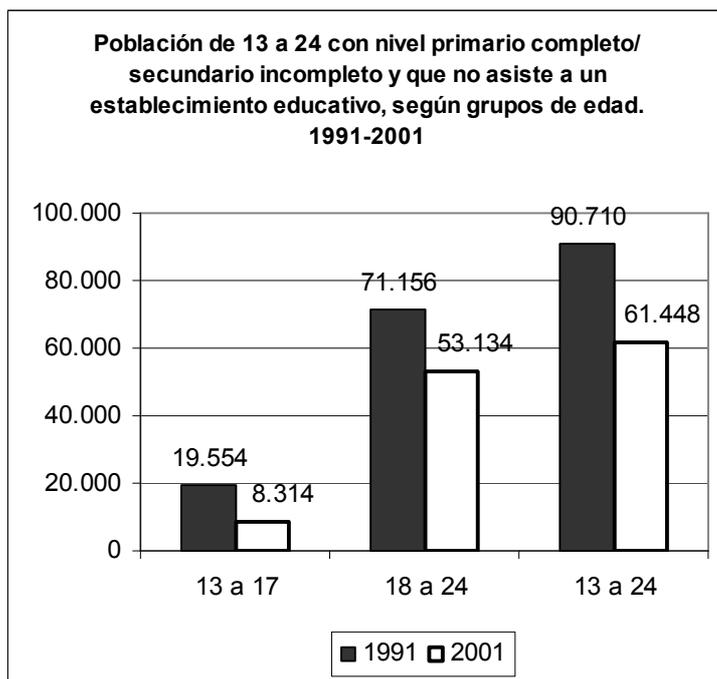
Fuente: Elaboración propia en base a datos del Relevamiento Anual 2005. Departamento de Estadística del Ministerio de Educación del G.C.B.A

Excepto el distrito 21° en dos de los indicadores, para todo el resto, los valores dan cuenta de condiciones educativas desfavorables en relación al promedio para la Ciudad. Es el distrito 19° claramente el que presenta altos porcentajes de repitencia, de sobreedad y de abandono sumados a una muy baja promoción al último día de clases. Allí, sólo 3 de cada 10 alumnos/as consiguen finalizar el año con la posibilidad de pasar al próximo año de estudios. El resto debe presentarse a rendir exámenes en los turnos de diciembre y marzo para evitar la repitencia.

Durante el año 2006 en estos distritos también se registró un importante número de abandonos. Entre los meses de marzo y de agosto 1.105 alumnos/as dejaron de cursar durante el ciclo lectivo, la mayor parte de los cuales se encontraba cursando el primer año de estudios. En toda la Ciudad, en las escuelas estatales el total de abandonos impactó en 5.263 alumnos.

Estas condiciones han dado lugar a un conjunto de programas y acciones, desde la política educativa para intentar revertir o mejorar la situación de estos/as adolescentes. Entre estas acciones se ubica la creación de establecimientos con un formato específico que también se dirige a jóvenes que necesitan transitar experiencias de reingreso educativo.

**Gráfico 2. Población que no asiste y está en condiciones de asistir al nivel medio por grupos de edad. Años 1991 y 2001.**



Fuente: Informe de Nivel Medio, Dirección de Investigación del G.C.B.A

Entre los años 1991 y 2001 se verifica una importante disminución de la población por fuera del sistema educativo, vinculado a la ampliación de la escolaridad y a los procesos de masificación que en toda América Latina dan cuenta de una ampliación de las oportunidades educativas en los últimos años. Sin embargo, hacia el año 2001 un importante número de jóvenes en condiciones de asistir al nivel medio no lo está haciendo (8.314). Lo que interesa señalar en este punto es que esta jurisdicción, aún con situaciones sociales favorables, presenta un límite, un

núcleo duro, en la inclusión de todos/as los/as jóvenes al nivel medio. Esto se expresa en la desigual incorporación al sistema según sector social y áreas geográficas. Una parte importante de estos/as adolescentes y jóvenes pertenecen a hogares pobres, tal como se observa en el cuadro siguiente.

**Cuadro 7. Privación material de los hogares de la población que no asiste al nivel medio. Año 2001. Ciudad de Buenos Aires.**

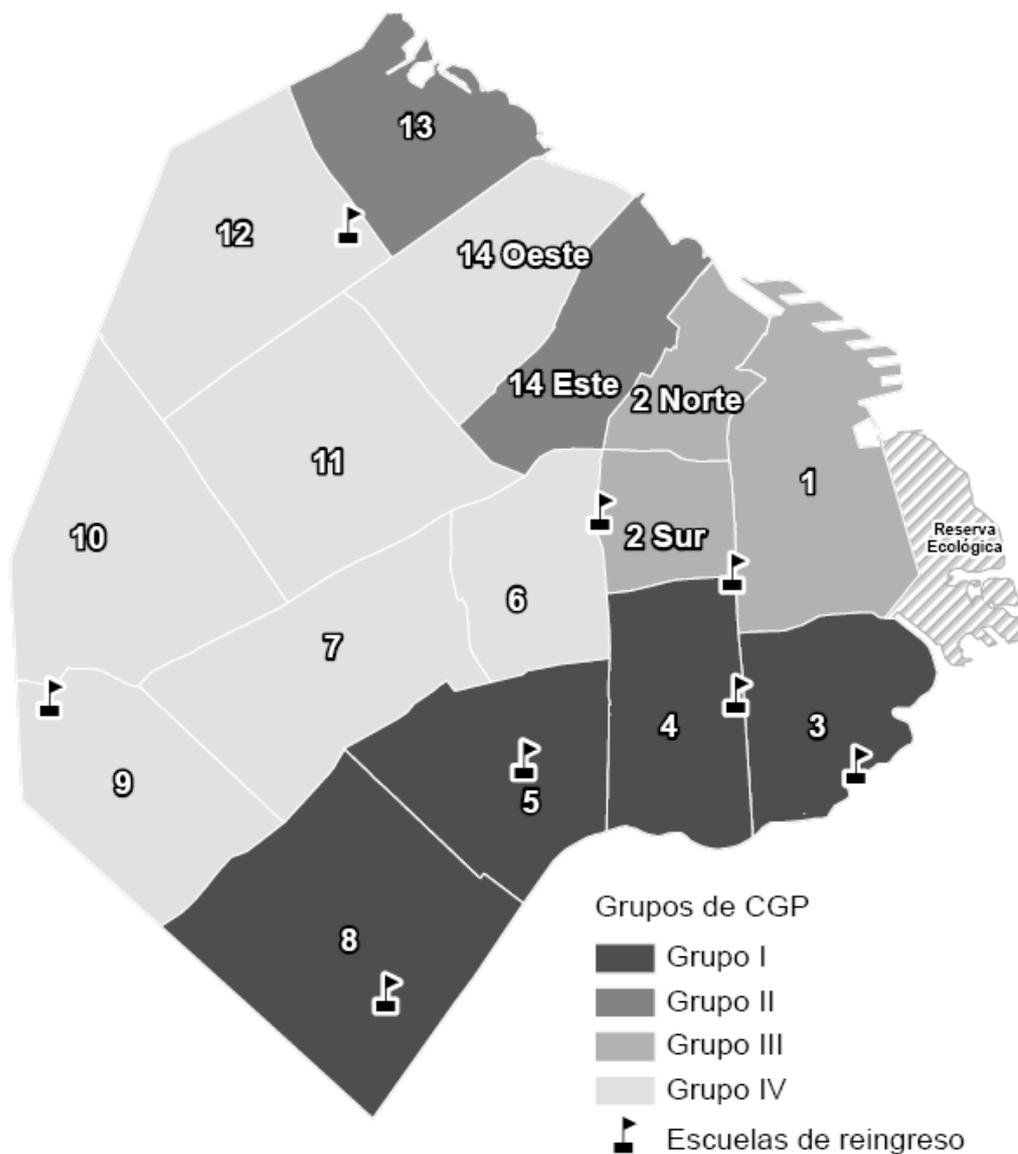
Grupos de población	Índice de privación material de los hogares				
	Sin privación	Sólo de recursos corrientes	Sólo patrimonial	Convergente	Total
<b>Población en condiciones formales de cursar y que no asiste</b>	<b>3,5</b>	<b>8,1</b>	<b>15,8</b>	<b>15,3</b>	<b>4,9</b>
Resto de la población de la edad	96,5	91,9	84,2	84,7	95,1
Total de población de 13 a 17 años	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia en base al Censo de Población, Hogares y Viviendas 2001. INDEC

Del cuadro anterior se observa que, entre los/as jóvenes de 13 a 17 años, hay mayores probabilidades de no asistencia cuando viven en hogares con algún tipo de privación, aumentando sensiblemente esta probabilidad en los hogares con privación patrimonial (exclusivamente o convergente). La probabilidad de no asistencia en hogares con este tipo de privación es cuatro veces mayor a la de los hogares sin privación. Es hacia estos jóvenes que está dirigida la propuesta desarrollada durante el año 2004 para promover la vuelta a la escuela.

El mapa que se presenta a continuación presenta la ubicación de las escuelas de reingreso y la regionalización de la Ciudad en base a los indicadores socio-demográficos presentados.

Regiones de la Ciudad según indicadores socio-demográficos seleccionados y ubicación de las escuelas de reingreso. Año 2006



Fuente: Carta Escolar en base a datos del CNPhyV 2001 (INDEC) y Relevamiento Anual 2006 (Estadística, ME del G.C.B.A.).

## TERCERA PARTE

### 8. Marco político y jurídico en el que se inscriben las escuelas de reingreso

La política de creación de las denominadas escuelas de reingreso se inscribe en el marco de la Ley N° 898/02 de Obligatoriedad de la Escuela Media<sup>15</sup> que: ...“*faculta al Poder Ejecutivo de la C.A.B.A. a adecuar progresivamente y en el plazo de cinco (5) años, los servicios educativos necesarios para la extensión de la educación obligatoria, adaptando e incrementando la infraestructura escolar y proveyendo los equipamientos requeridos para garantizar el efectivo cumplimiento de la misma*”.

De este modo, y con el fin de avanzar “en la plena inclusión educativa<sup>16</sup>” y concretar la extensión progresiva de la educación obligatoria<sup>17</sup>, en los últimos años, tal como se mencionó anteriormente (segunda parte, punto 5), se crean varias escuelas para atender a aquellos grupos de la población que por diversos motivos no asisten o abandonaron la escuela media. Estas acciones se inscriben dentro de la política pública publicitada como **deserción cero**. Esta política tuvo como objetivo “*que los jóvenes no escolarizados vuelvan a la escuela y concluyan los estudios secundarios*”<sup>18</sup> y sus líneas de acción principales fueron las siguientes:

- *Campaña comunicacional*: Esta campaña tenía por fin “*crear un estado de conciencia en la población de la Ciudad acerca de la importancia de que los chicos y las chicas estén en la escuela...*”<sup>19</sup> e incluyó distintos dispositivos de promoción como carteles en la vía pública, spots televisivos, prensa gráfica, e inclusión en la trama de una tira televisiva. Los mensajes de la campaña enfatizaban la importancia de que los/as jóvenes estén en la escuela y ponían a disposición la información sobre la red de servicios educativos que se organizó a través de los Centros de Gestión y Participación.

***Algunos de los mensajes de la campaña publicitaria contenían los siguientes textos: Los jóvenes que volvieron, invitan a volver***

- *Las Escuelas de Reingreso ya tienen sus alumnos. Jóvenes que encontraron en Deserción Cero una nueva oportunidad. Y este año, esos jóvenes van a contarles a otros su experiencia. Ivana y Mariano. Y también Cristina, Damián, Wanda, Bárbara y*

<sup>15</sup> Conforme lo dispuesto en el artículo 2° de la Ley N° 898, sancionada el 17/09/2002 y promulgada por Decreto – GCABA- N° 1283 del 02/10/2002 (BOCBA N° 1542 del 08/10/2002).

<sup>16</sup> Según Terigi (2004 a) “la plena inclusión educativa requiere el desarrollo de políticas que aseguren el acceso, permanencia, los aprendizajes y el egreso de toda la población escolar, en particular de los sectores más vulnerables” En este sentido se distancia de la expresión usada en la campaña publicitaria “Deserción Cero” ya que tal como se citó anteriormente no sólo hay que evitar la “deserción” sino que la inclusión implica el acceso a la educación y el logro de los aprendizajes de todos los sujetos. Asimismo Terigi destaca que el término “deserción” supone la responsabilidad de los sujetos por el abandono de la escuela, cuando “el énfasis debe ponerse en las condiciones que el Estado debe asegurar, a través del sistema educativo, y de cada escuela, para que se cumpla el derecho a la educación”

<sup>17</sup> En distintas normas de diverso nivel jerárquico – entre las que se encuentran los Decretos de creación de las escuelas de reingreso y las resoluciones de aprobación de los planes de estudio, se explicita que “uno de los objetivos primordiales de la política educativa del Gobierno de la Ciudad es avanzar hacia la plena inclusión educativa extendiendo la garantía de escolaridad, expandiendo la red escolar, creando nuevas instituciones en zonas de la Ciudad con menos oferta estatal, avanzando en la universalización de la educación secundaria y fortaleciendo su relevancia cultural y social”.

<sup>18</sup> Según la página web del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. [www.buenosaires.gov.ar](http://www.buenosaires.gov.ar)

<sup>19</sup> Terigi, Flavia (2004 b) “La campaña deserción cero y las escuelas de reingreso en la Ciudad de Buenos Aires” SED.

*Natalia. Cada uno de ellos tiene una historia. Todos tienen dudas, miedos y, también, sueños a cumplir.*

- *Todos están viviendo la experiencia de volver a la escuela y a una escuela con un modelo educativo contenedor y de calidad. Son la generación fundadora de Deserción cero y los protagonistas de esta campaña. Son jóvenes que apostaron por la educación y el futuro. Para que otros jóvenes como ellos sepan y sientan que también pueden volver.*

- *Promotores de educación y red de servicios educativos en los Centros de Gestión y Participación (CGP):* Esta red se organizó en forma conjunta entre las Secretarías de Educación y de Descentralización y tenía sede en cada CGP. Las funciones de los promotores son informar, orientar, asesorar, facilitar la gestión de los trámites vinculados a la escolaridad secundaria. La intención de este servicio es detectar, reconocer y solucionar problemas cotidianos y fundamentales con relación al ingreso, continuidad y finalización de los estudios en el nivel medio. Algunos de los temas sobre los que los promotores orientan son: nuevas formas de terminar el secundario, inscripciones, programa de Becas, Boleto Estudiantil, escuelas de la zona, orientaciones y modalidades, régimen de equivalencias, Clubes de Jóvenes, etc.

**DESERCION** **cero**

**vos también**  
**volve a la escuela**  
Inscribite en las Escuelas de Reingreso

0800-999-2727  
[www.buenosaires.gov.ar](http://www.buenosaires.gov.ar)

Red de Servicios Educativos  
en todos los CGP

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES **gobBsAs**

- *Expansión institucional de la oferta dentro de nivel medio:* Esta expansión incluye la creación de las escuelas de reingreso, de más divisiones en escuelas ya existentes con capacidad edilicia para albergar más estudiantes y la creación de Centros de Educación Secundaria (CENS) dependientes de la Dirección de Área de Educación del Adulto y del Adolescente.
- *Ampliación de las oportunidades educativas fuera de la escuela:* se trata básicamente de los Clubes de Jóvenes que ofrecen actividades culturales, deportivas y recreativas los días sábado en las sedes de las escuelas secundarias de la Ciudad, son gratuitos y están abiertos a todos/as los/as adolescentes y jóvenes que deseen concurrir.

## 9. Características de los/as jóvenes que asisten a estas escuelas

El texto de las resoluciones 814/SED/04 y 4539/2005 del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires que crean –y modifican- en carácter de experimental un plan de estudios particular para un grupo poblacional específico hace las siguientes aclaraciones en sus fundamentos y propósitos.

*El presente plan está destinado a satisfacer la demanda de **un sector importante de la población joven, que por motivos diversos no comenzó sus estudios de nivel medio, o ha visto interrumpida su escolaridad** y está interesado en realizar o completar sus estudios secundarios.*

*Una parte de la población convocada **ha transitado experiencias de fracaso en el sistema educativo, tanto en el nivel primario como en el secundario; y un número significativo de los estudiantes enfrenta responsabilidades familiares y laborales, junto con el estudio.***

*Este plan se formula con el objeto de ofrecer una oportunidad de realizar o completar estudios secundarios a adolescentes y jóvenes en las situaciones antes mencionadas.*

Uno de los propósitos es: *ofrecer un marco académico flexible que favorezca distintas alternativas de cursado y mejore las condiciones para la permanencia y avance en el sistema escolar de adolescentes y jóvenes **que actualmente se encuentran fuera del nivel medio del sistema educativo.***

### 9. 1. Población destinataria: características, cambios, condiciones actuales

Presentaremos a continuación una descripción de los/as estudiantes que asisten a las escuelas de reingreso en base a la información estadística disponible y a los aspectos normativos que las estructuraron. En relación con los reiterados fracasos anteriores del conjunto de alumnos/as que asisten a estas escuelas entre los años 2004 y 2006 podemos observar el siguiente recorrido en relación con el tiempo en que han permanecido fuera del sistema educativo. Como señalamos anteriormente, la norma estipula que quien quiera ingresar en las escuelas de reingreso debe haber pasado por los menos un período de un año o más fuera del sistema, es decir, sin escolarización.

**Cuadro 8. Tiempo transcurrido fuera del sistema educativo antes de ingresar**

Período analizado	12 meses o menos	24 meses	Más de 24 meses
Años 2004	36%	39%	25%
Años 2005	39%	44%	17%
Años 2006	37%	42%	21%

Fuente: Relevamientos de Matrícula Inicial del Departamento de Estadística del Ministerio de Educación del G.C.B.A

Como podemos ver a partir en el cuadro la gran mayoría de los estudiantes (un 63%) en el año 2006 ingresó con una historia de abandono que supera los dos años fuera de instituciones educativas mientras que el resto, un 37% está transitando historias más recientes de permanencia fuera de la escuela.

La normativa hace referencia a un conjunto de otras condiciones: tener la edad mínima de 16 años y la edad máxima de 18 para inscribirse en el primer nivel de las asignaturas del plan. Requiere haber aprobado el nivel primario y/o haber dejado de asistir a escuelas de nivel medio por un período mínimo de un 1 ciclo lectivo. *“Bajo ninguna circunstancia un alumno inscripto como regular en otro establecimiento de nivel medio, en el año en curso o durante el ciclo lectivo inmediato anterior, podrá ser incorporado a estas escuelas. Podrán también ser admitidos aquellos adolescentes y jóvenes que nunca asistieron y/o cursaron estudios en establecimientos de nivel medio de esta jurisdicción o su equivalente en otra”*. Por último se señala que se dará prioridad a los aspirantes que tengan domicilio dentro del radio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Entendemos que la intención ha sido la de crear una oferta específica para este sector de la población, que no entre en competencia con otros circuitos de educación de nivel medio existentes en la Ciudad de Buenos Aires y que además construya una adecuación personalizada a las condiciones educativas de cada estudiante. En términos de una de las autoridades de un establecimiento:

*“yo pienso que estas escuelas vienen a dar respuesta a un problema que es donde el sistema falla, el sistema tradicional generado por un modelo que es cuando iban al secundario una minoría de la población... las condiciones de las escuelas medias también empiezan a entrar en crisis, la media no estaba preparada para tomar a todos los chicos empieza a no tener resultados, entonces algunos que no entran porque no entran, otros entran y los expulsan en primero o segundo año, hay una gran franja que termina quinto año y nunca se recibe, que debe una o dos materias que ya las dio varias veces entonces ya le da vergüenza presentarse, eso también es responsabilidad institucional, entonces empiezan los proyectos para emparchar la situación... a los expulsados en primero o segundo año o que directamente de la primaria no pasan al secundario aparecen estos colegios, salen a buscar alumnos y le ponen como requisitos que estén un par de años fuera del sistema o un año, como dice la norma, “sin concurrir a clase” y se los va tomando a algunos”* (Asesor Pedagógico, Escuela 4).

Tanto los datos presentados como la información recogida en las entrevistas dan cuenta de un conjunto de estrategias organizadas en los establecimientos para flexibilizar el acceso y permanencia de los estudiantes. Hay “excepciones” a los requisitos impuestos por la normativa tanto en la condición respecto del tiempo fuera del sistema como en las edades de los/as alumnos/as. En general, cuando a las escuelas acuden chicos y chicas que no han pasado más de un año fuera del sistema, pero vienen de intentos anteriores fallidos (por ejemplo, han repetidos dos e, incluso, tres veces el mismo año), o tienen hijos o tienen que trabajar, en general, se evalúa el caso en particular y se pide a la Dirección de Área de Educación Media del Ministerio de Educación de la Ciudad que se haga una excepción y que se permita la inscripción en la escuela. Por lo que han evidenciado las autoridades escolares, estos pedidos son generalmente aceptados por instancias superiores.

Vale la pena señalar que la “flexibilidad” es otro de los aspectos estructurantes de esta propuesta que no sólo impacta en la definición curricular y que, aún estos márgenes flexibles, terminan siendo tensados aún más para albergar lo que escapa a lo normado.

Los datos estadísticos correspondientes al año 2006 indican que el 92% de los alumnos de las escuelas de reingreso tienen domicilio en la Ciudad de Buenos Aires. La matrícula de estas escuelas creció un 111,7% en tres años, albergando hoy a poco más de 1.000 alumnos/as, lo cual evidencia también que el tamaño de cada escuela es pequeño, cada escuela no supera en promedio los 150 alumnos/as, elemento que también posibilita el seguimiento de las trayectorias de los estudiantes de manera personalizada.

**Cuadro 9. Evolución de la matrícula en las escuelas de reingreso. Años 2004 a 2006**

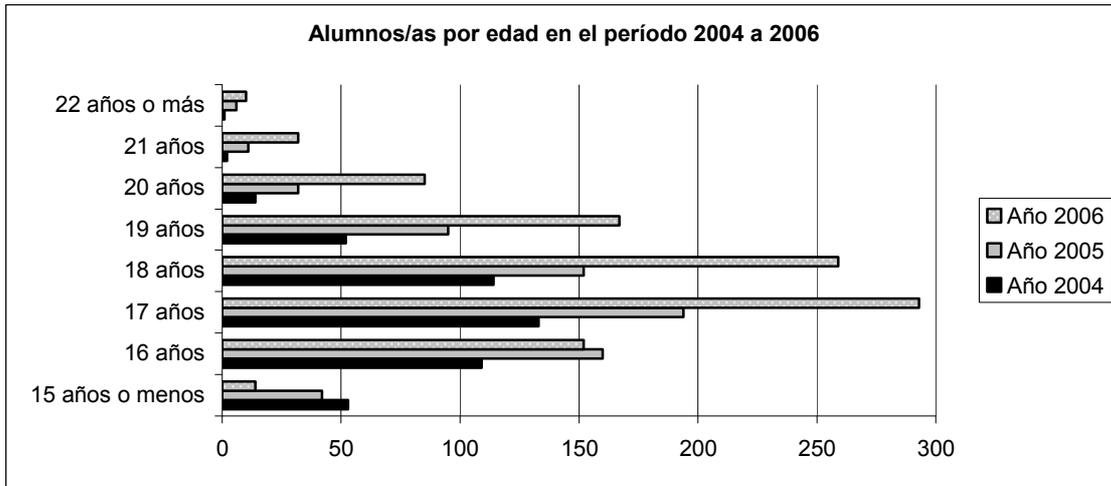
Período analizado	Total	Varones	% dom Ciudad
Años 2004	478	64%	88%
Años 2005	755	61%	94%
Años 2006	1.012	56%	92%
% crecimiento 2006-2004	111,7%		

Fuente: Relevamientos de Matrícula Inicial del Departamento de Estadística del Ministerio de Educación del G.C.B.A

En el primer año de existencia de estas escuelas había una importante mayoría de estudiantes varones que, al año 2006, tiende a disminuir. Muy probablemente esto esté asociado al hecho de que el abandono es una problemática más frecuente entre los varones. Los datos sobre deserción para el conjunto del nivel medio dan cuenta de un porcentaje más alto de varones que abandonan que de mujeres que deben discontinuar sus estudios. La información sobre indicadores de abandono da cuenta de una importante mayoría de varones que abandonan (6 e cada 10 salidos durante el año son varones en el año 2005) y de una mayor presencia de varones entre la población que repite un año de estudio. Otra hipótesis posible es que aquellas chicas que han dejado la escuela, no estarían volviendo al sistema, permaneciendo en sus hogares (tal vez haciéndose cargo de tareas domésticas, a cargo de hermanos o sus propios hijos). En relación con la equiparación entre sexos que se ha registrado en la matrícula de las escuelas de reingreso desde 2004 a la actualidad, podemos inferir que aquellos alumnos que fueron dejando nuevamente la escuela son en su mayoría varones.

Respecto de las edades, si bien en el primer año de funcionamiento de estas escuelas hubo una importante presencia de adolescentes (un número importante de chicos/as de 15 años o menos) con el paso del tiempo se fueron incorporando jóvenes de 17 años y más, lo cual también vuelve la pregunta sobre las condiciones de la normativa que establece un límite máximo para el ingreso a esta propuesta de 18 años hay un 12% de estudiantes que tienen 20 años o más.

**Gráfico 3. Alumnos matriculados por edades entre los años 2004 a 2006. Escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires.**



Fuente: Relevamientos de Matrícula Inicial del Departamento de Estadística del Ministerio de Educación del G.C.B.A

Es preciso señalar que en algunas de las escuelas, tanto los docentes como los alumnos, dan cuenta de un cambio en la población de estudiantes de la escuela, pasando de sectores con fuertes carencias socioeconómicas en el inicio de la escuela en 2004, a chicos pertenecientes a una clase socioeconómica media y media-baja.

Estas nuevas escuelas establecen, como el resto de las instituciones educativas, un patrón de alumno, de las conductas que debe tener dentro de la escuela, al cual los nuevos alumnos que han estado fuera de las escuelas deben adaptarse. Como es posible evidenciar a partir de los dichos de los asesores pedagógicos y de los directivos de las escuelas, hay chicos que han ido dejando, es decir, saliendo nuevamente del sistema, porque no han podido adaptarse, lo cual se refleja en el cambio poblacional del que nos hablan los distintos entrevistados. Este cambio fue más evidente en dos de las escuelas visitadas.

*“...si, se dio una modificación [de la población escolar]... En el primer año acá digo, había pibes que tenían muchas causas judiciales, muchos pibes que venían de granjas de rehabilitación, y muchos chicos a la buena de Dios. Una población fuerte de la villa 21, de los asentamientos de la Boca, acá de Dock Sud, o sea, y después se fue modificando hacia... si nos ajustamos a lo socioeconómico a una clase media. Digo, siguen viniendo pibes de la villa 21, sigue viniendo gente de... pero si antes era un 80 por ciento de la población contra un 20 de clase media, capaz ahora es un 60 y un 40...” (Director, Escuela 1)*

*“...Después fue cuando mi vieja consiguió vacante acá y arranque acá. Y ahí ya me quedé seguí estudiando acá. El 1º año como que al principio como que me quería ir de la escuela, porque era el primer año que abrió la escuela y los profesores no tenían mucha experiencia con los pibes y como que el director no se podía manejar muy bien, entonces era como medio complicado. Pero ya después más adelante como que se fue calmando la cosa, los pibes se fueron asentando y bueno me empecé a sentir cómodo y me quedé...” (Alumno, Escuela 1).*

*“...Cuando empezamos la primera vez había mucho despelote, esto que había algunos compañeros, bueno, no eran compañeros, que empezaban a joder a los profesores y nosotros estudiando y había unos que puteaban, y yo me agarré con esos y después que me agarré con esos empezaron a joder dos o tres y con esos dos o tres me agarré*

*también, casi nos agarramos a las piñas y nos paró el director... Si primer año y casi nos agarramos a las piñas... nos estábamos por agarrar y el director vino, el preceptor todo... ” (Alumno, Escuela 3).*

*“...Al principio, cuando se creó el colegio, se drogaban mucho dentro del colegio. Tuvo que entrar la policía una vez a buscar un alumno el año pasado, uno que estaba drogado y le robó el celular al profesor. Son cosas que no se puede, que no podés entender... esa persona no viene más, no viene más porque no lo dejaron anotarse o porque estaba tan drogado, tan quemado de acá que no le da el cerebro para ni hacer ni pensar lo que está haciendo. Pero hay que sacarlos, aunque todos me dicen “pero es de reingreso”, sí pero ¿por qué vienen, para qué viene acá entonces?... ” (Alumno, Escuela 4).*

*“...Esta escuela mejoró bastante desde el primer año, desde que empezó ¿no? Con los directores y (...) cambió bastante...cambió en el sentido de que (...) ciertos conflictos ahora se empezó a manejar más y estamos mejorando eso” (Alumno, Escuela 4).*

*“Algunos abandonaron y otros se fueron acomodando...Nosotros tuvimos un abandono gradual de chicos que no se adaptaban para nada y que ellos mismos dejaban de venir. No echamos a nadie, es que en realidad a un chico solo le planteamos que no viniera más...Se ponía muy mal, se ponía muy mal entonces agredía a todo el mundo, además le robaba a los comercios vecinos a mano armada, venía pasado de vueltas y se ponía mal con todo el mundo, entonces un día lo sentamos y le dijimos “mira”, no se quería ir solo, pero después a la semana cayó preso y todavía esta en [la cárcel de] Ezeiza... Y después algunos chicos que fueron abandonando porque se insertaban laboralmente, o dejaban de venir, cumplieron ya los 18 y se rajaron a los CENS, que son planes de 3 años. Y el año pasado si tuvimos un drenaje muy fuerte de chicos que conseguían laburo...” (Asesor Pedagógico, Escuela 4).*

Podemos inferir que la campaña publicitaria que se llevó a cabo en el momento de creación de las escuelas, que tuvo una amplia difusión en distintos medios (televisión, prensa gráfica, afiches en vía pública, radio), permitió que muchas más personas de extracción diversa conocieran de la existencia de estas escuelas. De hecho también la acción de los Centros de Gestión y Participación permitió el ingreso de los sectores más excluidos a esta propuesta. Actualmente, los chicos y las chicas que se inscriben en la escuela son los que, por diversas razones, ya han tomado una decisión acerca de la vuelta al estudio, se observa de parte de ellos/as una mayor preocupación por indagar las ofertas escolares disponibles y son derivados, en muchas ocasiones, por el centro de asignación de vacantes o bien porque alguna persona conocida les habla de la escuela.

Los directores y docentes también dan cuenta de las razones que llevaron a los chicos a “volver a estudiar en esta escuela”, y no en otra.

*“...Son chicos que parten de una base, decidieron volver a estudiar, por eso se acercan. Ya vienen con la decisión tomada, eso es muy importante, porque además en general estos chicos no es que la familia que los manda, como son los nenes de 13 años, ellos son ellos los que deciden volver y bueno nuestra tarea es incluirlos y mantenerlos... “¿por qué vinieron acá?, claro... Primero cuando van al CGP les dan las opciones y fundamentalmente por el boca a boca, son los mismos alumnos de acá que se traen a los amigos compañeros del barrio, no sé...” (Directora, Escuela 3).*

*“... (Vinieron a esta escuela) Porque es la que le ofrece esta posibilidad. Es la que le ofrece este horario, y dentro de este horario esta posibilidad de no tener que cursar toda la franja horaria sino de tener esta movilidad, de poder cursar algunas materias sí, otras materias no. Esta posibilidad de que por ahí al ser un grupo más reducido se fueron comentando que los profesores los escuchan y que entienden más, entienden mejor. Eso*

*ha venido ese comentario, “no, porque acá los profesores les explican mejor”. Yo les pregunto en las entrevistas ¿por qué viniste a esta escuela? “Porque un vecino viene y yo le dije tengo ganas de seguir”, “ah, vení a esta escuela, los profesores te explican, y te explican mejor, y vas a entender”, entonces me entusiasmé...” (Asesora Pedagógica, Escuela 3).*

*“...Creo que inicialmente (vienen) porque tienen la posibilidad de seguir las materias sin perder la escolaridad, apuestan a decir “bueno de esta forma voy a poder terminar y tener un título”... creo que el chico que viene a esta escuela quiere algo más, o por lo menos está buscando...” (Docente, Escuela 3).*

*“... (los alumnos dicen) “vengo a esta escuela porque mi amigo me dijo que los profesores te prestan atención, que saben de tus problemas, que te enseñan, que te corrigen, que están como más pendientes, que te contienen” y hay muchos que vienen a la escuela porque sienten que es su lugar y eso fue para nosotros fue todo un objetivo cumplido...” (Docente, Escuela 3).*

*“...son chicos que el plan estaba preparado para ellos, chicos que se habían quedado afuera del sistema escolar, ya grandes, con una historia sí de fracaso en la escuela tradicional...después creo que la eligen porque se sienten cómodos, porque les gusta venir...” (Docente, Escuela 3).*

A este cambio poblacional se le adjudican diferentes causas en la percepción de directivos y docentes. Algunos, como el asesor de la escuela 4, entre otros, señalan que hay dos razones principales. Una se debe a que la derivación de los chicos a la escuela de reingreso se realizó durante el momento de creación de las escuelas desde el CGP, con lo cual, llegaba una mayor diversidad de chicos y, generalmente, con problemas más graves. La otra razón es que muchos de aquellos chicos más conflictivos que ingresaron a la escuela, ya no están en ella; sólo algunos se han adaptado al rol de alumnos, han aceptado incorporarse a la vida institucional, con todos los requerimientos que ello implica, pero el resto ha vuelto a abandonar la escuela. Aquí es dónde podemos observar lo que mencionábamos anteriormente, que generalmente estas políticas focalizadas actúan como filtros de diferente malla, reinsertando a algunos al sistema, pero dejando nuevamente en el camino a otros.

*“...Yo creo que esta es una, yo lo veo así como que es una profundización de la política, de las escuelas, de las EMEM, tratando de incluir los chicos que ya las EMEM no podían incluir, ¿no? Creo que es una profundización de la política de inclusión y que yo decía en una reunión creo que no termina acá, que hay otros chicos que hay que ir a buscar... incluirlos, pero hay que ir ya adonde ellos están. Acá por ejemplo nos pasó este año, por primera vez se hizo un proyecto, el proyecto “Todos a estudiar” en que ellos fueron a buscar chicos que no estaban escolarizados...” (Directora, Escuela 3).*

En otra de las escuelas, en donde se percibe un compromiso militante de parte del equipo directivo, y que en este momento observa con buenos ojos la coyuntura política que atraviesa el país, señalan que el cambio de población se debe a que ha habido una reactivación económica, con crecimiento del empleo, lo que ha hecho que estos/as chicos/as que se encontraban en los sectores más bajos de la estructura social hayan podido ascender en ella y aspirar a finalizar sus estudios para mejorar sus oportunidades de empleabilidad.

La discontinuidad de los/as alumnos/as también puede leerse en sintonía con la necesidad de trabajar. Generalmente, los alumnos suelen obtener trabajos temporales lo que los lleva a dejar por unos meses la escuela, pero muchos de ellos, en cuanto pueden, vuelven a la institución, ya sea durante el mismo ciclo lectivo o al siguiente. Cuando sucede esto durante el mismo ciclo lectivo, el alumno ha quedado libre en las materias, teniendo la posibilidad a partir de la presentación de la carpeta, de trabajos prácticos e incluso de una carta de compromiso, de

reincorporarse al curso. Por medio de las clases de apoyo el alumno va recuperando las clases que perdió en el período de tiempo que no asistió a la escuela.

*“...Ahora se está dando más el trabajo un poco más estable, no pero en general son trabajos temporarios. En los varones por ejemplo trabajan muchos como peones de albañil, pero a veces se nota por ejemplo una construcción que necesita mano de obra rápida, y bueno entonces tienen trabajo de 2 meses, 3 meses. Ahí es cuando vemos cómo hacemos. A veces para no perder la regularidad, vienen, por ahí tienen, no pueden venir a la primer hora de Matemática, pero hay un apoyo de Matemática, entonces lo que se dio en la primera hora se da en el apoyo, para que no pierdan la asignatura...”* (Directora, Escuela 3).

A su vez, cuando el chico deja de venir, empieza a faltar, ya sea por razones laborales, personales, de salud, la escuela atiende esta situación, llama a su casa, manda a algún compañero que viva cerca de averiguar a su casa qué es lo que está pasando. Es decir, que desde la escuela, se busca afrontar, por medio del diálogo, ese período de discontinuidad, ayudando a que el estudiante no deje la escuela, reacomodando el trayecto, o bien, reincorporándolo a las materias en que haya quedado libre.

*“...Lo que pasa es que el problema de la escuela, digamos algo que es propio del plan de reingreso, es la discontinuidad más que la deserción. Por ejemplo: no sale la changa y el pibe no trabaja, vuelve a los 3 meses o cayó en granja de recuperación, vuelve, cuando se dan estas situaciones tratamos de mantener contacto a través de una institución, este o a través de la defensoría, con el equipo ASE (nota de la entrevistadora: programa de Asistencia Socio-Educativa)...”* (Vicedirector, Escuela 1).

En términos cuantitativos estas escuelas tienen en promedio un abandono del 20 a 23% de sus estudiantes, mientras que en el resto de las escuelas de nivel medio el abandono promedio es del 10%. Sin embargo, este dato puede ser leído en el sentido de que, dado que trabajan con población que ya ha transitado experiencias de abandono escolar, están reteniendo al 80% de estudiantes cuyo contexto más habitual era el fracaso. Conviene señalar que además, en un conjunto tan pequeño de escuelas (son sólo 8 en total en toda la Ciudad) cualquier indicador está muy sesgado, sobre todo si además hay un recorte de la “población objetivo”. A diferencia de otras escuelas donde el abandono escolar tiene estas dimensiones aquí subsiste la preocupación activa por el reingreso, por el seguimiento de los alumnos y sus problemáticas, no parece estar naturalizada la experiencia de fracaso sino que está siendo puesta en discusión.

Muchos de los chicos que asisten a estas escuelas, se encuentran trabajando. Generalmente, son trabajos poco calificados, de carácter temporal e informal. Hemos podido observar que el tipo de trabajo que realizan, varía de escuela en escuela. En la escuela 3, hay muchos chicos que trabajan en el sector de la construcción como albañiles, o chicas que se encuentran trabajando en ferias o como servicio doméstico. En cambio, en las escuelas 4 y 1 es posible ver que los chicos trabajan como “delivery” (reparto a domicilio) o bien, como cadetes. La constante son los empleos de baja calificación, en condiciones de alta rotación y de precarización (sin cobertura médica ni inscripción laboral alguna).

*“...Acá se da mucho el caso de chicos albañiles, por ejemplo que trabajan en talleres u operarios de PYMES, es como otra parte de la ciudad, ¿viste? Es distinto. Acá es como chico más de barrio, allá [alude a la escuela 1] se nota más la cosa urbana, la cosa de ciudad...”* (Docente, Escuela 3).

*“...Algunos trabajan, otros buscan trabajo y tienen esos trabajos de adolescentes, delivery, en una época del año si, otra en mensajerías, algunas chicas cuidan chicos, tenemos 8 ó 9 chicas que son mamás, algunas muy jóvenes de 16 años, otras un poquito*

*más grandes entonces para ellas también estamos incorporando un proyecto de alumnas madres... ” (Asesor Pedagógico, Escuela 4).*

Los docentes identifican, a partir de estas problemáticas, cuáles pueden ser las necesidades de estos alumnos.

*“...son chicos que se esfuerzan mucho. El chico que viene es un chico que se esfuerza, que tiene ganas, que puede empezar y que necesita mucho acompañamiento, esto del apoyo, de estar cerca, del afecto, de sentir que hay una contención los ayuda muchísimo...” (Asesora pedagógica, Escuela 3)*

*“...Estos chicos necesitan eso esa mirada bien presente...” (Vicedirector, Escuela 1)*

*“...la relación así, tan personal que hay, tan cotidiana que las chicas vienen con los bebes. Que son chicos que vienen arrastrando una historia de fracaso en la escuela secundaria, necesitan otro estímulo, otra contención, otro tiempo, otra paciencia y yo engancho más que en escuelas tradicionales donde hay 35 chicos...” (Docente 3, Escuela 3).*

Esta definición que realizan los/as docentes del lugar de los jóvenes en relación al trabajo y de sus esfuerzos para mantener activa la condición de estudiantes permite sostener la propuesta educativa. Así, los/as docentes, al valorar la condición de estudiantes y trabajadores de estos jóvenes, posibilitan la permanencia de la escolaridad y permiten así que la trayectoria por la escuela sea un hecho y que la flexibilidad opere produciendo la retención en lugar de la expulsión. En el marco de las políticas que apuestan a la inclusión educativa esta parece ser una “condición de posibilidad”, a diferencia de aquellos docentes (y establecimientos) que definen a sus alumnos como “vagos”, “faltos de motivación”, “desencantados” cuya única suerte es “no progresar” aquí se observa una restitución que opera como un puente y que allí donde otros pronostican el fracaso sostienen la inserción.

En palabras de Silvia Duschatzky, las experiencias en los márgenes imprimen otros regímenes de visibilidad que operan como desvíos de las pautas generalizadas:

*“...cuando las formas convencionales no ofrecen recursos de pensamiento de los problemas que irrumpen, emergen búsquedas que intentan afirmarse en posibilidades no percibidas en las coordenadas habituales... Lo que se visualiza no son identidades (alumno) y sus déficit (atencional, de aprendizaje, etc.) sino problemas o zonas que nos empujan a un pensamiento en los bordes de lo conocido” (Silvia Duschatzky, 2007<sup>20</sup>).*

En relación a los jóvenes que sí han podido adaptarse al nuevo régimen de estas escuelas, algunos docentes marcan las diferencias que se ven desde el momento en que ingresan hasta la actualidad. Señalan que van “socializándose”, que van adquiriendo una mayor capacidad de comunicación, y que se les va “ordenando la vida” a partir de una “reducción del riesgo”. Los diversos actores de la escuela aluden al cambio que se ve reflejado en los estudiantes a partir de su permanencia en la escuela, tiene lugar un proceso de socialización que los convierten en alumnos, lo que implica, además, cierta inclusión tanto institucional como social (esta argumento ya ha sido desarrollado en parte en el punto 10.1):

*“...los chicos a veces vienen con una cultura muy diferente a la de la escuela... ellos traen una cultura violenta , pero es como que al llegar acá, van aceptando esto que es una convivencia diferente, con mucho apoyo evidentemente. Nosotros ponemos todas las cartas en los primeros*

---

<sup>20</sup> En “Maestros errantes. Nuevas formas subjetivas de habitar la escuela contemporánea”, en Tiramonti, G. (compiladora) (2007). La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Editorial Paidós (en prensa).

años, todo el esfuerzo para que esto se de...convertirlos en estudiantes...” (Directora, Escuela 3).

*“Acá en primer año entraron y voy a ser muy burdo en lo que voy a decir, pibes chorros (nota de la entrevistadora, expresión popular para “ladrón”) en un 80 por ciento y salieron pibes integrados de ese 80 por ciento capaz que el 50 por ciento de ese 80 salio integrado, esta trabajando, largó los malos hábitos (se ríe) son pibes que de alguna manera se integraron y creo que la escuela sirvió para su integración ¿el pibe tiene el título? No, no viene más a la escuela, capaz que este año se va a un centros, o el año pasado nosotros hicimos muchos pases a centros, se va a un (...), pero la escuela sirvió para eso para ordenarles la vida...” (Director, Escuela 1).*

*“por ahí exagero, entran en un estado primitivo y tienen la posibilidad de aprender y socializarse. Algunos te hablan, en estado salvaje prácticamente, bueno, hay cosas que se podrán corregir y otras tratar de, no sé. La verdad, que la mayoría progresa después vos tenés sí determinados chicos que están muy afectados, muy afectados, que se les brinda apoyo también desde el Gobierno de la Ciudad con proyectos de por ejemplo, psicológico, este, sí, se los deriva...” (Docente, Escuela 3).*

*“...si hay que algo caracteriza a estos grupos es que la gran mayoría quiere aprender porque se dan cuenta de esto, que pueden incorporar una herramienta que les sirve y que muchos de ellos han encontrado trabajo porque aprendieron a leer el diario y ellos te lo dicen o había otros grupos que nos han pedido por ejemplo aprender a hacer un currículum, cómo hacer un currículum, entonces nosotros tomamos esa demanda...no sabían leer por ejemplo un aviso clasificado, se han hecho talleres en relación a eso, se han incorporado dentro de la materia formatos textuales, tipologías textuales, los pibes se dan cuenta que a través de eso que es una herramienta exploran lo que es el conocimiento...” (Docente 2, Escuela 3).*

Las entrevistas nos permiten observar las percepciones que tanto los directivos como los asesores y docentes tienen de los estudiantes que asisten a sus escuelas. En general, podemos señalar que hay una similitud importante en las visiones que prevalecen de los jóvenes, las cuales hacen hincapié en las distintas problemáticas que posee la población de la escuela: problemas familiares, económicos y laborales, de adicción a las drogas, maternidad – paternidad. Prácticamente (aunque hay excepciones) el común denominador de estos alumnos es el haber vivido fracasos en la escuela, fracasos provocados por distintas razones, porque han tenido problemas de drogas, han sido madres o padres, han padecido algún problema de salud. Por otra parte, están aquellos que, por no adecuarse al sistema propio de la secundaria tradicional, el sistema los hay ido expulsando luego de reiteradas repeticiones o expulsiones por problemas de conducta. Lo que hay que señalar es que algunos de estos estudiantes podrían haber transitado una escolaridad sin sobresaltos en las instituciones secundarias, pero por diversas razones ya mencionadas, han dejado y retomaron la escolaridad en estas escuelas.

Vemos los dichos de los mismos entrevistados acerca de sus alumnos.

*“...chicos que provienen de situaciones de riesgo, digamos. No de riesgo porque estén en la calle, sino de riesgo por la situación familiar, por la situación cultural de los papás, por la situación económica, a veces por situaciones de violencia...si hay una cosa casi común es que son chicos que vienen de fracasos escolares, pero fracasos muy... que los han marcado...el grado de agresividad que tienen los chicos, con el grado de desprotección que han recibido de la escuela media en general, los chicos vienen muy vapuleados de la escuela media, viene super enojados con la escuela media, entonces eso realmente fue todo un trabajo...” (Docente, Escuela 3).*

Algunos de los entrevistados marcan el nivel de agresividad y violencia con que llegan algunos alumnos a la escuela.

*“...hay chicos que llegan agresivos, muchas veces no pueden quedarse en ese momento en la clase, entonces hay todo un aparato digamos formado para que el chico con mucha tranquilidad pueda salir de la clase, se lo lleva la asesora pedagógica, le hacen una especie de contención “qué te pasa”, “esto no puede ser”, si está muy, muy mal bueno llaman a la casa y se lo llevan, pero bueno, citan a los padres... Hay un seguimiento. Vuelven, vuelven, los chicos vuelven, eso es lo que primero a mi me sorprendió, vuelven y además llega fin de año y no se quieren ir de la escuela” (Docente 1/Geog., Escuela 3)*

Por otra parte es de destacar el fuerte énfasis puesto en la posibilidad de transitar la escuela, en el respeto y aceptación de los/as jóvenes y su historia por parte de los/as docentes, lo cual repone la relación de estos estudiantes con la institución educativa:

*“una revalorización de su persona, sí, como estudiantes, que era lo que cuando ingresaron tenían equivocado. Segundo creo que llevan un caudal de aprendizaje interesante, ¿no? Y por otro lado como una cierta energía para decir “yo puedo”, “yo puedo trabajar y yo puedo seguir estudiando”, es una cuestión que tiene que ver con la autoestima que sin, que no sé si premeditadamente o no, se va trabajando aquí durante todo este tránsito...” (Directora, Escuela 3).*

Los jóvenes saben que en la escuela encuentran personas que se interesan por ellos, y a las que pueden acudir cuando lo necesiten. En relación con el modo en cómo los adultos de la escuela imaginan el futuro de los jóvenes, es necesario señalar que todos consideran que han mejorado la perspectiva que tenían antes de reingresar al sistema educativo. Podría decirse que el futuro que les esperaba antes de volver al colegio se caracterizaba por ser un horizonte bastante precario, sin muchas probabilidades de estar inscriptos socialmente. Actualmente, los docentes y directivos de las escuelas consideran que las perspectivas de futuro han mejorado, pero tienen opiniones divergentes acerca de lo que van a poder ser capaces de hacer en el futuro.

*“...El escenario futuro es mucho mejor que el que tenían antes de venir, eso es lo primero que te digo. ¿Por qué? Porque hicieron un tránsito por un lugar, pasaron unos años de maduración y de formación. Armaron grupos, grupos positivos porque los que egresan tuvieron un referente, tuvieron el referente de sus docentes, tuvieron el referente de sus compañeros. Tuvieron un referente positivo, una contención que por ahí en otras instituciones educativas anteriores a esta no la habían tenido...yo pienso que tienen un futuro mucho más promisorio... lo que se llevan puesto que es la formación, la maduración, el vínculo, y tener un título que los habilita para esto: para seguir una carrera superior o para acceder a mejores posibilidades laborales. Es una realidad que ellos traen siempre...” (Asesora Pedagógica, Escuela 3).*

En cambio, otros consideran que no van a ir más allá de la obtención de un oficio que les permitirá ganarse la vida.

*“...Yo no creo que sean chicos que puedan salir de la escuela y seguir un estudio superior por ejemplo, eso no. Quizás pueda estar reservado para 1, 2, 3 por curso, que es válido porque en esta situación es un chico que tiene la capacidad de querer superarse. El resto, para poder trabajar, pero fundamentalmente para poder desenvolverse correctamente en un trabajo por más que ese trabajo no sea académico o clasificado...” (Docente, Escuela 3)*

*“...Yo creo que muchos de estos chicos les vendría bien un oficio, que a lo mejor no van a poder hacer o un profesorado, o una universidad, o un terciario, pero el año pasado por ejemplo uno de los chicos que ahora está en cuarto estaba haciendo tornería, por ejemplo*

*de eso no hay, torneros no hay dice y voy a tener trabajo... Son chicos de una clase obrera, pero que accedan a una mejor calidad de vida, porque en general, están de peón de albañil o hasta ves a algunos chicos que trabajan deslomándose, entonces bueno, secundario, vienen al secundario para salir de ese trabajo físico tan forzado y poder hacer una actividad... algo más intelectual o de mayor especialización...” (Docente, Escuela 3).*

### **Sobre las trayectoria de los alumnos**

Los jóvenes entrevistados durante el trabajo de investigación tienen entre 17 y 22 años de edad. Aquellos que ya han pasado los 20 años, por lo general, están en cuarto nivel de las escuelas de reingreso. Aquellos que tienen entre 17 y 19 años están entre segundo y tercer nivel. Al analizar las distintas historias escolares por las que han transitado los alumnos de estas escuelas, vemos que hay una diversidad de razones que los llevaron a dejar en algún momento su escolaridad.

En relación con la escuela primaria, una gran proporción de los entrevistados la realizó sin sobresaltos, cumpliendo con la aprobación de los grados en siete años. Pero hay otra proporción de chicos que tuvieron dificultades, de conducta o bien, porque se llevaban materias y tenían que rendir a fin de año, repitiendo en algunas ocasiones.

A continuación, presentamos los relatos de algunos chicos que han tenido dificultades durante la primaria para aprobar las materias de los distintos grados:

*“...primero en la Normal ¿viste? En otra escuela, después repetí 4° grado me tomaron en otro y bueno después ahí termine 7° grado...” (Alumno, Escuela 1).*

*“...La primaria “yo la hice en la escuela de recuperación, ahí la hice. Porque yo estaba en una por mi casa, repetí un montón de veces, después ahí pasé... [repetí] primero, segundo, tercero y cuarto. Después en cuarto ya me mandaron para allá... como yo ya estaba bien. En vez de hacer sexto y séptimo, estaba en sexto y me pasaron a séptimo, terminé rápido...” (Alumna, Escuela 3).*

*“...Hasta 3° grado, [me fue] bien. Ya en 3° grado, a fin de ese año, empecé a llevarme materia. Pero como mi mamá conocía, una amiga de ella, que era profesora particular, me llevó ahí...en 4° me llevé sociales, naturales, lengua y matemáticas, las más conocidas. Porque, después, computación me gustaba, plástica también, tecnología, música...” (Alumno, Escuela 5).*

Algunos chicos entrevistados, tuvieron dificultades en la primaria vinculadas a cuestiones de disciplina y conducta, lo que los lleva a pasar de una escuela a otra, en algunos casos han transitado por lo menos 4 ó 5 escuelas en 7 años:

*“...bueno yo empecé la primaria en provincia... hice 1° y 2° grado allá. Después me vine para la capital, hice la escuela N° 5, hice 3° en una escuela por allá por Flores y bueno esa escuela era un desastre...porque entraban los chicos que no aceptaban en otras escuelas por problemas de conducta, bueno los mandaban ahí, porque ahí tenían unos profesores que eran supuestamente más calificados entonces los mandaban a todos ahí y era un desastre, porque todos tenían problemas de conducta, yo también me contagié un poco después. Después me fui a la escuela 4, otro desastre, ahí hice 4° grado y repetí 4° grado... [en la] 5 yo tuve un problema, me peleé en la 5 con un pibe y lo lastimé mal porque me clavó una pluma en la espalda entonces me volví loco... Entonces, bueno, terminé el año porque ya estábamos a mitad de año no me podía ir a otra escuela, terminé el año y me cambié de escuela. Me fui a la 4 que era otro desastre y a mitad de*

*año dejé y al año siguiente retomé 4° e hice de 4° a 7° grado en la escuela 10, que ahí ya me asenté, estaba más tranquilo...” (Alumno, Escuela 1).*

*“...Fui a la 21, de la 21 me rajaron...porque peleó... peleé con más grande y con más chicos, y el más grande era botón y me peleaba, peleaba, pegaba a todos, y yo como nadie se paraba, me fui de frente con él, pero no me fui de frente me fui de cabeza contra el pecho de él...Y después me fui y me fui a la 49. Ahí hice cuarto, quinto, sexto y séptimo y de ahí fui a otra...” (Alumno, Escuela 3).*

Un punto que hay que señalar es el referido al tránsito entre la primaria y la secundaria. Este pasaje no siempre es satisfactorio, ya que hay un cambio en el régimen escolar que lleva a que muchos chicos no logren adaptarse a las normas y al modo de vida que rigen en las escuelas secundarias. Como señala Rossano, “...el signo que caracteriza el pasaje de un nivel a otro es el cambio. Se trata de cambios ligados al logro de mayores niveles de autonomía y también a otros vinculados con la organización del trabajo escolar, con los niveles de exigencia y con la inserción en un nuevo ámbito con otra cultura institucional” (Rossano, 2006:301). Si a esta situación de cambio le sumamos la falta de acompañamiento que muchas veces atraviesan los chicos, se vuelve más conflictiva la adaptación a la escolarización secundaria. A su vez, es preciso señalar que no hay ningún mecanismo institucional que garantice que el pasaje de la primaria a la secundaria se lleve a cabo, es decir, queda en manos de la familia y de los chicos la concreción de dicho tránsito (Rossano, 2006) a pesar de las leyes de obligatoriedad existentes.

Uno de los estudiantes entrevistados alude a las sensaciones que tenía en el momento de finalizar la primaria y el modo en que proyectaba su tránsito por el secundario.

*“...Yo no tenía ganas de seguir el secundario porque tenía miedo de llevarme materias porque es difícil saber que vos venís bien y decís “Ah, entro al secundario, ¿Si llego a repetir?”, y estás así. Entonces dije “No quiero entrar al secundario, no quiero”, “Vas a ir al secundario”, está bien, fui. Y estaba todos los días, hasta fin de año “No quiero repetir, no quiero repetir”, y me pasó, y repetí. Pero ese año me había llevado 7 materias. De 7 di 4 en diciembre, y las demás me quedaron y no pude dar una. En marzo me quedó Cívica, Biología y Lengua... yo me sentía para atrás. Porque en ese año no conocía a nadie, ese año no fue nadie porque todos mis amigos del barrio habían repetido el primario, 7mo. Entonces el 1er año habrá sido por eso, pero después 2do por la joda entre los compañeros...” (Alumno, Escuela 5).*

Algunos de los entrevistados señalan que no comenzaron su educación secundaria inmediatamente después de finalizar la primaria. Esto se debió a distintas razones, algunos señalan que no sabían si seguir estudiando el secundario, o bien, algunas chicas directamente no comenzaron el secundario, por una maternidad temprana o por traslados de una ciudad a otra.

*“...Antes de empezar el secundario...“espere, dejé un año y después entré en el Joaquín...no estaba seguro [si quería hacer el secundario]...mamá me dijo “anda a hacer le secundario”, porque te buscás un trabajo. Tuve que ir. Me fui, todo y no me gustó esa escuela...” (Alumno, Escuela 1).*

*“...terminé 7mo y dejé porque estaba embarazada, tengo una nena de 3 años...” (Alumna, Escuela 5)*

Así, aparentemente aquellos que sí comenzaron su educación secundaria al finalizar el nivel primario, han tenido dificultades en ese pasaje, ya que la mayoría de los chicos entrevistados refieren haber tenido problemas en el primer año, repitiéndolo uno, dos e incluso tres veces. Generalmente, luego de estas experiencias fallidas, terminan abandonando por un período variable que va de sólo unos meses hasta cuatro años. En palabras de los entrevistados:

*“...El secundario lo empecé en (...) repetí, pasé a una escuela de Villa del Parque, pasé, hice un par de años más repetí (...) pasé a segundo, repetí segundo, seguí ahí segundo, creo que hice una vez más segundo ahí, después creo hice segundo en otra escuela en Villa del Parque, y después acá...” (Alumno, Escuela 4).*

*“...Empecé la secundaria a la mañana en la EMEN de Soldati...hice primer año a la mañana y repetí. Me pasaron a primer año de la tarde y volví a repetir. Después ya al otro año dejé y el año pasado vine acá...” (Alumna, Escuela 3).*

*“...repetí primer año la primera vez, después hice de vuelta segundo, porque medio como que no me dejaron aprobar las materias porque... no, no fui a rendir y después la tercera vez que hice primer año me dijeron que podía rendir una materia, dibujo técnico, y al final la profesora me dijo que no después... hice un quilombo ahí y no me dejaron rendir todas las materias. Y ahí agarré, en diciembre fue eso, y me fui a buscar otro colegio... [en el otro colegio] Me parece que repetí la primera vez pero ya ni me acuerdo, la segunda aprobé. Ahh no la primera vez que hice primer año en esa escuela aprobé, en segundo año tuve un problema así [personal] y dejé el colegio, después a mitad de... y después casi después de un par de meses me fui a uno ahí en Soldati el secundario, ahí estaba haciendo segundo a la noche [después] dejé... Si ya había llegado tarde... no, había llegado tarde me había quedado una materia y dije que no...” (Alumno, Escuela 4).*

Otra razón que deriva en el abandono del secundario son las inasistencias reiteradas por diversas razones, lo que los lleva a quedarse libre no siendo reincorporados por las escuelas. El “tener que trabajar” es una de las razones que hace que estos chicos encuentren dificultades en la escuela, no pudiendo congeniar ambas responsabilidades. Además, la escuela secundaria tradicional no contempla la posibilidad de que los chicos trabajen a la vez que estudien. Al alumno se le pide que cumpla más allá de su vida fuera de la escuela, lo que hace que un chico que tiene que trabajar varias horas llegue cansado o fuera del horario llevándolo muchas veces a abandonar, o simplemente, a quedar libre por faltas.

*“...Iba a un industrial porque yo tenía pensado hace mucho tiempo seguir algo relacionado con electrónica, porque me gusta pero se me empezó a complicar porque yo estaba laburando, como estoy solo con mi vieja, estaba mal de salud, necesitaba una mano y bueno, obviamente soy el hijo, la voy a ayudar. Y bueno, empecé a preparar la escuela no me daban los tiempos, encima me puse de novio, me dieron varias oportunidades en la escuela porque yo había ido a hablar, les había explicado el tema un poco, pero tenía como 40, 50 faltas y ya no, ya me habían dado, 1º eran 25, después me dieron las 15, me dieron otras 10...” (Alumno, Escuela 1).*

*“...Y 1º lo empecé en un Liceo, lo dejé, abandoné en agosto, ya tenía muchas faltas porque la ayudaba a mi hermana, mi hermana trabajaba, y yo le cuidaba a los chicos, a mis sobrinos. Quedé libre por media falta, pero quedé libre de todas las materias, y abandoné. Y dije “Mejor empiezo el año que viene”, y no, no empecé. Porque me enganché con eso de salir a bailar, no tener horario, responsabilidad tampoco, nada...” (Alumna, Escuela 5).*

En estas escuelas sigue siendo un tema complejo las inasistencias, al finalizar el ciclo lectivo 2005 el 31% de los estudiantes había quedado libre en las materias por esta razón, aún considerando la flexibilidad existente para retomar la cursada.

Otra situación planteada por los jóvenes que impacta en el abandono se da cuando comienzan con problemas de drogas y alcohol que los llevan a tener una vida que se hace difícil congeniar con la de la escuela. Esta situación es traducida como “vagancia”, “estar en cualquiera”, “bardear”, y en general, hoy en día, al momento de ser entrevistados, ven que era una situación

que dejaron en el pasado y de la cual decidieron salir, responsabilizándose de sus fracasos escolares por el camino que habían elegido previamente. En sus dichos, se ve muy claramente la asociación de cambio de vida con la vuelta al colegio, el dejar atrás ese tipo de vida, vuelven a los ámbitos más institucionalizados, los cuales se espera que transiten a su edad.

*“...cumplí 12 ó 13 años y me empecé a desbandar... más allá de que en una me echaron, en una me quedé libre... o sea hasta que no me di un par de veces la cabeza así mal contra la pared no me caían las fichas, ¿me entendés?... Hacía cosas malas...Fui preso, estaba borracho, haciendo lío, un par de veces choreaba (nota de la entrevistadora: expresión local para robar) y esas cosas... boludeces... y bueno hasta que no te das cuenta... hay gente que sigue, se queda compenetrada con esas cosas, a mi no me gusta esa historia... yo preferí optar por otras cosas...” (Alumno, Escuela 4).*

*“...Después dejé un año y me vine para acá...mi mamá me decía que yo tenía bocho y todo eso para estudiar, pero yo andaba con... todo ese tema del noviazgo, del alcohol ¿viste? Pero yo no quiero más bardo, porque los veía a los otros, a mis amigos, ahí tirados, repitiendo de año y yo seguía los pasos de ellos y me decía “no, así no voy a ir a ningún lado” ¿viste? Y yo que quiero estudiar un montón de cosas...” (Alumno, Escuela 1).*

En relación con otras dificultades, uno de los entrevistados aludía a la incompreensión de la escuela a la que asistía en relación con un problema de salud grave que había padecido. Al enfermarse, a principio de 2º año, debió faltar reiteradas veces por lo que quedó libre. Además, señala que los docentes de la escuela no le explicaban lo necesario para que él pudiera recuperar el tiempo perdido.

*“...hasta primer año no me llevé materias nada y en segundo la tuve que dejar porque fue así, dejé... tuve que dejar por una enfermedad porque no me pudieron... reincorporar, yo tenía hasta 30 faltas más o menos y las 30 faltas las tuve por un problema que tuve en la médula, tenía los papeles todo y me dieron 5 faltas más y yo con 5 faltas más no podía hacer nada porque si o si tenía que seguir tratándome porque era un problema de la médula espinal, no era cualquier cosa y no sé... los profesores mucho no ayudaban en nada tampoco porque yo entré... esto me pasó encima a principio de año de segundo año, yo entré, está bien no tenía ni una materia previa pero por ahí no entendía algo y es como que decían “bueno, para que voy a perder tiempo con este que perdió dos semanas ya que... un mes” porque un mes estuve así, no me ayudaban en nada, era porque como que no llegaba a entender las cosas de segundo año...Y ahí tuve que dejar el colegio... esto fue 2002 hasta el año pasado que empecé acá...” (Alumno, Escuela 3).*

En general, a partir de los relatos de los estudiantes entrevistados, podemos ver que, a la hora de referirse a su fracaso en relación con la escuela secundaria, tienden a responsabilizarse a ellos mismos, señalando que las razones fueron porque era un vago, andaba en cualquiera, hacía bardo, o bien, porque tenía problemas familiares y/o laborales, etc., que los llevaron a no cumplir con las exigencias de la escuela. Incluso cuando se les interroga sobre aquello que desearían cambiar en su vida, responden literalmente “no haber dejado el secundario”, ya que lo ven como una decisión equivocada que lo único que promovió fue hacerles “perder tiempo”.

*“... (Cambiaría) haber dejado el secundario, pero no por venir a esta escuela sino por el tiempo que perdí. Porque lo dejé por el tema de mis sobrinos, pero después lo abandoné por completo porque ya no me había interesado, y eso porque creía que no tenía posibilidad de respetar horarios. Porque tenía mucho tiempo para estudiar, pero no tenía la responsabilidad. Creo que cambiaría eso...” (Alumna, Escuela 5).*

*“...yo creo que hubiese terminado antes, no hubiese vagueado... ahora si lo pudiera cambiar no hubiese hecho las cosas que hice, perder el tiempo...” (Alumno, Escuela 4).*

## 9.2 Percepción de los estudiantes sobre la vuelta a la escuela y sobre esta propuesta educativa

La campaña publicitaria de las escuelas de reingreso hizo una apelación coloquial e informal directamente a los/as jóvenes. “*Guille volvé*” fue la voz y la forma que esta política encontró para dirigirse directamente a los jóvenes (aún menores de edad pero en capacidad de decidir por sí mismos) para la vuelta a la escuela.

¿Cuáles fueron algunas de las razones que los propios estudiantes admiten les permitió volver a estudiar? Son varias las causas que los llevan a esta decisión: porque quieren un trabajo mejor, por promesas a o pedido de algún familiar, porque quieren seguir estudiando.

*“...Más que nada, mi vieja está orgullosa, lo hice más que nada por mi mamá, porque yo le dije “Mirá yo le estoy haciendo la segunda a mi amigo, cuando él deje, yo dejo”. Mi vieja estuvo medio año tratando de convencerme, porque él ya tenía pensado dejar, Fernando.” La madre quiere que siga estudiando por su futuro, y él cree que está bien, porque el día de mañana, cuando tenga una familia y necesite un trabajo estable, va a necesitar el título...”* (Alumno, Escuela 5).

*“...Decidió volver a estudiar “por el trabajo, trabajo, si no tenés secundario no tenés trabajo y encima porque quería después del secundario quería seguir una carrera. Medicina...”* (Alumno, Escuela 3).

*“...mi mamá me dijo que tengo que terminar la secundaria, porque ellos no la terminaron, mi papá y mi mamá, entonces me dijeron que tengo que terminar que si no querés quedar como nosotros de limpieza, ellos trabajan de limpieza. Si no querés limpiar suciedades de otros, seguí la escuela...”* (Alumna, Escuela 3).

*“... ¿cómo te lo puedo decir? Hay momentos en la vida que a uno le hace un click, y bueno, me pasó que yo tuve un problema en un trabajo que tuve, se repartía pizzas, tuve un problema y dije no puedo trabajar. Yo quiero tener una familia, tener hijos, y no podés estar manteniendo una familia repartiendo pizza. No sé, empecé a buscar colegios, empecé a buscar colegios, leía los diarios, hasta que justo ese año salió esto. Fui, averigüé cómo eran las cosas, me anoté y bueno, ahí empecé, en el 2004 cuando empezó todo esto. Me anoté y vine acá...”* (Alumno, Escuela 4).

*“...porque lo quiero terminar por proyectos míos porque tengo objetivos para el día de mañana y tengo la oportunidad de hacerlo ahora porque yo estuve un montón de tiempo sin ir al colegio y bueno un día me di cuenta de cómo son las cosas...Y que necesitás la secundaria para que alguien un día te respeten, yo quiero tirar para adelante, quiero tener mi casa propia sin pedirle nada a nadie... Objetivos personales como cualquiera...”* (Alumno, Escuela 4).

*“Si no estudio no progresás, y hay que progresar, no te podés quedar así, no. [La vuelta al estudio] “fue porque yo quise y porque en mi casa me apoyaron...”* (Alumno, Escuela 4).

Es importante señalar que en aquellos sectores que han quedado (han sido) excluidos de una integración social mínima, vía el acceso a la educación o al trabajo, este dispositivo ha sido exitoso toda vez que pudo reunir la orientación específica a esta población y la voluntad de inclusión estatal (dado por el diseño institucional y operado por directivos y docentes comprometidos) con la voluntad de retomar los estudios de parte de los jóvenes y de sus familias o amigos. Este primer acuerdo permitió otros horizontes, que no sólo habilitan terminar

el secundario sino que abren la posibilidad de otros estudios posteriores. A diciembre de 2006 egresaron 47 estudiantes de estos establecimientos.

*“...quiero terminar todo. Porque quiero hacer la carrera de teatro. Estoy haciendo un curso de teatro, no sé cómo se dice...[un taller]...se llama la Escuela de la Cultura de la Calle... empecé el año pasado cuando entré al hogar, hice el 1° que fue de Principiantes y ahora estoy en el de Avanzados, el último. Yo quiero terminar acá y ya está, y hacer todas mis cosas, tener mi título y ya fue, y hacer toda mi carrera...”* (Alumna, Escuela 5).

*“... [mi familia está contenta] además me apoyan bastante, o sea me siento apoyada por ellos de que me ayudan a que salga adelante, me siento bastante bien, tanto ellos, como acá, porque acá también me habaron bastante los primeros días y la verdad que sí, estoy empeñada en terminar el colegio...”* (Alumna, Escuela 5)

En general, estos jóvenes reciben un apoyo importante de su entorno, amigos y familiares, cuando toman la decisión de volver a estudiar. Este apoyo es vital para el tránsito en la escuela de reingreso. Algunos docentes y asesores señalan que es importante que los jóvenes sientan el respaldo de un adulto, de alguno de los padres, un hermano/a o novio/a, sintiéndose así más acompañados y seguros en el tránsito por esta nueva escuela.

*“... [la familia, los hermanos] ellos están contentos, porque ven todo el esfuerzo que hago y lo valoran bastante... al principio yo no quería saber nada, después me mandé sola, y ahora la verdad que no pueden creerlo porque con todo lo que tengo que hacer, nadie lo puede creer...”* (Alumna, Escuela 4).

*“...Mi hermana, sobre todo, era la que estaba más contenta, me decía que ella no terminó el secundario y me decía “A mí me cuesta conseguir trabajo”. Y ella decía “Vos tenés bocho”. Yo creo que si ponés empeño, sale cómo vos querés. Y me dice “estudiá algo corto, pero ya tenés un título, ya las cosas se te van a facilitar”. Y después, mi familia, también...”* (Alumna, Escuela 5).

*“...Mi mamá contenta, mi papá también, mi papá contento porque ellos no terminaron nunca la secundaria, ninguno de los dos hizo secundario y es como dicen ellos “yo quiero que ustedes pasan cosas mejores que pudimos pasar nosotros desde muy abajo”, ellos contentos...”* (Alumno, Escuela 3).

*“...Mi papá no pensaba que yo iba a volver...Porque mis dos hermanos dejaron también. Y ellos a mí no me daban un peso. No me compran ropa, nada, porque no estaban trabajando, trabajan por temporadas, nada más. Y mi papá está orgulloso porque yo sola me estoy haciendo las cosas, tengo plata.... mi mamá se puso contenta porque salió de mi sola. Y mis hermanos dicen que no voy a terminar más pero...”* (Alumna, Escuela 3).

Al padre y al hermano les parece bien que haya vuelto a la escuela *“...mis amigos también están contentos porque ven que querés progresar. Te apoyan como todo amigo tuyo. Mis compañeros de trabajo también”* (Alumno 2, Escuela 4)

En relación con las razones por las que eligieron esta escuela, señalan varias de distinto tipo. Como ya señalamos, en el año 2004, la creación de estas escuelas fue acompañada por una fuerte campaña publicitaria que invitaba a los chicos a volver a la escuela. Son varios los alumnos entrevistados, que comenzaron en 2004, que concurrieron a estas escuelas a partir de la publicidad.

*“...Llegué [a esta escuela] porque un día encontré un papelito en la calle y no tenía nada que hacer, tenía 17 años, por ahí... no tenía nada que hacer y estábamos con mis primos que no tenía nada que hacer tampoco...y encontramos el papelito de Deserción Cero que*

*era esta escuela y otros más, no sé, que andaban por ahí. Y bueno nos anotamos... teníamos que ir al CGP más cercano... ” (Alumno, Escuela 3)*

*“...Se enteró de esta escuela porque “salía en todos lados. Cuando yo me enteré de esto salía en la tele, salía en el diario y mirabas el suelo y estaba...vine a preguntar y que me gustó la idea y acá estoy...” (Alumno, Escuela 4).*

*“...No sé, empecé a buscar colegios, empecé a buscar colegios, leía los diarios, hasta que justo ese año salió esto. Fui, averigüé cómo eran las cosas, me anoté y bueno, ahí empecé, en el 2004 cuando empezó todo esto. Me anoté y vine acá...” (Alumno, Escuela 4).*

*“...[vengo a esta escuela] por el proyecto que tiene más que nada, porque son cuatro años... yo por ejemplo estuve un año sin ir al colegio... yo por ejemplo acá vengo desde que empezó el proyecto, vino el jefe de gobierno, vino la tele... Claro, se había fijado un año y con las materias que tenías podías cursar y vos tenías un cierto tipo de materias cursadas y [sin ir a la escuela] un año que sé yo te podías volver a anotar...[me enteré de la escuela] Una vez que perdí el documento y fui al Registro Civil cerca de mi casa y estaba el coso ahí, en la pared... leí ahí, tenía una propaganda que decía “hasta cuarto año” y un par de cosas más y un teléfono... yo llamé, me dieron un par de direcciones y este estaba cerca de mi casa y con el 60 estoy al toque...” (Alumno, Escuela 4).*

En otros casos, debido a que hay una decisión tomada de finalizar la escuela secundaria, comienzan a averiguar a qué escuela ir. Es así que por algún conocido, por el Centro de Gestión y Participación (GGP), por alguna otra institución a la que concurren, se enteran de la existencia de estas escuelas.

*“... [Vengo a esta escuela] porque no había vacantes ni nada en otras, porque era cerca de mi casa y porque me gustaba eso de las materias, así, como universidad...” (Alumna, Escuela 3).*

*“...yo soy del Chaco, después me vine para acá y estaba por esperar hasta los 18 para entrar en un CENS. Pero salió esto que había salido recién y bueno aproveché y me anoté en esto. Antes de esto hice un Plan Joven del Gobierno...Y bueno ahí me contaron de esta escuela, me dijeron...vine, y me anoté y empecé el año pasado y si Dios quiere este año ya terminamos un nivel...” (Alumna, Escuela 5).*

*“...había dejado, o sea, no me tomaban en ningún colegio ¿viste? Y mi mamá fue a averiguar en el CGP y le dieron esta dirección y es el único lugar donde me tomaron... [no me tomaban] por el tema de mi conducta ¿viste? Aparte como que yo andaba en cualquiera ¿viste? Y ahora como que me puse las pilas...” (Alumno, Escuela 1).*

*“...me dijo una conocida ahí del barrio, que me vio buscando colegio y ella ya se habían anotado...” (Alumno, Escuela 4).*

Por último quisiéramos señalar un conjunto de elementos que son valorados de estas escuelas en relación a sus docentes, al vínculo con los otros y a la propuesta curricular desde la percepción de los jóvenes.

En general, cuando se les pregunta a los estudiantes de estas escuelas sobre aquellas cosas que aprecian, lo contraponen con lo que han vivido en otras secundarias a las que asistieron. Es así que en el relato señalan características de los profesores, los compañeros, el clima que en ellas prevalecía. Un aspecto que se vuelve muy evidente cuando escuchamos hablar a los alumnos acerca de las diferencias entre esta escuela y las otras secundarias a las que han ido está asociado con el trato que reciben en ellas. La casi totalidad de los entrevistados hace hincapié

en el buen trato que reciben por parte de los adultos de la escuela, muchos de ellos coinciden en que es una de las características que más les gusta de estas escuelas.

Es una constante en las entrevistas, la predisposición de los profesores de la escuela, sean tutores o no, para “sacarlos adelante”, explicarles las veces que sean necesarias, incentivarlos en el estudio, apoyarlos en sus iniciativas, “contenerlos” ya que se interesan por sus problemas, los escuchan, etc. Esta atención y dedicación que los docentes les prestan a los alumnos es contrapuesta a la experiencia que han vivido en otras secundarias, especialmente en relación a las explicaciones que se dan en el dictado de las materias. Muchos estudiantes señalan que en las “otras escuelas”, sólo dan para leer y explican una sola vez, y si no se entendió la explicación deben arreglárselas solos, ya que los docentes dicen “*ya lo expliqué*”. Es así que hay que contar con la ayuda de un amigo que les explique, o disponer de dinero para pagar un profesor particular, por ejemplo.

*“...acá como que el tutor te contiene un poco más, porque si vos tenés un problema en tu casa, el tutor te escucha, te trata de ayudar...”* (Alumno, Escuela 1).

*“...enseñan bien, te dan oportunidades, bueno con todos se puede hablar y todos te dan las posibilidades...”* (Alumna, Escuela 4).

*“...Con los profesores bien, porque hacen chistes y ellos se enganchan y cuando tienen que laburar, laburan. Muy distinto al Normal, era terrible, encima hay profesores que por ahí te toman bronca y te hacen la vida imposible, al grupo entero le hacen la cruz, eso acá no pasa, desde ya el colegio es distinto, el trato que te dan, la paciencia del profesor para enseñarte, ponen empeño para enseñarte, si no te va bien en una materia te dan apoyo, y ahí reforzás, te ayuda mucho...”* (Alumno, Escuela 1).

*“...Los docentes... lo que ayuda mucho en una escuela o sea yo como alumno, ayuda mucho que los docentes te den un empuje para que vos vayas estudiando, hay algunos que dice “*hacé esto, esto y esto*” si lo entendés bien y sino no, acá aunque sea yo no entendía esto y decía “*profesora no entendí esto*” y me lo explicaba las veces... hasta que yo lo entienda, por ahí me re atrasaba pero una vez que lo entendés ya...”* (Alumno, Escuela 3).

Este reconocimiento a la labor docente está íntimamente vinculado con el trato que les brindan, ya que se sienten respetados, valorados y reconocidos por los adultos de la escuela. Es así que muchos hablan de lo cómodo que se sienten en esta escuela, a diferencia de las otras. Incluso, algunos de los alumnos entrevistados, señalan que ciertos directores han los han “marcado”, les han dejado alguna enseñanza o les han permitido reflexionar sobre sus vidas:

*“...al antiguo director... no hacía falta... decirle “che, me pasa esto y lo otro” y era así entendés, si pasa algo contáme, era un buen tipo, copado, todo. Hablaba, siempre era... te ayudaba, te daba aliento, “*seguí para adelante, probá*” así...”* (Alumno, Escuela 4).

*“...tuvimos cuatro directores en todos estos años y los primeros fueron como hermanos para todos, como padre, entre comillas porque... Es como tener una autoridad pero no tenerla...empezó de cero el colegio y bueno era como todos más unidos porque sino no existíamos, todo el trayecto se venía abajo. Era como sostener todo y sacó a varia gente de malos caminos... [la preceptora] también estuvo desde el primer día y ella también es a quien acudimos todos, todos, todos sin dudar... eso está bueno porque nos ayuda bastante a los alumnos...”* (Alumna, Escuela 4).

*“...Son muy buenos los profesores. Te ayudan, te hablan, los problemas... te ayudan mucho. Es muy distinto a los otros colegios a los que yo fui, muy distinto (...) son mejores acá... [en los otros] no había comunicación, todo el tiempo con su cara...”* (Alumno, Escuela 3).

*“...yo me llevo muy bien con ellos, son buenísimos te explican re bien y si vos quieres preguntás... la verdad que en eso estoy conforme, porque en otra escuela preguntás y te dice bueno vos tenés que saber esto, yo no te voy a explicar... pero acá no, es distinto, la verdad yo no sé, estoy contenta...”* (Alumna, Escuela 1).

En relación con la propuesta curricular y el régimen de cursada en estas escuelas también hay un grado importante de percepción favorable de parte de los estudiantes y en muchos casos se enfatiza la posibilidad de avanzar permanentemente en la trayectoria escolar, en no perder el tiempo y en la flexibilidad a favor de sus logros.

*“...es más sencilla, o sea no es una exigencia como la que tenés en un colegio común... es más fácil. Es más llevadero porque con los profesores no tenés... tenés respeto pero es una relación más de amigos, es mejor, no como en un colegio común que está el profesor, no podés hablar con él, no podés hacer nada. Tenés... es el profesor- alumno, no acá es profesor- alumno pero podés divertirte, podés hablar con él, es mejor...no es colegio difícil, si vos estás dentro del aula no tenés que agarrar la carpeta y ponerte a estudiar, si el profesor te explique, si no entendés tenés que hacer apoyo, vas hacer apoyo y te explica el profesor de apoyo, o sea no es difícil. En cambio en un colegio común no tenías una clase de apoyo. Tenías que ir a rebuscarla, pagar un profesor particular o con un amigo que entiende y te haga la gamba y te explique. Acá no, acá vos entendés. Si estás dentro de un aula y prestás atención entendés...”* (Alumno, Escuela 4).

*“...es una escuela... no sé, está buena, tiene onda, está bueno venir, nada más. Aprendés, venís para aprender, sino no venís. Por lo menos para mí... [no] para venir a perder el tiempo y a tirar papelitos...está bueno como sistema, vos das por materias, no repetís. Eso...”* (Alumno, Escuela 4).

*“...Yo, por ejemplo, veo que a mi no me cuesta para nada y como que, no sé cómo decirlo, en los otros bachilleres, es como que te lo explican, lo explican al curso y a la semana próxima toman una evaluación y ya está, si no lo entendiste, alpiste. Acá no, acá por ejemplo, en la clase participás, si tenés algún que otro, como que te quedás atrás, el profesor te pregunta. Es como que recibís apoyo del profesor. Existe esa relación con el profesor de que, por ejemplo, “te paso mi mail y vos me preguntás”. Es más personal. Yo veo como que ellos se esmeran mucho por sacarnos a nosotros adelante. Igual también tratan de evitar cualquier malentendido. Por eso me quedé...”*(Alumna, Escuela 5).

*“...Lo que me gusta es que seamos pocos chicos, no tantos, porque por ahí hay mucho quilombo, o mucha distracción. Y el compañerismo que hay acá es muy bueno. Por ejemplo, es así, tenés que saber con quién tratás. Encuentro como que es fácil, es mucho más fácil acá que en otros bachilleres...”* (Alumna, Escuela 5).

En los relatos se percibe la importancia de los espacios de apoyo para que los estudiantes puedan retoman los temas que no han podido completar durante las clases (por inasistencias o porque no han comprendido) y la buena predisposición que se genera para que el aprendizaje sea posible y no una carrera inconclusa. Otro de los elementos estructurantes de esta propuesta, el tamaño del establecimiento también es percibido como favorable, ya que permite un intercambio más cercano no sólo entre docentes, preceptores, directivos y estudiantes sino entre los mismos jóvenes.

*“...es más exigente un colegio común que esta, no es tanta la exigencia que hay acá. Y después bueno, sí, obviamente, que vos no vas al aula del director y vas a ponerte a charlar con él. Esa es otra gran diferencia que encuentro, que acá yo puedo entrar y*

*ponerme a hablar con la directora, hablar, hacernos chistes, en cambio con el director del colegio, no, ¿qué te pasa?...” (Alumno, Escuela 4).*

*“Las materias por ejemplo...hay menos materias...El hecho de que es como un acelerado sería lo mismo... te enseñan lo más importante o sea... Claro tenés otras materias que hay gente no le importa porque quiere terminar el secundario...” (Alumno, Escuela 4).*

*“...son muy buenos pibes, jugamos a la pelota todos juntos, si se puede estar en un lugar... si de todas las divisiones nos conocemos todos, nos es que cada uno tiene compañeros así, de cuarto a primero estamos todos juntos, hombres, mujeres, todo y nada...” (Alumnos, Escuela 3).*

*“...En la escuela se aprende mucho a convivir, a aceptar a los demás con sus problemas y defectos...porque acá no todos son pibes buenos, tampoco son malos, está mezclado, hay de todo...” (Alumno, Escuela 1).*

Considerando que estas escuelas atienden a un grupo poblacional “duro” en términos de que requiere otras estrategias para la integración, a partir de los comentarios y percepciones de los estudiantes podemos afirmar que estas instituciones han logrado “reponer” algo del sentido de la escuela, del para qué sirve la escuela y han habilitado una forma de tratamiento del “fracaso escolar” frente al cual otras escuelas y otros actores habían fracasado. De este modo, un conjunto de factores han permitido que la escolaridad vuelva a ser una parte de la vida para un grupo de adolescentes que habían descartado anteriormente este tránsito.

## **10. Las escuelas de reingreso como nuevos formatos escolares**

Tal como se señaló anteriormente en el año 2004 se crearon en la Ciudad de Buenos Aires seis establecimientos<sup>21</sup> educativos conocidos como escuelas de reingreso con un plan de estudios de modalidad bachiller aprobado por Resolución 814/SED/04<sup>22</sup>. Luego, en el año 2005 se sumaron cuatro nuevas escuelas de esta modalidad<sup>23</sup>.

Es interesante destacar que este plan de estudios que se crea para las escuelas de reingreso, está pensado para un sector particular de la población joven, aquella que por *“por motivos diversos no comenzó sus estudios de nivel medio, o ha visto interrumpida su escolaridad y está interesado en realizar o completar sus estudios secundarios”* (Resoluciones 814/04 y 4.539/06.)

Este es un aspecto central a la hora de analizar la propuesta, ya que constituye uno de los elementos estructurantes que implicó la necesidad de pensar ciertas variaciones sobre el formato escolar.

En los fundamentos<sup>24</sup> y los instrumentos legales por medio de los cuales se impulsa esta política, aparece la tensión: inclusión – universalización<sup>25</sup>/ adaptación- diferenciación<sup>26</sup>. Ésta

---

<sup>21</sup> Por Decreto N° 408/GCABA/04.

<sup>22</sup> El mismo fue modificado por la Resolución 4539/SED/06

<sup>23</sup> Por Decreto 962/GCBA/05, aunque hasta ahora sólo se crearon dos de ellas.

<sup>24</sup> Esto puede observarse en los considerando de los Decretos de creación de escuelas y Resoluciones de aprobación de planes de estudio.

<sup>25</sup> Buscar considerando que refiera a inclusión

<sup>26</sup> Entre los considerandos de las Resoluciones que regulan el plan de estudios se encuentra “Que uno de los propósitos de la política educativa del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires consiste en la adecuación de la oferta educativa a las demandas de la comunidad, aspecto que se encuentra contemplado en el plan de estudios que se aprueba por la presente Resolución, ya que el mismo abre para los alumnos una base amplia de conocimientos y capacidades necesarios para su inserción en ámbitos académicos, laborales y sociales”

puede observarse al analizar la fundamentación del plan de estudios, ya que intenta al mismo tiempo diferenciarse en pos de una población particular entregando un título común, con el fin de no establecer diferencias de acreditación con el resto del sistema. Se podría decir que contempla las diferencias en tanto punto de partida, intentando llegar a un resultado similar al del resto del sistema educativo.

Esta misma tensión puede leerse también, en los objetivos del plan de estudio, ya que los mismos incluyen:

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

De este modo, se propone lograr objetivos generales y poner el énfasis en lo común con el resto del sistema, al tiempo que plantea estrategias diferenciales para lograrlos. De este análisis surge un conjunto de preguntas: ¿en qué medida es posible sostener y llevar adelante estos dos propósitos? ¿en qué medida las estrategias diferenciales –pensadas en términos de necesidades diferenciales- dejan marcas en el desarrollo del resto de los objetivos? ¿qué diferencias establece el hecho de planificar un formato más flexible para todos/as que definirlo para una población caracterizada como “difícil” que requiere de adaptaciones curriculares específicas para poder transitarlo? ¿qué consecuencias tiene esta marca de origen en las posibilidades igualadoras del plan?

Nos hacemos estas preguntas ya que si analizamos las líneas generales del plan de estudios propuestos podríamos pensar que este mismo plan, habilitaría su aplicación al resto del sistema educativo de la Ciudad, es decir, que muchas de las diferencias que presenta - en la propuesta escrita- se vinculan con cambios y flexibilizaciones de los planes tradicionales que podrían ser pensados para toda la población y que intentarían dar respuesta a algunos problemas típicos del nivel medio en general.

A partir de estas inquietudes, uno de los objetivos de este trabajo es describir la propuesta pedagógica de estos establecimientos. Para esto, se abordaron los esquemas de seguimiento de los aprendizajes, las pautas de disciplinamiento implícitas, las funciones de tutores, clases de apoyo y las adecuaciones curriculares que podrían realizar las escuelas.

## **10.1. Descripción de la propuesta pedagógica**

### **a) Desde la normativa**

Tal como lo venimos señalando a partir del análisis de la normativa que rige a las escuelas de reingreso pudimos observar que, es en relación con las características de la población destinataria y, más precisamente, con el diagnóstico de los motivos por los cuales esta población abandonó la escolaridad común (rigidez del régimen académico, repitencia por deuda de asignaturas, poca flexibilidad horaria, etc.) que se plantea la necesidad de un plan de estudio y un régimen académico flexible para “adecuarse” a las posibilidades de cursado de esta población.

Desde esta perspectiva el plan ofrece un número reducido de asignaturas de cursado simultáneo (“las materias básicas de la currícula”) al mismo tiempo que *“admite la construcción de*

*diversos trayectos formativos, permitiendo que los alumnos avancen de acuerdo con sus posibilidades, aun cuando no estén en condiciones de cursar en forma simultánea la totalidad de las asignaturas que tradicionalmente corresponden a un año escolar” (Resolución 814/SED/04).*

A continuación se presenta la estructura Curricular aprobada por Resoluciones 814/SED/04 y 4539/SED706:

### **Asignaturas de Cursado Anual**

<b>Nivel</b>	<b>Asignatura</b>	<b>Carga horaria semanal</b>
Nivel I	Matemática I	5
	Lengua y Literatura I	5
	Historia I	4
	Geografía I	3
	Biología I	3
	Carga horaria total Nivel I	20
Nivel II	Matemática II	5
	Lengua y Literatura II	5
	Historia II	4
	Geografía II	3
	Biología II	3
	Desarrollo y Salud	3
	Carga horaria total Nivel II	23
Nivel III	Matemática III	4
	Lengua y Literatura III	5
	Historia III	4
	Geografía III	3
	Química	4
	Economía	3
	Carga horaria total Nivel III	23
Nivel IV	Matemática IV	4
	Lengua y Literatura IV	5
	Formación Ética y Ciudadana	4
	Ciencias de la Vida y de la Tierra	3
	Física	4
	Proyecto	4
	Carga horaria total Nivel IV	24

La indicación de años de estudio funciona únicamente como orientadora dado el carácter flexible de la propuesta.

### **Asignaturas de Cursado Cuatrimestral**

<b>Asignatura</b>	<b>Carga horaria semanal</b>
Lengua Extranjera I	3

Lengua Extranjera II	3
Lengua Extranjera III	3
Lengua Extranjera IV	3
Informática I	2
Informática II	2

Se ofrecen cuatro niveles de Lengua Extranjera de duración cuatrimestral, que equivaldrán a los Niveles I y II de comprensión de Lengua Extranjera de los estándares de la Ciudad de Buenos Aires.

#### **Asignaturas Opcionales de Cursado Cuatrimestral**

<b>Asignatura</b>	<b>Carga horaria semanal</b>
Artes	3
Actividad física	3
Taller práctico	3

De acuerdo con esta estructura, el alumno tiene la libertad de decidir si cursa actividades opcionales, cuáles serán y en qué momento de su trayecto formativo las realizará.

Para lograr la construcción de trayectos formativos diversos, este plan dispone de un sistema de cursado y promoción por asignaturas y un sistema de ingreso que reconoce los logros anteriores, de tal modo que durante el mismo año lectivo un/a alumno/a puede cursar y aprobar asignaturas de distintos cursos o niveles del plan de estudios. De este modo, queda sin efecto la promoción por año de cursado y por lo tanto la situación de repitencia o recursado del año completo para aquellos/as alumnos/as que no aprobaran más de dos asignaturas de un curso<sup>27</sup>. De esta manera, los/as alumnos/as no deberán recursar ninguna asignatura ya aprobada, pudiendo avanzar en su trayectoria aún sin poder cursar la totalidad de las asignaturas de un año.

Esta modalidad no sólo rige una vez que el/la alumno/a está dentro del plan, sino que son consideradas válidas aquellas asignaturas equivalentes cursadas y aprobadas en cualquier institución de nivel medio oficialmente reconocida, independientemente de la aprobación del año escolar completo. De este modo, el único requisito para cursar una asignatura es tener aprobada las correlatividades definidas en el plan de estudios.

Asimismo, con el fin de ubicar a los/as alumnos/as en los niveles que correspondan y determinar las necesidades de apoyo escolar, se prevé la implementación de **un sistema de acreditación mediante equivalencias y/o diagnóstico** de los conocimientos adquiridos. El “sistema de diagnóstico” se implementará al comienzo de cada año para las materias anuales y al comienzo del cuatrimestre para las cuatrimestrales.

Es interesante destacar que este formato contempla también **un régimen de asistencia por asignatura**, definiendo la regularidad de los estudiantes en función del porcentaje de asistencia en cada una de las asignaturas. Este punto, que es central para la construcción de distintos trayectos formativos en función de las dificultades y necesidades de cada uno de los alumnos y

---

<sup>27</sup> Según el régimen de evaluación, calificación y promoción común al resto del nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires regulado por Resolución Ministerial 94/92 y Resolución 1664/SED/00.

que es crucial a la hora de fortalecer la autonomía de los estudiantes, se ve relativizado si tenemos en cuenta que las mismas normas establecen que *“si bien la asistencia será computada por asignatura el alumno podrá ingresar y retirarse sólo una vez por día del establecimiento”* (Resoluciones 814/SED/04 y 4539/SED/06). Es decir que, al mismo tiempo que se flexibiliza el sistema de asistencia, se está poniendo un límite a los estudiantes para ingresar y salir de la institución, cuestión que dificulta las posibilidades de armar un plan de estudio flexible de acuerdo con lo que cada uno de los estudiantes necesita, puede, o desea sostener.

Podemos encontrar otra contradicción en relación con la pretensión de crear un plan de cursado flexible, ya que al mismo tiempo que se promueve el cursado por asignatura, se enuncia un “deber ser” construido en la lógica del año escolar completo. De modo tal que la construcción de trayectos distintos son variaciones o desviaciones sobre el desarrollo considerado “normal”. Tal como lo expresa la normativa:

*“El plan está centrado en la enseñanza de las materias básicas de la currícula. Su desarrollo completo abarca cuatro (4) años de estudio, que varían en función de los ritmos individuales y la acreditación de saberes previos” (Resoluciones 814/SED/04 y 4539/SED/06).*

Esta situación puede ser leída como la tensión que existe entre el diseño de nuevas estrategias de cursada que conviven con los formatos hasta ahora existentes en las instituciones, en sus formas de organización que también son conmovidas para adaptarse a nuevos regímenes.

Otra particularidad de este plan de estudios es que contempla una combinación de materias anuales y cuatrimestrales, y de unidades curriculares de cursado optativo. Estas últimas, que deben ser ofrecidas por la escuela, son opcionales para los estudiantes no constituyendo un requisito de acreditación del plan. Se trata de Artes, Actividad Física y Taller Práctico y se ofrecerán un mismo día de la semana, en el cual no habrá asignaturas de cursado obligatorio.

### Tutorías

Los estudiantes cuentan con un profesor tutor que los debe orientar sobre su desempeño académico, asesorando a los/as estudiantes para su inserción en el nivel medio y para la organización de su itinerario de cursado. Es el encargado de brindarle orientación y apoyo en su formación en general, en la organización de su tiempo y en el manejo de los materiales de estudio.

Estos/as profesores/as que se desempeñan como tutores/as tienen una asignación de 3 horas según Proyecto Pedagógico Complementario (PPC)<sup>28</sup>.

### Sistema de Apoyo Escolar

Son espacios destinados a la orientación de los alumnos y las alumnas que requieren un espacio de trabajo más individualizado y se organiza a través de grupos pequeños de trabajo en los que se abordan específicamente aquellos contenidos que presentan más dificultades.

Se ofrece apoyo escolar para las siguientes asignaturas: Matemática, Lengua y Literatura, Historia, Geografía, Biología, Física, Química, Ciencias de la Vida y de la Tierra.

De acuerdo con la normativa que regula esta experiencia, a través del sistema de diagnóstico o durante la cursada, los profesores junto con el tutor determinan qué estudiantes deben tomar clases de apoyo escolar. Asimismo los/as estudiantes pueden solicitar apoyo de manera

---

<sup>28</sup> El PPC es un plus de horas cátedra a término -más allá de las aprobadas como parte de la Planta Orgánica funcional- que se utiliza para actividades extracurriculares o de apoyo a la escolaridad, de modo tal de que puedan ser administradas de forma más flexible. Esta modalidad ya era utilizado en la implementación de algunos de los planes de estudio implementados en las escuelas creadas en la última etapa de creación.

voluntaria. En los casos que la participación en apoyo escolar fuese decidida por los/as docentes, la asistencia será obligatoria.

### Sobre los/as docentes

Este plan combina diferentes formas de contratación del personal docente que ofrece el sistema educativo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, con el fin de adaptar las formas de nombramiento a las necesidades del plan:

- *Cargos docentes de tiempo parcial*: Son de doce horas cátedra e implican la inclusión dentro de las tareas docentes el dictado de clases de las asignaturas, el dictado de clases de apoyo, tareas de diagnóstico y orientación, planificación y evaluación. Estos cargos se utilizan para asignaturas anuales que se dicten por lo menos en dos niveles y/o grupos de alumnos. Las asignaturas para las cuales se puede contratar personal por cargo son: Matemática, Lengua y Literatura, geografía, Biología, Ciencias de la Vida y de la Tierra, Física y Química. Es el director del establecimiento el encargado de la distribución de las distintas tareas docentes dentro del horario escolar.
- *Horas cátedra*: Estas horas se utilizan en los casos que no se cumplan los requisitos para la otra modalidad de contratación: asignaturas de cursado cuatrimestral, aquellas que se dictan en un solo nivel o grupo y para las asignaturas para las cuales no se prevé el dictado de clases de apoyo escolar.
- *Horas cátedra por Proyecto Pedagógico Complementario*: Son horas a término destinadas a complementar la cobertura de las tareas garantizadas por las otras dos modalidades: sistema de acreditación y diagnóstico, tutorías, clases de apoyo, planificación y articulación de docentes. También se utilizan para cubrir las actividades opcionales: Artes, Actividad Física y Taller Práctico. Las Horas de PPC son distribuidas por el equipo directivo del establecimiento previa aprobación de la Dirección de Área de Educación Media.

Cabe destacar que estas escuelas cuentan con asesor pedagógico (además de los cargos de conducción, de los preceptores y profesores) al igual que las EMEM y las escuelas con proyecto 13.

## **b) Desde la organización institucional**

### **La organización e implementación de trayectos: una propuesta curricular flexible**

La normativa a través de la que se impulsa la creación de estas escuelas denominadas “de reingreso” admite, desde el punto de vista pedagógico y curricular, “*la construcción de diversos trayectos formativos, permitiendo que los alumnos avancen de acuerdo con sus posibilidades, aun cuando no estén en condiciones de cursar en forma simultánea la totalidad de las asignaturas que tradicionalmente corresponden a un año escolar*” (Resolución 814/SED/04).

Este esquema implica, por un lado, la posibilidad de organizar los denominados “trayectos”, en que el/la alumno/a puede aprobar por asignatura en lugar de por año de estudio. Así, los estudiantes no vuelven a cursar ninguna asignatura ya aprobada, formándose trayectos individuales donde cada alumno/a tiene un régimen de asistencia y aprobación por asignatura. La normativa agrega que “*el plan está centrado en las materias básicas de la currícula. Su desarrollo completo abarca cuatro (4) años de estudio, que varían en función de los ritmos individuales y la acreditación de saberes previos*” (Resolución 814/SED/04 y 4539/SED/06).

Así, una de las características centrales de este plan de estudio es la posibilidad de armar trayectos diferenciados por parte de los estudiantes de acuerdo con las distintas materias aprobadas y de las posibilidades de cursado de cada uno de ellos.

Según una alta funcionaria entrevistada que se desempeñó en el momento de creación de las escuelas, la idea de los trayectos respondía a la intención de superar algunos de los problemas que tienen las escuelas medias y que profundizan las dificultades para el cursado y la finalización de los estudiantes:

*“...Por un lado, lo que tiene que ver con el currículum... tendría que terminar por ahí pero voy a empezar por ahí porque es el punto más complicado. Nosotros teníamos muy detectado que los jóvenes tenían dificultades con la cursada simultánea de tantas materias, cosa que todo el mundo sabe, por un lado, y por otro lado que la cursada en bloque también constituye un problema a la hora de avanzar en la escolaridad, porque vos podés andar bien en una parte de tus aprendizajes y mal en la otra y repetís todo el año, digamos. Entonces, desmontar la cursada en bloque, y reducir la cantidad de materias que los chicos cursaban simultáneamente, para nosotros era bastante estratégico...”* (ex - funcionaria del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires).

Sobre la posibilidad de armar trayectos, también señala:

*“...Esta (la estructura por trayectos) para mí era una de las cosas potentes que tenía la estructura del plan, la organización del plan más que nada. Esta cosa de que el alumno puede estar en distintos puntos, tener que hacer una materia, no sé, más actividades formativas porque lo necesita y sobre otro avanzar más rápido que este. Eso para mí es una de las potencias que tiene el plan, por supuesto que complica mucho la gestión institucional, pero bueno...”* (ex - funcionaria del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires).

El cursado por trayectos es implementado en todas las escuelas visitadas y, en general, las evaluaciones de los diferentes actores respecto de este régimen de cursada son positivas. Sin embargo, en el trabajo de campo hemos realizado hallazgos que reflejarían también cierta tensión: el trayecto como posibilidad de avance según necesidades – y el trayecto como desviación de la trayectoria escolar ideal.

De este modo, es interesante analizar cómo este mismo elemento es interpretado y apropiado de forma diferencial por parte de las distintas escuelas y actores institucionales. Así, nos encontramos con la mayoría de las escuelas que valoran positivamente la posibilidad de armar trayectos y con otras que lo valoran de manera negativa intentando, inclusive, evitar la diversificación de trayectos al interior de la institución.

Aún valorado positivamente, en algunas escuelas predomina una mirada que lo entiende como desviación de la norma, mientras que en otras éste se constituye en el organizador del plan para todos/as los/as alumnos/as. Todos/as tienen su trayecto aunque éste implique la cursada completa de un nivel. En relación con esta primera posición, cabe destacar que el propio plan de estudio – en la norma de creación- define los niveles como “la norma” sobre los cuales, en función de las posibilidades y necesidades, pueden realizarse variaciones.

Una cuestión que es sumamente valorada en varias escuelas es que el trayecto pone el énfasis en lo positivo, ya que al reconocer las materias aprobadas y no tener que repetir nunca un año completo, el estudiante siempre tiene la sensación de que está avanzando y así, es valorado por sus logros y no por sus fracasos.

*“...pero te digo también que esta el tema de que los pibes lo valoran esto de las materias aprobadas, yo creo que eso desde el punto de vista de marketing me parece que es uno de los aspectos que más pega en los chicos al principio ¿no? acompañado después que, en realidad, no es que estás avanzando mucho porque de 1° año tuviste sólo matemática de primero aprobada, podés hacer solo matemática de 2° pero las vas*

*a hacer, con lo cual igual se te va a estirar un año, pero bueno (...) el hecho de no tener que rehacer aquello que ya se aprobó, digamos que cae bien y además me parece que es bueno, aparte en cuanto a la valoración es un tema muy importante porque con la comunidad que uno se maneja están acostumbrados a que no son valorados, bueno esto lo hiciste bien ahora tomá otra cosa digamos que es bueno...* (Asesor pedagógico, Escuela 1).

En esta escuela, por ejemplo, el trayecto es entendido positivamente, como una posibilidad que el plan brinda para continuar avanzando más allá de la no aprobación de los niveles completos. Sin embargo, por momentos, se nombra a los/as chicos/as que están en trayecto como una “variación” sobre la norma que sería en este caso el nivel completo. Incluso, se nombra a los alumnos que no están cursando el nivel completo como aquellos que tienen trayectos.

*“...nosotros tenemos que tomar en el listado general, como los chicos tienen trayectos no tienen las mismas materias todos, entonces qué pasa, los profesores tienen cada uno su lista que toman lista ellos...”* (Preceptora, escuela 1).

*“...hay muchas cosas que nos costó a nosotros adaptarnos a este plan, por ejemplo, otra novedad de este plan es la posibilidad de cursar por trayecto, bueno, a nosotros mismos también nos cuesta, uno está acostumbrado a decir estos son de 3°, estos de 2°, estos de 1°, tenés chicos que están ahora en 1°, en un rato está en 2°, después en 3° con lo cuál también, presenta otra situación de convivencia, no es simplemente el lugar que va a ocupar para el desarrollo académico sino también la convivencia, porque que sé yo, por ahí con aquel que se miraba cruzado en el recreo después pasa a tenerlo al lado en la hora de determinada materia, con lo cual genera todo un movimiento...”* (Asesor Pedagógico, Escuela 1).

También podemos observar en estos testimonios algunas de las dificultades que el trayecto genera para los actores habituados al sistema educativo tradicional.

En otra de las escuelas la organización del trayecto aparece como un elemento central en la organización de la cursada, sumamente valorado. En esta escuela, por momentos parecería que el trayecto es el organizador del plan para todos los estudiantes, aquí el trayecto es la norma.

*“... [Este plan] tiene muchas diferencias, a medida que voy conociendo en profundidad el plan, como que me va convenciendo cada vez más, porque es un plan que le propone al alumno algo diferente. ¿En qué sentido? El chico entra, los grupos son reducidos, su estudio no está organizado por año, está organizado por trayecto, por trayecto de materias, que implican equivalencias y que implican correlatividades pero aún así el chico toma, se le hace un trayecto, empieza con ese trayecto y cuando lo cumple ya está, puede seguir adelante, no queda estancado porque en 2 materias fracasó y tiene que volver a cursar todo. Entonces siempre está avanzando. Un poco más lento algunos, un poco más rápido otros, pero siempre está avanzando, entonces eso le va dando al chico un estímulo para seguir adelante...”* (Asesora pedagógica, Escuela 3).

Sin embargo, hay algunas diferencias en la forma de entender el trayecto para los distintos actores de la institución. Aún valorándolo positivamente, para algunos aparece como variación, como una posibilidad de adaptarse a las necesidades de algunos alumnos, mientras que para otros, como vimos anteriormente, es el eje de la organización de la cursada, también adaptada a diferentes circunstancias de estos jóvenes que ya están inmersos en el mercado de trabajo o en la maternidad - paternidad adolescente.

*“...Permite una cosa que para mí es un hallazgo y es el que puedan transitar trayectos, que puedan cursar trayectos. Quien sale del trabajo a las 6 de la tarde puede venir acá y empezar a cursar a partir de las 19 las asignaturas que están a partir de esa hora.*

*Quien tiene un bebé recién nacido, a pesar de que aquí los traen, también puede limitar su permanencia en la escuela, porque a veces un bebé no aguanta desde las 5:30 hasta las 10 de la noche...”* (Directora, Escuela 3).

Esto se vincula con diferentes necesidades de los/as jóvenes, tales como el trabajo - casi la mitad de los estudiantes se desempeñan laboralmente al mismo tiempo que estudian -, o por cuestiones de aprobación de algunas asignaturas y no de otras – lo que es valorado como un énfasis en lo que sí puede lograrse y no en las debilidades, o por cuestiones y deseos personales y/o familiares. Los trayectos son tomados como la posibilidad de avanzar al propio ritmo, es un formato curricular donde, según los entrevistados, el énfasis se pone en el avance y no en las dificultades. Así, se sostiene que “el alumno siempre avanza”.

Otra de las cuestiones a tener en cuenta en relación con los trayectos, es el requerimiento de un seguimiento de los mismos, lo cual es más trabajoso para la escuela por tratarse de casos individuales que hay que organizar. Así, las escuelas deben controlar las trayectorias individuales de los estudiantes, los trayectos implican el armado de legajos, calificadores y un “libro matriz” donde se sigue la trayectoria de cada alumno/a.. En algunas instituciones son las preceptoras – que trabajan desde el inicio de la escuela y conocen a cada uno/a de los estudiantes – quienes tienen a su cargo el armado de los trayectos, revisando la aprobación por asignatura de cada año y de cada estudiante.

Finalmente, la posibilidad de construir trayectos se complejiza a medida que el/la alumno/a va avanzando en su escolarización. Por un lado, porque en el cuarto nivel de estudio pueden comenzar a superponerse los horarios de las asignaturas. Hasta el tercer nivel las materias se dictan “en espejo”, para posibilitar que cada estudiante tenga garantizado el cursado de diferentes materias de distintos niveles, mientras que en cuarto nivel, comienzan a superponerse algunas asignaturas con otras correspondientes a niveles anteriores que posiblemente algún estudiante deba cursar según su trayecto particular. Por otro lado, en estas escuelas no existe la posibilidad de rendir materias en condición de alumno/a libre (es decir, sin hacer la cursada regular). Con ello, un atraso en una asignatura puede dar lugar a que un estudiante pueda llegar a “retrasarse” un año sólo por una o pocas materias.

*“...Acá se aprueba por materia. Dio 4 mal y una bien, y esa bien ya está aprobada y se acabó, como la facultad, la dio, la dio. Sigue con las otras. Entonces al principio no se nota el problema, ellos no notan el problema, pero cuando llegan a 4to sí porque por todas esas deudas que tienen no las pueden resolver dando libre, están obligados a ir y “por esta de tercero voy a tener que hacer un año más”, entonces se ponen...”* (Asesor pedagógico, Escuela 4).

Las escuelas que son más reticentes a este tipo de estructura argumentan especialmente las complicaciones que pueden traer en relación a la pérdida de matrícula. En el discurso de una directora, el trayecto aparecería asociado a un desorden, comparado obviamente con la propuesta curricular tradicional:

*“...Mirá, yo te voy a explicar algo: en el proyecto tratamos el tema del trayecto. Hay algunos chicos que tienen trayectos armados, que son los menos. Tratamos de estar peleando que no haya trayectos, nosotros, desde nuestro punto de vista de nuestra escuela. Pero lo que sí observamos que cuando los chicos tienen la cosa constante, es como que vienen más, están más, estudian más. Ahora, cuando les hacemos armar un trayecto, o sea, los que hemos perdido, en su mayoría, estadísticamente son los que han tenido trayecto. Claro, porque una cosa, en primer lugar ya vienen con una cosa medio desorganizada, entonces si vos decís “tal día de tal hora a tal hora, tal otro día de tal hora a tal hora, tal otro día no venís” es como que se pierden fácil. Pero cuando vienen todos los días de tal hora a tal hora, se quedan más...”* (Directora, Escuela 5).

En estas afirmaciones los trayectos aparecen como desorganizadores en un marco en que los estudiantes necesitarían constancia, permanencia y regularidad. Estas cuestiones, ligadas al disciplinamiento de estudiantes que tienen que aprender el “oficio del alumno”, las pautas de comportamiento que se necesitan para poder estar en la escuela, aparecen de uno u otro modo en los discursos de estas escuelas. Sin embargo, es interesante resaltar que en cada escuela la tensión respecto de si los trayectos son adecuados o no, se tramita y resuelve de modo diferente.

Otra de las problemáticas que menciona esta directora respecto de los trayectos refiere a la coexistencia de alumnos de diferentes edades en un mismo curso. Hace alusión a la situación como “desfasaje”. También habla de los trayectos como “estructuras sumamente flexibles” que se implementa sólo en algunos casos, intentando que los/as estudiantes estén cursando todas las materias de un nivel para no armar trayectos. Esto se deja para casos excepcionales, en que es imposible cursar el nivel entero.

En el mismo sentido, se expresa una profesora de la misma escuela:

*“...Después, bueno, estos chicos, los de 1er nivel, con muchos problemas, que vienen de un juzgado, se les hizo un trayecto. Había chicos que realmente no podían estar con otros porque los niveles eran muy diferentes. Chicos que no les podías dictar una palabra, no podían. Entonces era mejor que cursaran menos materias. Después de estas situaciones, después de un tiempo, sí se decidió hacer un trayecto porque era insostenible...”* (Profesora, Escuela 5).

El discurso de la asesora pedagógica en esta escuela también refleja el carácter de excepcionalidad que se intenta dar a la construcción de trayectos individuales en la escuela, e inserta otra problemática de la institución en relación a los trayectos: las horas libres que pueden quedarle a los/as estudiantes que no cursan todas las materias de un nivel. Así, se generan deslizamientos en la tarea docente ya que en lugar de poder dedicarse a las horas de planificación rentadas que poseen, utilizan estas horas para estar con los estudiantes que tienen horas libres. Parece traslucirse aquí una imposibilidad de construir espacios adecuados para estos estudiantes, que podrían estar en clases de apoyo o en talleres. Tampoco aparecería como aceptable dejar a los alumnos solos en el tiempo de sus horas libres. Así, se optó por una adecuación curricular, institucionalizando que las horas de planificación o parte de ellas, pasen a ser destinadas al seguimiento de estos estudiantes, superponiéndose en parte, con las horas de apoyo con que la escuela cuenta.

Tanto aquellas escuelas en las cuales el trayecto es valorado positivamente como en aquellas que no, parecen estar dando cuenta del esfuerzo y la necesidad de aprendizaje que este tipo de plan implica para los docentes de la institución. Así, hay escuelas que se resisten y hacen lo posible para adaptar el plan al modelo de una escuela tradicional y hay otras escuelas que reflexionan sobre las dificultades y desafíos que desempeñarse en estas escuelas les implicó.

En esta línea podemos pensar que aquellas instituciones que asumieron el desafío que el plan implicaba y se comprometieron con los objetivos del mismo, se animaron a pensar e inventar nuevas estrategias para que la lógica del plan asuma una mayor flexibilidad en función de las necesidades de los alumnos. Es el caso de una de una de las escuelas, que al funcionar en dos turnos (mañana y tarde) posibilita a sus alumnos/as cursar en el contraturno en función de sus trayectos particulares. En la misma institución, intentaron articular con otra escuela de reingreso que funciona en el turno noche para conseguir aún más flexibilidad, aunque esto no fue posible por las dificultades burocráticas que esto suponía.

**Tutorías, clases de apoyo, talleres, asesoría pedagógica: la apropiación de estos espacios y roles en cada escuela**

Tal como se mencionó anteriormente, el plan de estudio también ofrece, junto con el recorrido por trayectos por asignatura, algunos otros recursos pedagógicos tales como: las tutorías; un sistema de apoyo escolar; asignaturas cuatrimestrales de cursado opcional (Artes, Educación Física y Taller Práctico) que en general se denominan talleres; cargos docentes de tiempo parcial; horas cátedra por Proyecto Pedagógico Complementario y asesoría pedagógica.

Como indica la normativa, los docentes cuentan con las horas de cargo docente de tiempo parcial y horas cátedra por Proyecto Pedagógico Complementario (PPC). En todas las escuelas visitadas se desarrollan, aunque con diferentes modalidades y distintas perspectivas, actividades que se habilitan a partir de estos recursos. A continuación analizamos las diferentes apropiaciones que se realizan.

### 1. Talleres

Una particularidad de este plan de estudios es la posibilidad de organizar – para la institución- y realizar –para los/as alumnos/as- diferentes talleres opcionales. Estos talleres deben desarrollarse dentro de tres grandes áreas que no están incluidos dentro de los espacios curriculares obligatorios: artes, educación física y deportes y taller práctico.

Ahora bien, es llamativo que este componente del plan, que podría estar dando cuenta de una innovación en el formato, está puesto en un lugar secundario ya que además de ser absolutamente opcional, se da en el contraturno. Es decir, más allá de que la opcionalidad plantea un desafío interesante para la institución y los estudiantes, pudiendo ubicarlos, a estos últimos, en una posición diferente en relación con la actividad que realizan, el horario en el que los mismos se desarrollan plantea una serie de obstáculos que los hacen, por momentos, parecer ajenos a las actividades escolares.

*“...y hay otros que les cuesta más, por ahí por el tema de horarios, porque se hacen la idea de la escuela de un turno, entonces venir en contra turno o que sé yo medio que se les complica...”* (Vicedirector, Escuela 1).

*“...el taller es un caso especial, tengo chicos que van siempre al taller, desde que comenzamos el taller a fines del 2004 y siguieron ¿no? Y son los chicos que por ejemplo, hacen las entrevistas, me acompañan en los eventos, sacamos fotos. Pero también invitamos a los chicos que no vienen al taller porque bueno esta un poco, a algunos no les gusta quedarse mas de 12:15 y el taller funciona de 12:15 a 1.30...”* (Profesora 3, Escuela 1).

Sin embargo, el lugar de los talleres varía ampliamente en las distintas instituciones analizadas, más allá de que las dificultades para cursarlos parecen ser un denominador común. Así, las distintas escuelas establecen una vinculación y apropiación diferente con este espacio curricular, tanto en relación con el lugar o la importancia que le dan, como en relación con las distintas actividades que desarrollan.

Solamente una de las escuelas a las que concurrimos, los consideran un espacio central del plan de estudios. Prácticamente todos los actores entrevistados mencionaron a los talleres como una característica sumamente importante de la propuesta de esta escuela, una actividad que además, parece otorgarles algo de su identidad como escuela.

*“...En estas escuelas de reingreso, está más contemplada la posibilidad de un equipo de docentes o no docentes para el tema de los talleres ¿no? Que son de alguna manera seleccionados, de acuerdo a las necesidades de la escuela, bueno yo creo que esa sería una propuesta interesante para todas las que están trabajando... con este tipo de población. Tal vez, no sé, por ahí de opinión personal yo hace muchos años que digo*

*que la escuela tiene que ser un lugar de múltiples ofertas ¿no?... me parece muy importante la presencia de actividades extracurriculares más o menos a la mano, donde el estudiante además de la parte curricular, etc, pueda encontrar en la escuela otro montón de cosas que hoy por hoy están mas limitadas en el ámbito externo paradójicamente ¿no?...” (Asesor, Escuela 1).*

En esta línea, esta escuela ofrece y ofreció una gran cantidad de talleres que se van abriendo o cerrando de acuerdo a los intereses y demanda de los estudiantes. Serigrafía, música, radio, periodismo –que se plasma en la revista aunque la misma integra más de un taller- fotografía, teatro, luthería y educación física son algunos de los talleres desarrollados por la institución.

Los alumnos, por su parte, dan cuenta de haber hecho un uso intensivo de esta posibilidad:

*“...E: ¿y de los talleres acá que son a contra turno había alguno que les gustaba?”*

*A6: todos*

*A5: ella si iba a todos*

*A6: yo iba a periodismo o a veces a diseño grafico, pero la profesora dejó de venir por las computadoras, como nos robaron, nos robaron dos veces acá, entonces había todavía taller pero como que era muy difícil tener que trasladar a los chicos de taller a un cyber para hacer el trabajo...*

*A6: me gusta de todo, pero lo que más me gusta es periodismo y música” (Alumnas, Escuela 1)*

En este establecimiento, además, algunos de los talleres (como el de periodismo, radio, etc), tienen un rol articulador de los distintos espacios curriculares (talleres o asignaturas), vinculados a los ejes temáticos a partir de los cuales se organiza la tarea pedagógica de la escuela.

*“...Bueno, en el taller de muralismo está la pintura que habrán visto abajo, antes de escaleras, que se presentó en el taller. A partir del lo que estuvo muy instalado finalmente es todo lo que está con medios y que adquirió una dinámica propia, no fue una orientación que le quisiéramos dar particularmente... Uno es el de la revista que ganó premios la escuela por el tema de la revista y además, el tema de la revista nuclea varios talleres: hay un taller de diseño grafico, hay un taller de periodismo, hay un taller de escritura. Lo que fue como un gol, fue que el año pasado los tres ejes temáticos institucionales anuales que fueron: memoria, medio ambiente y la violencia todo ese caudal de producción curricular fue a la revista...” ( Vicedirector, Escuela 1).*

Podemos observar, por lo tanto, cómo los talleres pudieron ser pensados con una clara intencionalidad pedagógica, además de ser considerados una excelente estrategia de vinculación de los estudiantes con los conocimientos socialmente disponibles. Asimismo, han intentado que los mismos otorguen sentido al resto de las asignaturas –ese sentido aparentemente perdido por las asignaturas obligatorias. Un ejemplo de esto es el lugar de la revista como articuladora, la misma intenta recoger no sólo el trabajo en el taller, sino distintas producciones que se hacen en las asignaturas obligatorias para publicarlas en la revista

Otras escuelas, en cambio, parecen otorgarle un lugar diferente a los talleres. Si bien son considerados importantes, no son entendidos como un eje central de la propuesta pedagógica que sigue centrada en las asignaturas obligatorias, sino como un complemento de la misma. Esto puede observarse en el testimonio de una directora, para la cual se trata de actividades importantes sobre todo si les pueden dar salida laboral, pero claramente secundarias en relación con las asignaturas escolares.

*“...Acá en la escuela nos gusta trabajar con talleres, los chicos tienen estos espacios el sábado abríamos la escuela y tenían reparación de PC y después tenían distintos talleres, intentamos una huerta, fabricación de velas, bueno estuvimos viendo un poco la posibilidad de darle el formato de una salida laboral, los sábados, porque acá lo que tratamos de sostener es la hora de clases, no distraer al alumno en la hora de clases sino que todos los talleres... si bien eran optativos la mayoría todo los chicos participaron porque creo que es una manera de integrarse a otras áreas que no conocen que por ahí les gusta...” (Directora, Escuela 2).*

En la percepción de algunos/as docentes los talleres realimentan el compromiso de los chicos y su pertenencia a la institución, además de complementar el plan de estudios –sobre todo en lo que refiere a actividad Física, que es una asignatura obligatoria en el resto de la escuela medias de la Ciudad.

*“...Nosotros tenemos el taller de fútbol los días viernes para los varones y un taller de actividad física para las chicas. ¿Por qué elegimos el taller de fútbol y el de actividad física? porque es una manera de complementar lo que el plan, por trayecto no le da en relación con lo que es una EMEN histórica común donde tienen educación física dentro del plan. Lo que son los talleres relacionados con el arte, uno es el de fotografía, otro es el de música y tenemos desde el año pasado un plan de, relacionado con lengua que es, puntualmente es el relato de cuentos, de historias con la participación de una cuentista. El proyecto incluía la audición, en principio, la participación en un momento con miras a la producción de un cuento por parte de ellos... A nivel del taller de música se presentaron en los actos escolares, cantaron, los acompañaron. El 9 de julio se hizo una peña y ellos tocaron, a fin de año también nos prepararon una canción de cierre. En fotografía compitieron en un proyecto de fotografía del Gobierno de la Ciudad y trajeron también, sacaron primer premio, ganaron una camarita de fotos. Todo esto realimenta el compromiso de los chicos, el vínculo con la escuela, la pertenencia. Yo pongo mucho hincapié en los vínculos, por ahí soy reiterativa pero pienso que esas vivencias son las que al final de todo este trayecto se van a llevar muy incorporados...” (Asesora, Escuela 3).*

Por último, en la escuela que identificamos como más reticente a las innovaciones que propone el Plan, la no obligatoriedad y la dificultad horaria parecen dificultar la asistencia a los mismos. En palabras de la directora, los alumnos “a los talleres vienen tirados de los pelos” excepto al taller de Educación Física que es muy concurrido, especialmente por los varones. Esta escuela aparecería como más orientada desde su dirección a “escolarizar el formato”<sup>29</sup>. En este sentido, vemos que se intenta que estos talleres no obligatorios, posiblemente más orientados a motivar a los estudiantes desde sus gustos y deseos, se instituyan como una obligación. Al respecto, la directora y la asesora pedagógica cuentan:

*“Y, a música vienen, pero es como que los tenés estar trayéndolos de los pelos. Aparte como no son, no se califican porque son optativos. Lo que pasa que nosotros buscamos la forma de que asignatura le pida al taller algo, entonces lo tienen que hacer y van con nota en la asignatura. Así que, bueno. (Directora, Escuela 5)*

*...y con el tema de que no iban a los talleres, decidimos articular las asignaturas con los talleres. Entonces los profesores de las asignaturas curriculares tenían que hacer 3 propuestas para que los chicos trabajen en los talleres, entonces, de esas 3 propuestas la escuela seleccionaba una, y el pibe tenía que ir al taller a hacer un trabajo que se lo*

---

<sup>29</sup> Hablamos de “escolarizar el formato” en el sentido de tensionarlo hacia la modalidad más tradicional de la escuela.

*iba a corregir el profesor de clase. Todavía es una experiencia piloto, esto empezó este año. (Asesora, escuela 5)*

## 2. Apoyo escolar

El apoyo funciona, según la normativa, como ayuda individualizada que se organiza en grupos pequeños con estudiantes que tienen dificultades para el aprendizaje de las asignaturas. Pueden ser decididos por el profesor del curso o bien solicitados por los estudiantes. En el primer caso, por la reglamentación, la asistencia es obligatoria.

Al igual que en relación con los talleres podemos observar cómo cada institución se apropia de manera diferencial del espacio de apoyo escolar. Sin embargo, hay una diferencia central entre este espacio curricular y el analizado anteriormente, que se vincula por un lado con el tipo de conocimiento que se pone en juego y por otro con la posibilidad de volverlo obligatorio. Es decir, a diferencia de los talleres este espacio no propone ninguna actividad de otro orden que pueda poner en juego algo del gusto y el placer. Por otro lado, en general está vinculado a las dificultades que los contenidos escolares presentan, por lo que, difícilmente sea considerado un espacio gratificante. En efecto, el apoyo escolar es un espacio que puede ser utilizado por los estudiantes que lo consideren útil pero también es un espacio obligatorio para aquellos que sean enviados por sus profesores. Esto plantea dos desafíos. El primero, lograr que se genere un vínculo positivo con el mismo, más allá de la carga negativa que este pueda tener. Es decir, que los estudiantes valoren el espacio como complemento de las clases de las asignaturas, para lo cual éste debe ser útil y presentar una diferencia en relación con los aportes que haga para la aprobación de la asignatura. Por otro lado, en aquellos casos en que los chicos son enviados por los profesores, está presente el tema de la obligatoriedad, y es necesario evitar que este momento se transforme en un castigo que enturbie aún más el vínculo con el conocimiento y sobre todo con la lógica escolar.

Esto puede observarse en una de las escuelas que, a pesar de considerar sumamente positivo el espacio, encuentra una serie de dificultades de difícil resolución:

*“... una características que tiene el espacio de apoyo, es que es un espacio complicado ¿si? Me parece bueno, interesante, desde el marco teórico digamos, se va trabajando la aplicación e implementación de esto ¿no? cada año vamos mejorando un poco, este, pero me parece que un poco tiene que ver con la imagen y con las ideas que uno tienen ¿si? De la poca práctica por parte de los docentes en este tipo de espacio y también el poco compromiso de los chicos para esto, porque los que son dentro del horario escolar permiten que los chicos estén, igual no alcanza a tener la importancia que uno esperaríamos o desearíamos... son también espacios que todavía los docentes no lo tenemos como bien incorporado, entonces se producen ciertos baches o fisuras donde el proyecto se escapa y se escapa con los pibes también. Bueno, si bien se han ido ajustando cosas creo que hay que seguir mejorándolo...” (Asesor pedagógico, Escuela 1).*

En otras escuelas se considera como una fortaleza la posibilidad de brindar clases de apoyo, incluso han intentado estrategias diferentes para lograr revertir la carga negativa que muchas veces se asocia al apoyo. Así, aprovechando las horas institucionales, trabajaron con otro docente dentro del curso apoyando a los chicos que presentan algunas dificultades en la asignatura:

*“...Acá dentro de la grilla de horario, hay horarios libres en los cuales los chicos lo tienen dedicado a apoyo, no le superponen con ninguna materia, es una fortaleza de estas escuelas... Nosotros hemos tenido clases de apoyo dentro de una misma clase, que*

*trabaja no como pareja pedagógica sino como un profesor de ayuda dentro del aula, estaba acompañado por otro docente y estaba el que realmente necesitaba otro tipo de dedicación que realmente lo tiene en la clase de apoyo, ese seguimiento, ese acompañamiento del docente, cuando se ponen a contraturno al alumno se le complica porque si el alumno trabaja o cuida, porque si va a la mañana... yo tengo alumnos que trabajan toda la tarde y les pasa a los que van a la tarde que trabajan toda la mañana. Esto es una realidad que nos está atravesando a todos, no debería pero...”* (Directora, escuela 2).

*“... Nosotros tenemos de apoyo con distintas variantes, las clases de apoyo único que es un docente donde van los chicos que los otros docentes del área derivan, después tenemos apoyo simultáneo que es donde varios docentes de distintas áreas se reúnen con un grupo en particular con problemáticas [...] y después tenemos parejas pedagógicas que son dos docentes de la misma área que trabajan con un grupo en particular con las problemáticas que tienen pero esas son variables que hicimos, que construimos nosotros de acuerdo a los distintos años, fuimos haciendo evaluaciones en función de eso y bueno lo armamos así...”* (Profesor, Escuela 3).

En algunas escuelas, además, puede observarse la centralidad del apoyo escolar en cuanto a la formación del joven como estudiante y en la recuperación de viejos saberes un poco olvidados tras una historia de intermitencia escolar:

*“...Siendo que son chicos que vienen de fracasos esto es muy importante para ellos sobre todo en los primeros tramos, después ya cuando siguen avanzando me parece que la cosa se consolida en ellos como estudiantes. Ellos tienen que recuperar la figura estudiante que no tienen y otras cosas como por ejemplo las clases de apoyo...que les permite recuperar esos saberes que ellos tienen, pero que los tienen muy olvidados..”* (Directora, escuela 2).

Más allá de las diferentes apropiaciones y cargas valorativas del espacio de apoyo escolar, el común denominador es la libertad institucional para su organización. También por el lado de los estudiantes entrevistados hay una percepción favorable sobre la utilidad de las clases de apoyo. Una de las alumnas entrevistadas logró recuperar varias inasistencias debidas a cuestiones laborales mediante la concurrencia a clases de apoyo. En una de las escuelas, vemos que el dispositivo cumple un papel en adecuar la escuela a las necesidades personales y laborales de los estudiantes, flexibilizando la cursada pero sin perder contenidos curriculares.

De esta caracterización, podría deducirse que el modo en que cada escuela procesa, se apropia, se adapta al nuevo formato, estaría incidiendo en la manera en que cada dispositivo del plan funciona y cómo es sentido y procesado por los diferentes actores de la escuela.

### 3. Asesor pedagógico

En las escuelas visitadas observamos algunas diferencias y matices en relación con las funciones del asesor pedagógico. Así, dentro de las tareas pedagógicas encontramos una gran dispersión. Al respecto, cada asesor se hace cargo de muchas tareas y, al mismo tiempo, pone el énfasis en algunos aspectos en particular. En relación con esta definición difusa del rol parecen conjugarse diferentes cuestiones: por un lado, la amplitud de funciones que define el rol del asesor en el Reglamento Escolar<sup>30</sup>, por otro, la dificultad de institucionalizar este rol en

---

<sup>30</sup> De Acuerdo con el Art. 199 del Reglamento del Sistema Educativo de Gestión Pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, al Asesor Pedagógico le corresponde: “Elaborar el Proyecto anual de intervención; Ejercer la Jefatura del Departamento de Orientación; Colaborar con el Equipo de Conducción y con el Consejo Consultivo en la elaboración, seguimiento, evaluación y reformulación de los proyectos institucionales; Diseñar propuestas

escuelas con un formato pedagógico novedoso y que requiere una adecuación de la función del asesor.

Esto puede observarse muy claramente en algunas de las escuelas, en las que las asesoras consideran que su rol es laxo y flexible. Una de ellas plantea que esto es lo que posibilitó que el rol se fuese construyendo junto con la institución y en relación con sus necesidades:

*“... te cuento que el rol de la asesora en general tiene una definición un poquito laxa y por un lado, cuando tomas el cargo decís “ay, pero qué tema, entonces no sé exactamente qué tengo que hacer, porque no está pautado” pero en el fondo creo que la riqueza del cargo está oculta en eso, porque entonces te da la flexibilidad de cubrir todo lo que la institución te pide o lo que la institución necesita a nivel de supervisión de los proyectos, a nivel de la coordinación de tutorías, en las entrevistas psicopedagógicas de ingreso, en el seguimiento de los chicos, en el trabajo de la convivencia, en la redacción y el trabajo del documento de convivencia... El rol se fue definiendo en la institución, con la directora también porque estamos trabajando codo a codo, ¿no es cierto?, abriendo instancias de diálogo tanto para los chicos, para los profes como para las familias...” (Asesora, escuela 3).*

Dentro de este amplio espectro de actividades, otro asesor considera que su especificidad se centra en el seguimiento del proyecto pedagógico institucional, de modo que su énfasis está puesto en todo lo relativo a la enseñanza y el aprendizaje en la escuela:

*“...yo tendría que ejercer el seguimiento, la gestión del proyecto pedagógico institucional, es decir, yo tengo que ser responsable por el proyecto pedagógico institucional. Ese es mi rol, ese rol implica una serie de tareas, pero digamos que es eso, que tiene que ver con las cosas que se enseñan, con las cosas que se aprenden, digamos que el asesor pedagógico tiene que buscar respuestas a las falsas problemáticas que están ligadas a esas dos cuestiones principales y trabajar en equipo con la dirección de la escuela en la gestión del proyecto educativo... Pero digamos que el rol principal del asesor pedagógico es velar por el proyecto educativo que es el proyecto significativo, consensuado en el sentido que todos lo quieran llevar adelante no que es uno tirando la piedra solito y cada uno ve otro canal... generar un proyecto donde realmente todos participen...” (Asesor pedagógico, Escuela 4).*

Otros mencionan un abanico de tareas que abarca el trabajo con los tutores y coordinadores, la planificación, el armando de trayectos y seguimiento de los/as estudiantes y la intervención en conflictos de los/as alumnos/as, aunque el énfasis de su rol parece estar puesto más en el seguimiento de la trayectoria educativa de los estudiantes.

Asimismo, mientras en la mayoría de las escuelas el asesor realiza funciones centrales para la organización institucional, en otras el rol parecería algo desdibujado, especialmente en su

---

didácticas a fin de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje; Elaborar y evaluar proyectos de prevención del fracaso escolar; Brindar aportes acerca de materiales educativos de distinta complejidad tecnológica; Asesorar institucionalmente al equipo de conducción: Asesorar pedagógicamente a los distintos departamentos de la institución educativa; Asesorar al docente en la organización y conducción de las reuniones de padres con propósitos educativos; Asesorar y orientar a alumnos y a padres sobre las modalidades educativas más apropiadas de acuerdo a las problemáticas detectadas; Implementar acciones para la actualización permanente de los docentes; Coordinar acciones con el Centro de Pedagogías de Anticipación a fin de capacitar a los docentes de acuerdo con las necesidades detectadas por la institución; Coordinar acciones con los distintos profesionales del sistema educativo; Coordinar acciones con los profesionales que trabajan en la escuela a fin de brindar un servicio interdisciplinario que redunde en beneficios de la institución; Asesorar y participar en la implementación del Régimen de Convivencia; Orientar y moderar en situaciones de conflicto; Asesorar en la elaboración y ejecución de proyectos de tutorías y evaluarlos; Asesorar en la elaboración, ejecución de proyectos de información y orientación educacional, vocacional y ocupacional.” (Resolución 4776/MEGC/07).

relación con los docentes. Esto puede observarse a través del relato de la asesora de una de las escuelas, donde se nota un trabajo constante para encontrar, consensuar e instituir su función y su vínculo con lo pedagógico.

*“...En realidad mi trabajo fue cambiando, y como supuestamente no hay nada específico de lo que es la asesoría pedagógica, fue toda una construcción, aparte yo soy nueva como asesora pedagógica, es la primera vez que tomo un cargo de asesora pedagógica. Y entonces como viene una asistente técnica también, una vez por semana, fui muy acompañada desde el principio a construir este espacio y a trabajar con los profesores... los profesores no están acostumbrados a tener horas de planificación entonces, no están acostumbrados a trabajar con una asesora pedagógica que quiera trabajar con ellos en planificación. No porque yo quiera trabajar con ellos puntualmente sino porque esta escuela está pensada para eso, más allá de que de mí cargo lo que más me gusta es eso: sentarme con el profesor en hora de planificación; incluso cuando me dijeron que iban a poner la hora libre, para mí fue como, no sé, llegué a mi casa y le dije a mi marido “me cortaron las piernas”.*

Respecto del rol del asesor pedagógico en las escuelas de reingreso, podríamos sostener que, más allá de las dificultades en institucionalizar el rol, que es común a muchas escuelas del sistema en general que cuentan con este cargo, su papel tiene una importancia central. Esto permite a las instituciones contar con algunas herramientas provenientes de una formación pedagógica que pueden posibilitar una mirada profesional y que podrían –como se observa en algunas escuelas- funcionar como ayudas para la comprensión del nuevo formato como una alternativa pedagógica de un valor equivalente a la tradicional.

#### 4. Tutorías

Otro rol central para estas escuelas pero bastante difuso es el de las tutorías. Si bien en la actualidad en los ciclos básicos de todas las escuelas medias de la Ciudad hay profesores tutores<sup>31</sup>, en estas escuelas ese rol asume características distintas. En primer lugar, porque las características del plan hacen que no pueda contarse con grupos de alumnos que comparten todas las actividades de la escuela según el año de cursada en el que se encuentran. Así, podríamos pensar que el tutor en estas escuelas en lugar de estar a cargo de un curso, estaría a cargo de un grupo de chicos, pero no necesariamente estos tendrían que ser parte de un mismo curso escolar. Así parece estar pensado desde la normativa que cuando define la tutoría lo hace en función de la orientación académica de los estudiantes y no del trabajo con el curso o grupo de estudiantes. La tarea del tutor parece ser una actividad de seguimiento individualizado de los/as estudiantes en cuanto al armando de su propio trayecto formativo, de la inserción en el nivel medio y en la orientación y apoyo de su escolaridad.

Según las entrevistas realizadas a diferentes actores, en algunos casos los tutores también funcionan como referentes de los estudiantes en algunas temáticas más personales. En otros casos, los estudiantes no tienen un trato personal con ellos, más allá de las entrevistas de seguimiento que les realizan en el año.

En algunas de las escuelas a esta tarea se les suma - o se orienta- al trabajo con las problemáticas de un curso. No olvidemos, que tal como lo señalábamos anteriormente, en

---

<sup>31</sup> El sistema de tutorías comienza a implementarse en 1970 con el denominado Proyecto 13, y a partir de allí en diversos planes experimentales, fue extendido a todos los Ciclos Básicos de las Escuelas Medias en el año 2005, a través de la Resolución N° 560/SED/05. En la misma puede observarse qué aspectos son funciones de los tutores. El artículo 5° determina que “el profesor-tutor será responsable de dar apoyo, seguimiento, orientación y de facilitar las experiencias individuales y grupales de los alumnos en los procesos vinculados con el estudio y con la inserción social en la clase y en la institución...”.

muchas de las escuelas la lógica del curso sigue rigiendo la organización institucional aunque el trayecto opere como posibilidad de flexibilizarla en los casos que así lo requieran. En efecto, en la mayoría de las escuelas los tutores están asignados por curso.

Para una de las directoras, el acompañamiento y el armado de trayectos parece tener el lugar central en las tareas de los/as tutores:

*“... [los chicos a veces plantean] “no llego a este año” y dejan tres materia para el año que viene, esto puede ser una decisión del chico o un acompañamiento que se hace y decirle “bueno, mirá a vos se te hace muy difícil, fijate como lo podés acomodar”*

*E: Se le hacen sugerencias de cómo sería el mejor trayecto para ellos?*

*- Y... sí, eso también se charla con ellos, si vos ves que está llegando tarde, que no puede o que se duerme porque vino de trabajar, teníamos el año pasado unos chicos que trabajan en un supermercado chino, que para eso los preparábamos... bueno el año que viene si van a tener este ritmo vamos a tratar de organizar las materias de otra forma como para que...porque esto fue más o menos sobre fin de año y más o menos pudieron manejarlo, en diciembre con las clases de apoyo fueron... pero este año lo vamos a armar. Este tipo de sugerencias se les hacen.. Claro porque el tutor está permanentemente acompañándolo porque está para eso porque es la función del tutor en cualquier colegio lo que sucede es que acá nosotros hacemos y en las escuelas de reingreso y acá se trabaja mucho la tutoría, hay un coordinación de tutoría...”*  
(Directora, escuela 2).

Otra de las escuelas prevé dos tipos de espacios para las tutorías, contemplando tanto el seguimiento académico de cada estudiante como el trabajo grupal:

*“... digamos las dos cosas, tiene una hora frente al grupo donde la idea es que puedan trabajar algunas cuestiones de convivencia pero también hacer algún pequeño seguimiento con el tema de las materias, por ahí dar algo metodología de estudios si pueden y después tienen dos horas que no son frente a los cursos que serían para reunirse con los padres o con los alumnos... Para mí la tutoría es fundamental... yo insisto también que el tutor tiene que entrar por lo pedagógico, vení tráeme tu carpeta, vamos a ver y lo que es seguro es que va a salir la cuestión social, la cuestión afectiva, la familia etc, porque estaba muy encarado el tema de la tutoría como que era apoyo psicológico, social. Entonces primero los docentes, en general, no estamos preparados para eso y segundo, a los chicos les genera cierta resistencia, decían: “no me psicologee, no me psicologee”, es como que están mentalizados que vos los vas a llamar para psicologizarlos, que es hacerle el bocho y bajarle línea o con ciertas trampitas hacerlo caer, entonces no hacemos psicología, “dame la carpeta ¿Por qué no la tenes completa?...”* (Asesor pedagógico, Escuela 1).

Pero en esta última escuela, aún dentro de la misma institución hay diferentes percepciones acerca de cuál de estos espacios es el más importante. Para el asesor, parece ser lo que expresa la norma, el seguimiento de los/as estudiantes como alumnos. Sin embargo para algunos/as profesores/as la función central se vincula más con las problemáticas grupales, ya sea para lograr una buena convivencia, o para conseguir un sentido de pertenencia que les otorgue el reconocimiento como condición esencial para la inclusión.

Esta ambivalencia de las funciones de los tutores también puede observarse en los relatos de los estudiantes de la escuela:

*“... nos ayudaban en las materias, nos preguntaba cómo andan y nos decían hace esto...” (Alumno 1, escuela 1).*

*“... hay una reunión con la tutora en el aula, ahí se plantean los temas que se van a tocar en la reunión, bueno todos los tienen que decir al delegado que es lo que molesta, o sea, lo que mas molesta en el grupo y si no hay problemas que no hay nada. Si hay problemas con un profesor puntual hay que ir y dirigirse al delegado y el delegado del consejo de aula, después va y lo transmite...” (Alumno 4, Escuela 1).*

*“...El espacio de tutoría normalmente es para eso para cerrar los problemas que hay en la escuela, que hay en el curso, el año pasado estuvo bien, el año pasado, este año no sé como serán nuestros tutores...” (Alumna 6, escuela 1).*

En otro de los establecimientos analizados, aparece muy fuerte esta ambivalencia en las funciones, una parte dedicada al grupo y a cuestiones de convivencia como en la mayoría de las escuelas, y otra parte, que es lo que le otorga la particularidad, dedicado al armado de trayectos y seguimiento académico de los estudiantes:

*“...Y después la figura del profesor tutor, pero esto ya es común a todas las escuelas, con la diferencia de que aquí el tutor también se ocupa de una manera bastante personalizada y algún otro proyecto como por ejemplo el proyecto de madres, las chicas que están embarazadas o que tienen bebés están en un proyecto que se las sigue a ellas como estudiantes.” (Directora, escuela 3).*

*“...los tutores hacen un seguimiento del curso en general y de cada chico en particular, o sea si un chico empieza a faltar, bueno, el tutor llama a la casa, qué es lo que está pasando, ver por qué falta, si tiene algún problema con alguna materia, bueno se charla con el chico, si hay algún problema con el profesor de esa materia, se charla, se ve, qué es lo que le está pasando...” (Profesora, Escuela 3).*

En otras escuelas aparece como central el rol de los preceptores, quienes son los encargados de armar y conducir, especialmente los primeros días de clase, los trayectos de los estudiantes. Son los preceptores quienes les indican, en ocasiones, uno por uno, qué materia deben cursar y a qué aula dirigirse a los estudiantes. Más allá de estar delimitados los roles de cada uno, hay cierta flexibilidad que permite asumir al asesor o a los preceptores algunas funciones en caso de no encontrarse en la escuela, por ejemplo, un tutor. El desempeño de los preceptores en estas tareas fue no sólo observado en el trabajo de campo, sino también reconocido por estudiantes y otros actores institucionales entrevistados.

*“...pero los tutores como los profesores a veces no vienen todos los días de la semana entonces los que estamos todos los días uno soy yo, otro la directora y otros son los preceptores pero muchas veces nosotros somos la cara más vista o funcionamos de comunicación pero tendemos a que los contactos sea con los tutores para que el tutor cumpla con el rol para el que fue designado y, así que, en general, es eso. Entonces, la tutoría, los apoyos y un mecanismo flexible para trabajar los conflictos de convivencia y de aprendizaje...” (Preceptor, Escuela 2).*

*“... [sobre la función de los preceptores] Es una combinación, pero algunas cuestiones más tradicionales no las cumplen, por ejemplo no toman asistencia, porque la asistencia es por materia, eso lo hace el docente. Pero está también muy cerca del perfil del tutor o del adulto-referente eso se da mucho, por ejemplo, más a la tarde que a la mañana se da que si bien todos tienen asignadas sus divisiones, se da que todos son preceptores de todos los pibes...” (Vicedirector, Escuela 1)*

También se pueden observar otras propuestas a partir de la figura del tutor, que no se corresponden directamente con la normativa, pero se apoyan en la flexibilidad que la misma les

otorga y en las posibilidades que los recursos que las escuelas les brindan, pero sobre todo en la convicción de que la escuela y el plan están en función de la inclusión de los jóvenes. Esto se vincula fuertemente con el análisis que se realizará más adelante sobre la eficacia discursiva de la norma.

En otros casos, la tutoría es considerada como un trabajo muy demandante por parte de quienes lo desarrollan. Así, en el siguiente relato, se comentan algunas situaciones referidas a la dificultad de llevar a cabo tanto trabajo en tan poco tiempo y otras relativas al trato con los chicos.

*“... Te demanda muchísimo: tenés 3 horas, 1 con los chicos y las otras 2 son para planificar o hacer alguna entrevista individual, citar a un padre, etc. Pero no es tan así light, fácil. O sea, además del seguimiento que hacés como docente de tu disciplina, tenés que hacer el seguimiento de todas las materias, tener una comunicación estrechísima con preceptores para que te muestren las faltas, si vino a apoyo, si no, qué hizo. O sea, es tanto, tanto. Es demasiado. Y además, la actividad que se hace en el aula, a veces los chicos se resisten mucho. Y es como que en general tienen una paranoia a ser psicoanalizados. Y mirá que se habló bocha eso: yo no soy psicóloga, esto tiene que ver con otra cosa, con cómo se sienten en la escuela. “Me estás psicoanalizando”, te dicen así, en actividades, juegos. Esta cosa media de sacar información a los chicos no les gusta. Entonces también está eso de “Pensé una actividad, no funciona. Otra”, la rechazan, no funciona es muy desgastante...”.*  
(Profesora, Escuela 5).

De este relato podríamos concluir que la cuestión del seguimiento personalizado, de la comunicación estrecha, de la contención y la posibilidad de generar pertenencia a la institución es un conjunto de estrategias difíciles de conseguir. Posiblemente, los estudiantes con mayores dificultades respecto de las asignaturas, quienes deben ser acompañados por los/as tutores, sean los más difíciles de retener y de acompañar para su aprendizaje. En este sentido, pareciera que, por un lado, las tareas del profesor - tutor son imprescindibles y, por otro, los nuevos roles que ponen en funcionamiento estas escuelas se facilitarían actuando muy articuladamente y en equipo, como nos comentaban en una de las escuelas, donde el rol de los preceptores aparece en muchos puntos tocándose con el de tutores. Lo interesante de esta experiencia es que los preceptores asumen algunas de estas tareas como parte de una innovación en el rol encuadrándose en un proyecto armado por la propia escuela.

### **La reapropiación de los roles institucionales: su articulación para la orientación del trabajo pedagógico**

Respecto de los nuevos roles y espacios de formación que ofrece el plan de estudio podría sostenerse que, más allá de los estilos institucionales particulares y de la apropiación singular que conllevan, por un lado, se observa la importancia de un período de ajuste y organización, de delimitación de roles y espacios. Por otro, la valoración en general de la labor de las clases de apoyo, los espacios de tutorías y los talleres es positiva en todas las escuelas, y son tenidas en cuenta como herramientas útiles a la hora de retener a los estudiantes y organizar el trabajo conjunto de la escuela.

El trabajo con la determinación de roles, espacios, articulación de trabajo y recursos está desarrollado en cada escuela en diferentes grados de resolución. Las escuelas 1 y 4, por ejemplo, parecen presentar mecanismos bastante aceitados en relación a los roles de los diferentes espacios de clase, apoyo y tutorías. En la escuela 1, el rol del asesor pedagógico está totalmente integrado al equipo directivo. Del mismo modo, en la escuela 4 que, por cuestiones particulares de la misma, cambió en varias oportunidades de director y cuenta con una directora

nueva, el asesor pedagógico llega a asumir responsabilidades de conducción directas basadas en su conocimiento de la escuela y del plan, además de en una delegación sustantiva por parte de la directora.

A lo largo de este apartado, no sólo hemos verificado algunos aspectos vinculados a la dificultad horaria sino también a dificultades asociadas a lo que implica “hacer escuela”, tanto en la socialización de los/as alumnos/as como la de los docentes en este nuevo formato. Es decir, todo lo relativo a transformar el plan proyectado en una organización institucional capaz de brindar elementos formativos.

En este sentido, volvemos a encontrar que el aprendizaje del oficio del alumno, la socialización como estudiante, es una de las deudas pendientes que el sistema tenía con estos estudiantes y que estas escuelas, con dificultades y enfoques diversos, estarían logrando llevar a cabo.

Los relatos de los miembros de una de las escuelas nos permiten observar el proceso de socialización de la institución en el plan. En esta institución, las principales complicaciones respecto del funcionamiento del plan parecen haberse dirimido en el primer año de la escuela y haber sido organizadas por el primer director, que dejó su sello fundacional en el imaginario escolar, siendo recordado por muchos de los estudiantes entrevistados.

*“...El primer año, el 2004 el reclutamiento lo hicieron los CGP y los chicos venían con, la población era muy marginal, muy marginal, muy complicado, realmente era muy complicado, incluso los primeros dos días, la primera semana dijimos “esto no puede funcionar, no va a funcionar”, era una cosa, olor a porro todo el tiempo, por todos lados, ir y hablar y que se yo. (...) fue como un año terrible ese, pero tuvimos un profesor (era el director de la escuela) muy capaz, con mucha capacidad de dialogo, de vinculación con los pibes, de elaboración de los trayectos que fue X, y pudo lograr una retención muy grande de alumnos prácticamente duplicar la matrícula, nosotros teníamos 2 cursos y cuando se abrió el ciclo del 2005 teníamos 4 cursos, habíamos duplicado la matrícula...” (Asesor pedagógico, Escuela 4).*

*“...Así que ese es el esquema, el proyecto institucional nosotros lo tenemos desde el principio, desde que se fundó la escuela con tres ejes principales uno tiene que ver con la convivencia, otro tiene que ver, en si con toda la parte actitudinal, el otro tiene que ver con los buenos resultados y el otro tiene que ver con la participación de las familias, la relación entre los profesores y los preceptores, la relación con los pares, la formación del consejo de convivencia, la relación con la escuela de tarde y de día...” (Asesor pedagógico, Escuela 4).*

En este proceso, que involucra a la totalidad de los actores institucionales, la escuela va intentando reorganizar las actividades en conjunción con las horas docentes disponibles y la articulación de roles de los diferentes actores. Diferentes elementos parecen estar vinculados al funcionamiento escolar en general y a la posibilidad de desarrollo de los nuevos roles y los tradicionales: un período de adaptación a la cultura escolar juntamente con la comprensión de los “mandatos” específicos de estas escuelas, un involucramiento de los actores con el ideario de la institución, una vinculación aceptada entre los diferentes actores institucionales y una capacidad de crear o re-crear sobre la marcha dispositivos específicos para las problemáticas que surgen.

### **c) Diferentes usos de los recursos: espacios, tiempos, materiales para alumnos y docentes**

Respecto de los recursos pedagógicos y didácticos de los que disponen estas escuelas, observamos que, aunque con diferentes niveles de apropiación y movilización, las escuelas habilitan, tramitan o proyectan continuamente la obtención de nuevos espacios y materiales

para el trabajo con los/as estudiantes. El hecho de compartir edificio – cosa que ocurre en varias de las escuelas visitadas – dificulta en algunos casos la utilización de determinados espacios. En este sentido, encontramos algunos testimonios que indican cierta reticencia de la escuela más antigua a compartir espacios, en algunos casos, basados en ciertas representaciones discriminatorias respecto de los estudiantes de las escuelas de reingreso.

Este es el caso de la escuela 4 que no cuenta con espacios suficientes, aunque continúa intentando tramitarlos. La dirección funciona en una sala muy pequeña, evidentemente insuficiente, junto con la vicedirección y la secretaría. La sala de profesores, donde se reúnen los tutores y los jefes de departamento a trabajar, también es utilizada como sala de preceptores y allí mismo está la bibliotecaria y una biblioteca (un mueble con libros, pero sin espacio para la consulta por parte de los estudiantes).

*“...Ese tendría que ser el despacho de dirección, pero está cerrado con llave, no se consiguió que autorizaran que la directora estuviera sentada ahí. Además es un lugar panóptico, porque desde ahí visualiza el patio, visualiza la entrada y las aulas. Para un director eso es fantástico, y además como es un lugar digno para recibir un padre, una madre, así valoriza la institución. Pero la madre que tiene que entrar a ese lugar, y ve eso todo desarreglado, se hace una imagen desarreglada de la institución y desvalorizada de todas las personas que están ahí adentro, las asocia con las cosas desordenadas que ve. Diferente sería si entrara en aquel despacho que esta ordenado, digno y se hace una imagen digna de las personas. Bueno, esas pequeñas cosas...Para conseguir algunos cambios, pasaron como 2 años. Como esto es sala de preceptores, los preceptores dijeron “no, no tenemos problema”, no tuvieron problema, pero bueno... Entonces este tipo de cuestiones conspiran contra el proyecto que es un buen proyecto que le resuelve problemas a mucha gente...” (Asesor pedagógico, Escuela 4).*

*“...Al final conseguimos, incluso el ministro tomó el tema, hizo una compra de 10.000 libros para escuelas de reingreso y le dio 1.000 libros a cada una, importante y nosotros habíamos conseguido por otro pedido como 600 libros anteriores y con eso fuimos reforzado pero igual todavía no cubrimos todas las materias...pero cuando conseguimos libros trabajamos para que cada uno pueda leer, todavía no los prestamos porque se los llevan a la casa y no vuelven más, lo comió el perro o lo manchó el hermanito y todo eso pero acá sí. Así que esa es una cuestión, la lectura pero para leer tiene que haber una biblioteca y la biblioteca para manejarla tiene que haber una bibliotecaria. Conseguir una biblioteca nos llevó como un año y pico y conseguir la bibliotecaria como dos años y pico ahora tenemos biblioteca y tenemos bibliotecaria... vamos progresando...” (Asesor pedagógico, Escuela 4).*

Además de la “cruzada” que significó conseguir libros y bibliotecaria, en el discurso transcrito anteriormente pueden observarse las dificultades que para esta escuela implica el préstamo de los libros a los alumnos para que se los lleven a la casa. Dice específicamente “... todavía no los prestamos...”. Desde el punto de vista de este asesor, parece ser necesario concientizar primero a los estudiantes respecto del uso de la biblioteca y de la devolución de libros. Esto también forma parte del conjunto de estrategias que emplea la escuela para la socialización de los alumnos a las que hemos hecho referencia con anterioridad. Por otra parte, pesa también algo del orden de la confianza -o ausencia de ella- en la población que asiste a estas escuelas.

Esta utilización de los recursos denota un esfuerzo hacia formas alternativas de enseñanza-aprendizaje, orientadas a hacer el conocimiento más accesible, más motivador y más integrado. Especialmente para los estudiantes que concurren a estas escuelas, donde según los diagnósticos de la mayoría de los actores a los estudiantes les falta aprender a aprender en la escuela, la preocupación por la utilización significativa de estos recursos resulta interesante.

*“...cuando uno se encuentra esos núcleos duros hay que trabajarlos persuasivamente, de a poco, la persona tiene que mostrar un compromiso y lo vamos trabajando... para que todos los profesores lo vayan incorporando: que puedan utilizar la biblioteca eso es lo más generalizado, tenemos bibliotecaria entonces que se vea el trabajo con los libros, que los libros sean buscados... Otra cuestión es incorporar la sala de computación donde está que tiene siete máquinas nuevas...” (Escuela 4).*

En otra de las escuelas la falta de espacios también es una problemática y, si consideramos que una parte importante de las posibilidades de realizar un buen trabajo es contar con los recursos necesarios para llevarlo adelante, estamos ante un aspecto estructural que juega desfavorablemente para la tarea pedagógica.

*“...No, acá en realidad no tenemos sala de profesores, no tenemos sala de asesoría pedagógica, no tenemos dirección, no tenemos sillas. Yo todos los días me busco una silla... hoy como no busqué la silla, estuve parada...”*

*E: ¿Y vos trabajás en ese lugar que está adelante en la dirección? (una suerte de sala de profesores, con una mesa amplia)*

*...Mi trabajo es muy itinerante porque como no tengo espacio propio de asesoría, yo voy buscando mi espacio propio porque necesito que haya un poquito de intimidad con los profes. Entonces, si la biblioteca está llena, voy a la sala de informática; en la sala de informática casi nunca hay gente, pero trato de trabajar en la biblioteca. A veces voy a la sala de informática y cuando no está la sala de informática vengo a acá, a este hall...” (Asesora pedagógica, Escuela 5).*

En relación con el espacio, sólo una de las escuelas tiene una ventaja en relación con el resto, cuenta con un espacio propio, en el sentido que el mismo no es compartido con otras escuelas. Esta escuela funciona en el local de una fábrica recuperada, en lo que antiguamente eran las oficinas de los directivos, por lo que en sentido estricto comparte algunos espacios del edificio con otras instituciones: la fábrica (que puede verse desde los ventanales internos de la escuela) y una radio cooperativa que funciona en el edificio y en la cual los chicos realizan el taller de radio. Sin embargo, no comparten las aulas, ni la biblioteca, ni la oficina de los directivos. La desventaja de este edificio, por no haber sido pensado como lugar para que funcione una escuela, es que no cuenta con un patio o algún espacio amplio para la recreación de los estudiantes. De todos modos, casi todos los espacios parecen ser apropiados y utilizados por la institución.

Esta escuela también le otorga un lugar central a la biblioteca, cosa que se observa en la presentación y en el uso de la misma. De acuerdo a las observaciones y los dichos del vicedirector y la bibliotecaria la biblioteca está muy equipada. Tiene una “vidriera” que da al pasillo, hay una cartelera con los libros más recomendados por los chicos. Además anuncian novedades, propuestas y próximas actividades. Hay libros, revistas y CD de muy diversos estilos musicales en exhibición, lo que da cuenta de la función cultural y de la amplitud con la que está pensada. Según el vicedirector es muy usada incluso en los recreos y en el tiempo libre y los chicos se llevan libros a la casa para leer:

*“... con este libro, ((Nos señala el libro: “El día que me muera quiero que me toquen cumbia”, de Cristian Alarcón)) hubo toda una historia porque en el 2004 la bibliotecaria era profesora de lengua y ante la resistencia de lectura trajo este libro de su biblioteca personal y se terminó armando una lista de lectores, porque llegó rebajeteado el libro de la profe... todos los pibes lo leyeron había un pibe que además lo conoció al chico al protagonista de la historia y bueno... lo que estamos tratando nosotros de trabajar mucho, que lo internalicemos desde un lugar más curricular... que el chico sepa que puede venir a estudiar acá, ahora tenemos una planilla para ver como*

*estudian... si él está en una casilla o en único ambiente, con tres hermanos, la radio, el televisor, disputa familiar, el pibe no puede estudiar porque no es un espacio que genere de posibilidades de sentarse a estudiar, nosotros le damos ese espacio. El bibliotecario además es docente, lo puede guiar en esto de cómo encarar el trabajo y que lo tiene a contra turno, la biblioteca es de toda la escuela para todos...”* (Vicedirector, Escuela 1).

Por otro lado, una dificultad generalizada en varios establecimientos (no sólo en las escuelas de reingreso), es la posibilidad de uso del laboratorio de informática, un espacio que no puede terminar de ser utilizado por los reiterados robos de computadoras que se sucedieron en las instituciones. En algunos lugares se trata del único espacio que tiene rejillas y, a pesar de eso, han sido forzadas para sustraer las computadoras.

*“Acá (( nos señala una puerta con candado)) tenemos la sala más dolorosa, que es la sala de computación, sufrimos dos robos nosotros, cuando ganamos el premio por las revistas que también (...) Les pedimos a los ministros de ese momento y bueno nos llegaron además del scanner que lo ganamos como premio nos llegaron 3 computadoras más, están dando vueltas ahí en un cyber del barrio que logramos identificar pero bueno, entendemos que la policía lo sabe y no hace nada, nosotros las identificamos porque están marcadas pero bueno...”* (Vicedirector, escuela 1).

Otras escuelas que comparten edificio con otros establecimientos también dan cuenta en otros términos del proceso que implica la apropiación de espacios y recursos, temas de convivencia con una escuela primaria que no están exentos de conflicto, pero que no parece transformarse en un obstáculo a la hora de poner a disposición de los estudiantes los recursos necesarios para su aprendizaje:

*“...Pero tenemos una biblioteca en funcionamiento, nos han mandado muchísimos libros, los chicos no tienen que comprar nada, están todos los libros aquí, tenemos el laboratorio de informática. A través de la cooperativa y algún subsidio que recibimos pudimos comprar televisor, DVD, tenemos la parte de medios, este, está bien que usamos el edificio de primaria, ¿no? que es como Uds., vieron un edificio muy lindo, medianamente cuidado. La cooperativa es de la escuela primaria pero como nosotros recibimos a veces un subsidio, otros años no sé como era, pero este año me dieron el dinero para que yo comprara los materiales que necesitaba, sino antes yo pedía y me los daban... creo que es una cuestión política la convivencia con, y hay que lograrla, es una construcción. Yo ya pasé desde que estoy aquí por 3 directoras de primaria, porque ellas están por los concursos, toman y se van, o por la jubilación, pero yo de a poco lo voy construyendo, a veces no es sencillo, pero es posible...”* (Directora, escuela 3).

*“...El tema de las computadoras se comparte, pero nosotros tenemos nuestro profesor de Informática y además como que trabaja aportando recursos para los profes de las demás materias, hay mapas. Bueno, por cooperativa compramos la reproductora de DVD, así que también DVD, con la televisión, o sea que nos estamos equipando. En tan poco tiempo, ya está, creo que ya está prácticamente equipado.”* (Asesora pedagógica, Escuela 3)

Otro espacio es el destinado al comedor, considerado en algunas escuelas como lugar para el cuidado de los estudiantes, un espacio central para compartir con los pares y aprender y que, en este sentido, no parece tener la carga negativa de estar sustituyendo o desplazando el lugar de la enseñanza en la escuela. Aparece como espacio valorado pero acotado a un momento del día -el de la cena- sin teñir el resto de las tareas de la escuela:

*“...llegan, se sientan en mesas de 8, que comparten, están los bebes, también les dan alimentos, si el bebé lo acepta o depende de la comida, depende de la edad que tenga el bebe, y las chicas eso lo manejan y para eso hay una responsable del proyecto que es la que les va diciendo “bueno, mira de esta comida podés darle, gelatina le das, manzana...Las cocineras preparan la comida acá, bueno, tuve que, con las concesionarias llegar a acuerdo para garantizar la calidad y la cantidad. Los chicos aquí repiten el plato hasta que la comida se termine. Cuando llegué, era un plato de comida y yo dije “no, pueden repetir hasta que haya, porque la comida es de los chicos no nuestra”, es digamos, los becarios son ellos.*

*E: ¿Y todos los alumnos de la escuela acceden al comedor?*

*Cenen o no cenar van igual a compartir este momento, que no cenar el año pasado creo que había 5 que preferían cenar en sus casas, que no es nada comparado con la cantidad de chicos que van al comedor...” (Directora, escuela 3).*

Como lo fuimos señalando en el apartado anterior, este plan también brinda a los docentes la posibilidad de tener espacios y tiempos institucionales –no frente a alumnos- para la planificación y para la propia formación.

*“...Y eso influye totalmente tiene que ver con que esta escuela tiene la posibilidad que los docentes tengas más carga horaria acá... en otro lado, uno es “profesor- taxi”, vas dos horitas o tres, te vas, venís y haces lo que podés para pertenecer a la escuela, acá hay un vínculo muy fuerte...nos está quedando escaso el tiempo de planificación de todos los proyectos y las cosas que hay...tenemos carpetas de didáctica de lengua, carpeta de didáctica de biología...Y tenemos reuniones de departamento y los profesores vienen en otro horario que inclusive no se lo pagan y vienen igual...” (Profesor, Escuela 3).*

*“...tengo las horas del taller, el año pasado estuve en tutorías, creo que este año también voy a estar en tutorías con 1º y tengo la coordinación del área...tenés que estar no solamente estar haciendo las tareas comunes, que sería revisar las planificaciones sino también establecer acuerdos con los profesores para poder manejar los proyectos anuales que hace la escuela. Por ejemplo, el año pasado trabajamos en conjunto con las otras dos coordinadoras un proyecto sobre medio ambiente, entonces estuvimos todos los profesores de todas las áreas abocados a ese tema y tomamos la temática, revisamos un poco la bibliografía, sugerimos actividades, en ese aspecto el grupo de profesores es bastante receptivo... en nuestra área tenemos alrededor entre 13 y 15 profesores de Lengua, Inglés, Proyecto e Informática...” (Profesora, Escuela 1).*

En términos generales, estos espacios son sumamente valorados por los distintos actores institucionales, dado que potencian la posibilidad de crear y recrear distintas estrategias metodológicas para el trabajo con los estudiantes. Así, nos encontramos con un conjunto de prácticas que, al decir de algunos entrevistados, fueron reinventadas en función de las necesidades y particularidades del plan y de la población. Muchas de estas estrategias parecen estar vinculadas con la existencia de estos espacios, ya sea porque fueron creadas en ellos o por la posibilidad de apropiación que esos espacios impulsan. Las carpetas didácticas, la reincorporación pedagógica, la entrevista inicial y los cuadernillos para el período de diagnóstico son algunas de estas estrategias.

Así, en una escuela mencionan las entrevistas de ingreso como un dispositivo necesario para armar las trayectorias de los estudiantes, para conocer su contexto familiar y también para explicarles la modalidad de trabajo en la escuela. Es otro de los elementos pensados en función del cumplimiento del objetivo de retención de los estudiantes, particular de estos establecimientos (esta modalidad no existe en la mayoría de las escuelas medias) pero sin

perder de vista el lugar central de la enseñanza y el aprendizaje escolar. Esto nos lleva a pensar en dos cuestiones que serán desarrolladas más adelante: la eficacia del discurso de la inclusión y el fuerte eje pedagógico de estas escuelas.

Desde la asesoría de otra de las escuelas visitadas se intenta aproximar el trabajo de profesores y estudiantes a diferentes recursos didácticos no materiales sino instrumentales, aunque como comenta la asesora, estos intentos no son demasiado aprovechados en algunas ocasiones por las resistencias del profesorado y la dirección. Sin embargo, también hay algunos profesores con los que la asesora puede colaborar en la planificación de las clases o proponer recursos didácticos nuevos para la enseñanza. La dificultad para cambiar la metodología de trabajo en el aula parece ser grande en esta escuela, incluso se desaprovecharían algunos de los recursos materiales que la escuela posee:

*“...Yo creo que un profesor para trabajar en esta escuela tiene que saber bien claro que el aprendizaje no es solamente intelectual. Y muchos profesores el grave error que tienen es ese. Y siguen, y sigue, y siguen golpeándose. Y hasta que no salgan de ese lugar, es muy difícil. Acá nosotros tenemos sala de video, sala de informática, todo, para que vinieran a ver una película, no sé, yo les pedía por favor, no te digo grandes cosas: lo mínimo... (Asesora pedagógica, Escuela 5).*

Sin embargo, movidos por la asesoría pedagógica que intenta especialmente innovar el formato de la clase tradicional, también se lograron poner en práctica algunos proyectos, como la elaboración conjunta de una revista.

Con las diferencias propias de cada escuela, especialmente por los estilos de gestión particulares, encontramos que hay un movimiento importante en relación a la utilización e integración de los recursos didácticos disponibles en las clases. Si bien en algunos casos las materias continúan siendo compartimentos estancos que responden al curriculum agregado tradicional, en otras ocasiones se notan logros en relación a la integración curricular apoyándose en los recursos con los que cuentan las escuelas.

#### **d) Pautas de disciplinamiento**

##### **Entre la disciplina tradicional y la estrategia de personalización**

La historia escolar de los estudiantes de estas escuelas evidencia que pasaron por experiencias de abandono del sistema educativo, fueron excluidos del secundario o estuvieron algún tiempo sin escolarización por motivos diversos. Basadas en estas historias escolares y en la dificultad inicial que muestran algunos jóvenes en relación con el comportamiento dentro de la escuela, las autoridades y docentes sostienen que una gran parte de la enseñanza está dirigida a que “aprendan a ser alumnos”. Aprender el oficio del alumno, el manejo dentro de la escuela, el respeto a las pautas de comportamiento propias de la institución como atender en clase, respetar los horarios, no agredirse con los compañeros, son algunas de las pautas a las que las escuelas dan mucha importancia al principio de la escolarización. Algunas de las reglas básicas de las escuelas, como no fumar en las aulas y pasillos, no usar celular o gorra, quedarse quieto en las clases o prestar atención al profesor, forman parte de un entrenamiento que, en algunos casos, constituye un disciplinamiento corporal que algunos de estos jóvenes no poseen y tradicionalmente era interiorizado en la escuela primaria.

*“... ¿cómo hacés para reinsertarlo? El papá no está, la mamá trabaja todo el día, él está a cargo del hermano mayor que pasa droga, entonces no entiende las consignas que le das, bueno acá “sacate la gorrita, no fumes acá, tenés que estar en el aula”... los tenés a los preceptores marcándoles el paso... (Directora, Escuela 4).*

*“...Nosotros por ejemplo la única regla que pusimos fue, alcohol adentro de la escuela por supuesto no y el que fuma cigarrillo había un lugar para fumar. Al principio fue un lugar, un patio cubierto que era el único patio que teníamos y no podían fumar adentro de las aulas... Y después, al tener más preceptores, pudimos tener un preceptor para cada patio. Entonces ahora la consigna es: el único lugar que se puede fumar es el patio descubierto, igual alguno a veces prende un cigarrillo en el patio cubierto entonces le decimos “mira, si querés fumar es allá”... (Asesor pedagógico, Escuela 4).*

*“... (en relación a) la violencia, acá se agarran a trompadas, cada tanto las pibas se agarran a trompadas y cada tanto tenés que actuar. Pero creo que el hecho de ser más escuela en el imaginario de los pibes también hace que exista un modelo de escuela que permite ciertas cosas y ciertas no, yo en segundo año dije: “Muchachos la escuela depende de ustedes, porque si ustedes van a bardear como el año pasado, vamos a seguir pelando, pelando, y pelándola pero si ustedes ya entendieron por dónde va la cosa y le demuestran a los demás por dónde va la cosa, acá va a haber escuela, más escuela que cuando terminaron” y de hecho fue así, los pibes se portaron como alumnos de la escuela...” (Director, escuela 1).*

*“...El tema es...que no han sabido ser alumnos, en el sentido de Piaget, de que la inteligencia es adaptación al medio, llamemos al medio escuela y adaptación ser un alumno que llega hasta el último año, bueno no pudieron, no sabemos por qué, lo que nos importa es que acá se adapte y nosotros nos adaptemos a ellos también, entonces se transforma en alumno el chico que estando cuatro, cinco años termina, se recibe... Porque en otros colegios, está el recurso disciplinario, funciona, ¿no?, entonces llama al preceptor, y el preceptor saca al alumno que llama al padre y esto y lo otro. Pero cuando eso que no lo podemos hacer, con chicos donde eso ya fracasó... hay que empezar a reconstruir bien el vínculo y ejercer el liderazgo frente a los alumnos, y lograr ejercer el liderazgo de la pertinencia durante la hora de clase, que se hace lo que se debe hacer...” (Asesor pedagógico, Escuela 4).*

En cada uno de los entrevistados hay diferentes razones para operar esta “socialización” en el ámbito escolar, vinculadas no sólo al sentido de lo que hay que hacer sino también al beneficio que los propios estudiantes obtienen por el cumplimiento de las reglas establecidas.

*“...El tema básico es el respetar las normas en cuanto lo que es mejor para los aprendizajes. Entonces, si salir del aula implica, a mitad de la explicación, implica un perjuicio para el aprendizaje, no se puede hacer. Si escuchar música durante la hora de clase implica distracción o falta de atención porque va a afectar los aprendizajes, no se puede hacer. Es decir, está centrado, en lo que es lo pedagógico y en cuanto lo que es la convivencia. Es decir, el chico puede venir con el repertorio de vocabulario que él tiene porque es una persona individual y única. Pero acá en el vínculo con sus pares, con los docentes, con toda la escuela tiene que enmarcarse en el respeto y en el diálogo respetuoso. Por eso acá la apertura a la instancia del diálogo es siempre, constante. Yo estoy con vos pero primero está el chico. Entonces viene un chico con una propuesta y te voy a pedir disculpas y voy a escuchar al chico. Pero de la misma manera el chico tiene que dirigirse con respeto a todos. (Asesora Pedagógica, escuela 3).*

Aunque lo “prohibido” parece ser semejante en todas las instituciones, lo que varía es la flexibilidad en relación con el cumplimiento efectivo así como los fundamentos de las normas. En relación con la prohibición de fumar, para algunas escuelas esta es una prohibición no negociable, mientras que para otras, es parte de un proceso de negociación que se vincula con el aprendizaje del cumplimiento de ciertas normas institucionales y sociales, así como con la comprensión del cuidado de la salud. Puede observarse, además, una fuerte intención de que

esto no sea vivido por los estudiantes como una arbitrariedad sin sentido, sino que a través del trabajo de la escuela esto sea comprendido y aprendido por los estudiantes.

Por otra parte, también puede advertirse en los relatos de los estudiantes ciertas diferencias en relación con la existencia o no de una fundamentación para cada una de las prohibiciones, así como una jerarquización de la importancia de cada una de las reglas. De este modo, en una de la escuela lo más importante para los estudiantes, parece ser no pegarse o agredirse entre los compañeros o a los profesores, seguido por el consumo de cigarrillo. Pero ambas prohibiciones parecen tener una fundamentación que parece conformar a los estudiantes haciéndola ver menos arbitraria. Asimismo en esa escuela, los alumnos hacen mención del consejo de convivencia y el consejo de aula para los cuales votan a sus delegados. En otro extremo, en otra escuela, la explicación de las razones de algunas prohibiciones parece quedar a cargo de cada estudiante, y esta ausencia de fundamentación hace que las normas sean vistas como mucho más arbitrarias.

Además del aprendizaje que significa para los estudiantes formar parte de una institución y, por lo tanto, respetar algunas normas básicas, hay otros aprendizajes que de manera más directa se vinculan con la formación del estudiante. Esto parece ser un objetivo central en cada una de las instituciones visitadas. Ahora bien, nuevamente aparecen diferencias en relación con qué es lo que necesita un chico para ser un estudiante. Para algunas escuela el eje está en volver a lograr un vínculo en el proceso de enseñanza, con la posibilidad de estudiar, con el cumplimiento de ciertas pautas con el fin de conseguir un tránsito exitoso por la escuela, mientras que para algunos actores institucionales, por momentos, parece primar muy fuertemente la idea de transformar al estudiante, más allá del respeto de las normas institucionales, interviniendo en sus formas de ser, de vestir y de vivir.

Podemos observar cómo constantemente estas escuelas – y en función del logro de los objetivos- oscilan entre los mecanismos más tradicionales de control y estrategias mucho más personalizadas que apelan a la confianza y a la intervención en la intimidad de los estudiantes como forma de lograr las pautas de disciplinamiento para integrarse en primer término a la escuela y luego a la sociedad. Así, sin perder de vista el objetivo central de la institución, se utilizan desde mecanismos más vinculados a las prohibiciones y sanciones –aunque en general ninguna de ellas extrema – hasta el conocimiento personal de los estudiantes y la intervención en cuestiones de su vida ajenas a la institución escolar. Recuperando los conceptos teóricos de Bernstein (1994) podríamos pensar que en estas escuelas cohabitan mecanismos propios de las “pedagogías visibles” –tradicionalmente utilizadas por la escuela tradicional- y mecanismos de las “pedagogías invisibles” – característicos en general en las clases medias y vinculados a las pedagogías progresistas. De este modo, los primeros parecerían estar orientados a la construcción en los estudiantes de la idea de institución y reglas institucionales y los segundos, al logro del sentimiento de pertenencia y de reconocimiento social, así como a un más efectivo control de ciertas pautas de conducta de los estudiantes.

Algo que llama la atención en los establecimientos visitados es el escaso lugar que tiene ocupa el código de convivencia. Es decir, más allá de que en todas lo mencionan, este no parece implicar demasiados cambios en la forma de vivir la cotidianeidad escolar y en relación con la forma de pensar la disciplina escolar. Parecería ser que las escuelas –y en este caso nos referimos a todas las escuelas y no sólo a las de reingreso- aún tienen dificultades para incorporar mecanismos más democráticos y participativos a la hora de pensar la vida en la escuela. En esta dirección, hay algunos autores (Dussel 2005; Litichever y Nuñez 2005) que analizan el modo en que el régimen de convivencia fue adoptado por las escuelas y la tendencia a reducir al mismo a la cuestión disciplinaria de los alumnos como sustituto de sistemas disciplinarios anteriores y excluyendo del mismo – en tanto portadores de derechos y obligaciones- a los docentes de las instituciones. Podríamos pensar que parte de ese espacio entre los dos extremos de la oscilación descrita podría estar ocupado por la creación de un

régimen de convivencia que contemple ambas cuestiones como parte de las reglas de convivencia institucional.

La socialización como alumnos se logra en base a un seguimiento - a lo largo de toda la escolarización pero especialmente al principio de la misma - y al conocimiento personalizado de los estudiantes. Asimismo, nos interesa destacar que estas escuelas no agotan su papel en el disciplinamiento de los jóvenes sino que avanzan claramente en esto como condición necesaria para retener a los estudiantes en la escuela y lograr que continúen aprendiendo en su escolarización.

### **Estrategias de seguimiento personalizado**

Tal como lo venimos afirmando, se observa en general, la existencia de un seguimiento personalizado de los estudiantes en las escuelas. En algunos casos, son los preceptores quienes asumen este rol, en otros también las autoridades de la escuela, incluido el asesor pedagógico, quienes conocen particularidades de la vida de los estudiantes y están pendientes de su asistencia a clase y de las problemáticas que generan ausencias o dificultades en los alumnos.

*“... yo creo que para estos chicos que fracasaron en un sistema tradicional es lo mejor, de pronto le das independencia para que el chico vaya haciendo a su ritmo la secundaria, le das la posibilidad de que pueda trabajar y estudiar porque a veces no es tan fácil y no le estás exigiendo por ahí una regularidad, una continuidad impuesta que termina por sacarlo del sistema...también se da que de pronto tenés mucha relación con un chico que a lo mejor no es tu alumno directo en la clase, pero lo encontrás en taller o lo encontrás en la tutoría...los chicos están como mas contenidos desde varios aspectos, un profesor del área no puedo llegar, por ahí el tutor si... Por eso también un poquito esta lucha para que este proyecto no decaiga..., estamos en eso de que los lazos afectivos son importantes, de pronto que el pibe venga y te diga “hola profe, este año no me pude anotar a tiempo pero ya me anote así que me va a ver todos los días” y no es alumno mío ¿te das cuenta?. Es como que la escuela atrae, atrae, concentra, están a gusto dentro la escuela y eso es algo que cuidar...hay oídos que escuchan y que estamos constantemente brindando posibilidades, entonces te digo que es importante para este grupo de chicos. Por eso siempre hago la diferencia no es que las escuelas tradicionales no cumplan su cometido pero no es para todos los chicos, porque no todos se adaptan... (Profesora, Escuela 1).*

*“...El trabajo es persona a persona, trabajan con el pibe al lado, qué necesidades tiene, cómo es y veo que también hay gente que pone límites que es lo que no había visto yo, yo no había visto los límites...” (Directora, Escuela 4).*

*“...No tienen contención, ellos la buscan...la escuela lo que tiene que hacer es integrarlos y yo creo que la política es buena de esta escuela porque los asocia mediante cariño, afecto y escucharlos y yo los veos muchas veces que se acercan acá y viene María del Carmen y dice “¿y cómo te va Jorgito? ¿Y que hiciste el año pasado? ¿Lograste?” y el pibe se integra al grupo, se para allá queriendo que lo escuchen y queriendo que pueda contar y cuando tienen algún logro se les nota, se les nota que están contentos, en este breve lapso de tiempo me di cuenta de eso, eso es lo que pude ver, no todos, obviamente hay mucho fracaso también...” (Directora, Escuela 4).*

*“...los llamamos por varios motivos: si faltan, por ejemplo, el chiquito este que la madre quería que sea enfermero, lo quería pasar a un CENS, yo le digo “¿Vos qué querés hacer?”, y bueno, llamé a la madre, hablamos con la madre. He llamado aparte*

*para felicitarlo, también. Las tutoras también llaman, se comunican, tienen los cuadernos de comunicación. Les llevan las notas, las faltas...*” (Directora, Escuela 5).

Se podría decir que para avanzar en la inclusión social primero es necesario lograr ciertas pautas de comportamiento aceptadas socialmente. En este sentido, la pregunta que surge es ¿cuál es la estrategia efectiva para lograr ese disciplinamiento que les posibilite a los jóvenes realizar sus proyectos de vida a la interior de una determinada sociedad? Creemos que estas escuelas encontraron –tanto desde el diseño del plan- como en su implementación, una estrategia centrada en la personalización, en la construcción de la confianza entre los adultos responsables y los jóvenes, basada, posiblemente, en el reconocimiento del estudiante como persona y en algunos casos como sujeto de derecho. Desde esta perspectiva, podría hipotetizarse que muchos de los logros efectivos de estas escuelas se vinculan con este reconocimiento, que en muchos casos supone una suerte de reconocimiento anterior de la deuda que la sociedad tiene para con ellos. Es decir, las obligaciones parecen estar puestas en primer término en los adultos como responsables de garantizarles a los jóvenes educación y la posibilidad de tener un lugar en la sociedad y recién allí, una vez considerados parte de la sociedad, se les exige el cumplimiento de sus obligaciones.

El seguimiento de los estudiantes no refiere sólo al control de las inasistencias o al conocimiento de sus problemáticas particulares que podrían interrumpir los estudios. También consiste en un seguimiento de los aprendizajes, por parte de los docentes en general, como lo cuenta esta profesora que también cumple funciones de tutoría, para lo cual el tamaño del establecimiento, con pocos alumnos, es un factor estructural:

*“...Sí, es bueno que sean pocos para poder trabajar de una manera mucho más personalizada, porque a veces están dentro de un mismo nivel, alguno es más fuerte en algo y más débil en otra materia, entonces necesita por ahí que tenga ayuda. Aparte, lo que tiene este colegio es que vos tenés que hacer un seguimiento, más allá de que seas tutor o no. Si el pibe está mal, si faltó, hablar con el tutor, si se sacó una nota muy baja, bueno, apoyo, o sea, tiene un montón de demandas que tenés que estar enérgica, porque tenés que estar todo el tiempo viendo qué le suceden a los chicos, tenés que tener un trato mucho más humano...”* (Profesora, Escuela 5).

La “personalización” como estrategia de seguimiento y retención es la modalidad que estas escuelas parecen haber encontrado para asumir un papel respecto de la reinserción de estos jóvenes. Debido a ello, la mayoría de los docentes y autoridades entrevistados indica la necesidad de tener grupos pequeños a cargo. Asimismo, como podremos ver en el apartado siguiente, esta estrategia de seguimiento individualizado también va asociada a la posibilidad de que se produzcan otros aprendizajes, los de los contenidos curriculares. En relación con este punto, una ex funcionaria entrevistada (vinculada al diseño del plan) consideró que con estas escuelas se intentó resolver el problema del gran tamaño de las instituciones de nivel medio que tiene consecuencias en la pérdida de los estudiantes.

*“...La tercera hipótesis tenía que ver con el tamaño de las escuelas. Una parte de los problemas de las escuelas es que son enormes, muchas son muy grandes. Estas son chiquitas. Esto tiene sus ventajas y sus desventajas, pero en el caso de la escuela secundaria, me parece que el cara a cara hace que los pibes y los profes se sientan un poco distinto de lo que se sienten en otros lados... es una escala más humana que la de muchas escuelas que son mil pibes, mil doscientos pibes. En las escuelas que hay diez divisiones de primero, y cinco de quinto, y que en el camino se perdieron la mitad de los pibes, y nadie lo ve, en fin. De todos modos, nosotros insistíamos en aquel momento y yo insisto en términos teóricos, hay que ver si se hubiera podido, pero esa era la intención, que nosotros estábamos poniendo a prueba en estas escuelas hipótesis que queríamos después consolidar para el conjunto de las escuelas. Por qué digo esto, porque una cosa*

*que nosotros cuidamos todo el tiempo es no poner allí algo que después no estuviéramos en condiciones de generalizar...”*(Ex - funcionaria del Ministerio de Educación del G.C.B.A.).

Podemos coincidir que en cualquier escuela el tamaño tiene incidencia en la posibilidad de seguimiento de los estudiantes y en la creación de un vínculo de confianza y por lo tanto en las posibilidades de retención de los alumnos. Ahora bien, en este caso, además, el plan de estudios requiere que el número de alumnos sea acotado ya que el armado de los trayectos – por parte del personal de la escuela- requiere de este seguimiento personal, el cual sería muy difícil en instituciones muy grandes, sin aumentar proporcionalmente no sólo el número de docentes sino de asesores, preceptores, y equipo directivo. De todos modos, aún incorporando todo este personal, algo del clima de confianza que se construye a partir de la interacción y conocimiento por parte de todos los miembros de la institución sería sumamente difícil de conseguir. Así, podemos hipotetizar que el tamaño acotado de los establecimientos –es decir el número limitado de alumnos- es condición necesaria para el funcionamiento del mismo.

Todas estas cuestiones pueden observarse en los comentarios de distintos actores institucionales:

*“...acá vos atendés casos puntuales Juan es Juan y tenés que atender el problema de Juan, (...) no es esa cosa así abstracta del alumno. No podés tener treinta pibes porque en definitiva no tenés estructura tampoco y no da, no da, son pibes que vienen, vamos a ser sintéticos de fracasos escolares y amerita una atención personalizada...”* (Director, Escuela 1).

*“... a mí me gustaría que esta experiencia se generalizara a toda la educación... el tratamiento de los chicos es el grupo escolar, acá es los, el alumno fulano de tal, no? Y, este..., otra cosa fundamental es el grupo reducido, el grupo reducido en el que el chico realmente se siente protagonista...”* (Directora, Escuela 3).

*“...Tienen muchas diferencias, muchas diferencias y desde ya te digo que estoy, a medida que voy conociendo en profundidad el plan, como que me va convenciendo cada vez más, porque es un plan que le propone al alumno algo diferente. ¿En qué sentido?, el chico entra, los grupos son reducidos (...) y el hecho de que los grupos sean reducidos, implica que los docentes tienen otra mirada más personalizada, esto de que transite por trayectos le da a él mismo como una organicidad interna en sus estudios, ¿no? Como que se disgrega menos, está más focalizado y va terminando, va terminando. Además tiene sistema de apoyo, de clases de apoyo, y el chico se da cuenta que si en una materia le está costando va a venir la hora de apoyo con otro docente de la misma área...”* (Asesora, Escuela 3).

Los grupos reducidos permiten a muchos profesores, preceptores y tutores tener conocimiento de los estudiantes. Los propios alumnos mencionan en la mayoría de las entrevistas a algún adulto referente con quien consultar y hablar de sus problemas, tanto sean relativos a los conocimientos y el aprendizaje como, en muchos casos, temas más personales.

*“...Y con Lara, diría yo, no hablé con ella, yo tuve un par de problemas, pero es como que yo tengo más confianza con Laura, la profesora de lengua, es como que yo tengo más confianza con ella, hable muchas cosas con ella, pero con Lara se puede...”* (Alumna, Escuela 5).

*“...acá por ejemplo, en la clase participás, si tenés algún que otro, como que te quedás atrás, el profesor te pregunta. Es como que recibís apoyo del profesor. Existe esa relación con el profesor de que, por ejemplo, “te paso mi mail y vos me preguntás...”.* (Alumna, Escuela 5).

*“...Claro, es otro trato pero sobre todo nos llevamos como si fuéramos amigos más que todo. Tenemos una relación que es mucho más que el profesor hacia un alumno. Por ahí el profesor nos carga, nosotros también. Cosas así. O por ahí, el tema evaluación, o el tema del recuperatorio, llegás a un arreglo, no es que “mañana es el recuperatorio, estudien todo”. Eso es lo que yo siento. Me siento más tranquila...” (Alumna, Escuela 5).*

### **La escuela como reducción del riesgo**

En algunos casos, la escolarización en estas escuelas es tomada, explícitamente, como un modo de reducción del riesgo. Algunos de los discursos, aún cuando no se traten de discursos circunscritos a cuestiones pedagógicas y a la necesidad de reconocer el derecho de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, remarcan el papel que cumplen estas escuelas en la contención social, sacando a los jóvenes de la calle y reduciendo las posibilidades de que se tornen peligrosos para sí mismos y para el resto de la sociedad. Sin embargo, estos discursos no responsabilizan a los jóvenes, sino al sistema en conjunto y rescatan la posibilidad de que la escuela tome la educación como un compromiso social y asuma su parte de “responsabilidad”.

*“...Porque estos chicos después de hacer cuatro años acá son un tipo de personas que uno se los puede encontrar tranquilo una noche a la vuelta de una esquina. Los mismos chicos, sin venir acá, yo no me los quisiera encontrar a la vuelta de la esquina una noche, así que lo que hace esta escuela no sólo es bien para los chicos porque tienen una mejor posibilidad de inserción sociocultural y laboral, sino para los otros vecinos, incluso las autoridades de la escuela del día y de la tarde, cuando salen a pasear, o sus hijos salen a pasear, o sus alumnos salen a pasear de noche...Por ejemplo una postura que yo creo que corresponde adoptar en estos colegios, en general en todos, lo pienso, pero en estos particularmente es la de la responsabilización institucional por los resultados. Es decir, la institución es responsable de los resultados. Eso a veces no queda muy claro, a veces hay gente que cree que el responsable de los resultados es el alumno porque estudio poco, porque no fue lo suficientemente inteligente o trabajador o que se yo, yo no comparto ese criterio (...)y cuando son instituciones que trabajan los chicos que viene con capital socioeducativo, cultural, familiar escaso, más responsabilidad tiene la institución. A mí me gusta dar el ejemplo del hospital, yo entrego un familiar al hospital para que lo curen, no para que salga un médico a quejarse que le llevo un enfermo, que le estoy llenando de enfermos el hospital porque a veces ocurre, “eh, me llenan de enfermos el hospital”. De la misma manera que una persona va al hospital a curarse otra persona viene acá a aprender y educarse y el alumno no sólo es una persona que le presta atención al profesor, lee un libro y después contesta, es una persona que tiene que aprender a comportarse, a saber lo que es pertinente, a qué chistes corresponde hacer y cuáles no porque son cosas que hay que aprender y bueno, toda esa cuestión genera complicaciones y a veces la institución no asume responsabilidad por esto, la institución lo puede pilotear bien o mal...” (Asesor pedagógico, Escuela 4).*

En este sentido, consideramos que las escuelas de reingreso han reasumido la función pedagógica específica de la escuela, reconociendo como parte de su papel la integración social que muchos de sus estudiantes necesitan, pero sin perder de vista el entramado económico y social en el que se inserta – y las restricciones que esto les produce-.

Para los directivos y docentes de muchas de estas escuelas, más allá del logro efectivo de la culminación de la escuela, el pasaje de la escuela es fundamental en la medida que posibilita a los jóvenes atravesar una experiencia diferente que les permite modificar algunas perspectivas

sobre su propia vida, como puede ser incluso el sentido y el valor de la misma. De este modo, se transforma en un objetivo y en parte del sentido de la escuela incidir en el proyecto de vida de quienes pasaron por ella más allá de que logren o no terminar la escolaridad. El comentario de este director puede ser ilustrativo sobre este tipo de percepciones:

*“...En marzo la veo a la madre y “hola, ¿Cómo te va? ¿Venís a anotar a tu hijo?” Me dice, “no, vengo a anotar a un amigo de mi hijo” y me dice así “eh, porque yo soy una agradecida de esta escuela”. El pibe no había terminado primer año “soy una agradecida de esta escuela. Mi hijo a partir que vino a esta escuela tiene una vida ordenada, hoy trabaja, tiene novia, se fuma su porro los sábados, hay sábados que hasta se queda en casa”. ¿Antes cuanto fumaba? Cinco porros por día, ahora la mujer es como que tiene este premiso estableció una política de reducción del riesgo, digo, y esta, yo creo que la escuela a muchos les sirvió para esto ¿no? Y para inculcarle esto que decíamos antes, que la vida vale la pena, la vida, la importancia de la vida... Por eso si tenes que medir estas escuelas cuantitativamente a través de estadísticas cuanto ingresaron, cuanto egresaron, yo te dije (...), estas escuelas tenes que medirlas de otro lado, vamos a medirlas cualitativamente, es mas difícil, pero vamos a medirla cualitativamente...” (Director, Escuela 1).*

El énfasis puesto en las pautas de disciplinamiento, que la enseñanza constituya una de las funciones prioritarias de la escuela aún como contenedora del riesgo social y las estrategias de seguimiento personalizado que despliegan estas instituciones son elementos que podemos considerar como estrechamente asociados y que contribuyen en conjunto a la inclusión social y educativa de los jóvenes que asisten a ellas.

#### **e) Qué se aprende**

El aprendizaje de los estudiantes aparece como central en las entrevistas realizadas en estas escuelas, tanto por parte de las autoridades como de los docentes. Partiendo siempre de las condiciones objetivas de la población escolar con la que trabajan, las condiciones de trabajo docente en algunos casos y la falta de recursos (materiales como espacios físicos), todas las escuelas resaltan que su función es enseñar y que contener es una parte integrante de su tarea, que lo central es que puedan desarrollarse procesos de enseñanza y aprendizaje. También, en algunos casos, se hace hincapié en el aprendizaje de los derechos y en el desarrollo de una mirada crítica por parte de los estudiantes.

*“...Acá el tema es instalar, el chico que viene acá tiene que tener claro que viene a estudiar, que tiene un trayecto que cumplir y que tiene un 80% de asistencia por materia, se tiene que hacer cargo de esto. Inclusive nosotros lo que hacemos es pegar en el horario, cuantas faltas son un 80%, porque según la carga horaria de la materia el 80% no es lo mismo. No es lo mismo una materia que tiene de 5 hs. semanales de una que tiene 2 hs. semanales. Y entonces se pone en el horario esto para que ellos sepan qué cantidad de faltas pueden tener por materia. Y después lo demás se va trabajando...” (Directora, Escuela 2).*

La misma directora más adelante dice:

*“...Para que sepan, acá se trata de brindarles lo mejor posible, que tengan al alcance todo lo que sea proyectos, talleres, para que puedan aprender mejor, para que se puedan actualizar, digo es una escuela, dejémonos del tema este de “pobrecito, le pasó esto”, si está acá, vienen a estudiar, pobrecito aquel que no se puede mover por sus medios, no puede llegar a una escuela o tiene algún problema. El que está acá no es pobrecito, la capacidad la tiene, que la ponga en práctica...es cuestión de plantarse, los*

*tratamos de preparar lo mejor posible para esto, después cada uno llevará el curso que le toque y que pueda hacer, ¿no?... ” (Directora, Escuela 2).*

*“...En el camino vas a encontrar pibes que entraron escribiendo mal y salieron escribiendo bien, entraron con cero razonamiento y salen medianamente razonando, es decir el trayecto que hace cada uno es muy personal ¿no es cierto? Es muy personal, vos no podés generalizar, pero yo lo que veo es que salen con un poquito más de madurez, con un poco mas de objetivos y tienen una meta...El año pasado nos sorprendió mucho el hecho de que varios chicos estuvieran interesados en conocer el ciclo de CBC que materias los formaban porque ellos querían seguir estudiando... el primer acto de colación del año pasado fue maravilloso, fue sorprenderte verlos ahí y verlos a algunos con sus chiquitos porque muchos son papás y mamás, con sus chiquitos y con sus familias, familia que por ahí nunca aportó... y vos los veías ahí todos tan orgullosos, tan contentos con sus logros y bueno pienso que eso es un logro de la escuela...” (Profesora de lengua, Escuela 1).*

Los estudiantes sienten que aprenden, en general, herramientas útiles para la vida y valoran la obtención del título secundario como un requisito indispensable para seguir estudiando o para obtener mejores condiciones de empleabilidad.

Sin embargo, en algunos casos, se hace referencia crítica a la menor cantidad de contenidos que se imparten actualmente en la escuela media en general. En este sentido, en algunos discursos aparece la nostalgia por el modelo de la escuela moderna donde imperaba el orden, donde el currículo era extenso, pero donde, aunque no aparezca en los discursos como algo deseable, los que no aprendían eran excluidos. Al mismo tiempo, los actores tienen conciencia de la realidad de la población a la que atienden y los cambios socio-culturales operados en la sociedad .

*“...Y yo creo que en todas las escuelas tiene que mejorar la currícula, mayores contenidos, los mismos contenidos que tuve yo cuando iba a la escuela secundaria, no la figurita así y un pedacito así de lectura que traen las editoriales... me gusta ver al profesor que da clase, completa la clase y que da mucho contenido, no el profesor que... faltar vamos a faltar todos porque estamos muy estresados, pero el profesor tiene que llegar al aula y trabajar y dar la clase, enseñarle a los pibes y darle material...” (Directora, Escuela 4).*

*“...de repente ellos saben que tienen que venir y terminar porque evidentemente se encuentran con el problema de que quizás ante cualquier trabajo que requieran les piden los títulos del secundario. Así que bueno se trata de abordar a través de una serie de proyectos un aprendizaje distinto, porque no es el típico chico de una escuela, vos le vas a dar un material ese material lo va a saber trabajar, lo puede leer, lo puede resumir, puede extraer ideas principales, ehh, puede analizarlo, puede razonar, puede investigar, puede indagar o cuestionar el mismo tema, ¿no? los contenidos tienen que apuntar de manera precisa el objetivo y eso tiene que estar muy trabajado en clase, porque ellos no van a salir ni a hacer tarea, ni a estudiarlo. Por lo tanto, el sistema mediante el cual lo van a fijar es el método que se utiliza en la clase, el método de trabajo que se les da en la clase, y ahí es donde se va a, digamos a “aprehender”, digamos, de tomar el aprendizaje...” (Profesora, Escuela 3).*

*“...Los programas son distintos, pero en cuanto a contenidos te diría que no. Es más, te diría que en las demás escuelas cada vez hay menos contenidos, así que... Yo soy profesora en otras escuelas...” (Directora, Escuela 5).*

En relación con lo que se aprende en estas escuelas, la lectura de las entrevistas sugiere que, por un lado, se socializa a los estudiantes en relación con el comportamiento que exige la institución escolar y que constituyen, a la vez, condiciones necesarias para la inserción laboral como la obediencia, el respeto de horarios, consignas y autoridades. Por otro lado, se observa que desde la percepción de los estudiantes se aprenden vínculos de confianza con adultos significativos (lo que aparece en muchas de las entrevistas a los estudiantes) y, también, se aprende la pertenencia a un colectivo, la institución educativa, el derecho de pertenecer y el derecho a aprender.

*“...El trato de los profesores, el trato de los profesores... tanto de los profesores también... capaz porque me llevo muy bien con todos pero es como que te dan el empuje para estudiar cosa que en el otro colegio por ahí no me lo daban...como que los profesores acá me ayudaron un montón a hacer cosas que por ahí ni yo sabía que las podía hacer...” (Alumno 1, Escuela 3).*

*“...no, o sea, es muy parecida lo único que tenés mas reducido el numero de materias, te dan todo un poco más sintetizado, es un poco más rápido, es como que no están tan repetidos los contenidos, va un poco mas rápido que en otra escuelas...y aparte se aprende un poco a convivir, se aprende a aceptar a los demás con sus problemas, porque acá no todos son pibes buenos, tampoco son malos, está mezclado, hay de todo. Aprendes a convivir aceptando igual con sus problemas, con sus defectos...” (Alumno 4, Escuela 1).*

*“...Si no haces la secundaria de cartonero no salís... aquí aprendes de todo, las materias, aprendes como defenderte de los chicos, aprendés (...) no reaccionaba (...) al principio me venían re tímida y que sé yo y después (...) volaban borradores, cartucheras...Era así, después aprendí a controlarme, aprendí a conocer a todos los chicos, al principio, el primer día (...) mirar ver la actitud, saber como va a ser todo el año...” (Alumna 5, Escuela 1).*

*“... me gustaría estudiar, me gustaría... 10, 15 años ya me gustaría estar con el título de enfermería o algo de eso... Me gustaría tener una profesión, tener una familia...” (Alumno, Escuela 3).*

*“...(el director anterior) Me dijo que tenía que estudiar, que busque un laburo, que si no quería estudiar que me busque un laburo, que labure bien, pero que estudie primero, eso nada más, un poquito difícil...” (Alumno 2, escuela 3).*

Como puede observarse en los dichos de los estudiantes la confianza de los adultos depositada en ellos tiene fuertes efectos en la construcción de la autoestima y en la posibilidad que les brinda para imaginar un futuro. Esto es sumamente importante si tenemos en cuenta que estos chicos vienen de reiterados fracasos escolares que señalaban sus imposibilidades.

Respecto del derecho de estar incluido en la escuela, una de las alumnas entrevistadas nos comentó las dificultades que encontró para inscribirse en el secundario antes de inscribirse en la escuela de reingreso. Probó suerte en varias escuelas, sin embargo, por no tener legalizado el título de la escuela primaria del interior del país donde concurrió, no la aceptaban como alumna en el nivel medio. Como se sabe, muchas escuelas despliegan estrategias de selección de su alumnado, a veces discriminatorias. Esta estudiante, que ahora se encontraba cursando el último nivel de la escuela con buenos resultados académicos, pudo acceder a su derecho a estudiar recién cuando probó ingresar a esta escuela de reingreso.

*“...Nosotros los tratamos como personas, todo el tiempo le decimos “ustedes son bienvenidos, este es su lugar, si tienen algún problema lo charlamos, si algo no*

*funciona lo volvemos a hablar y si no, lo volvemos a hablar...”* (Asesor pedagógico, Escuela 4).

*“...Yo soy de la idea de que la escuela es para aprender. La realidad es que nosotros estamos en un medio social “x” donde además los chicos tienen que aprender la inclusión social. No digo todos, pero sí muchos. Y yo lo que pretendo, y creo pretendemos todos, es que tengan las herramientas como para poder defenderse el día de mañana. Hoy en día es indiscutible que una de las tantas herramientas necesarias tiene que ver con la educación. Eso es lo que yo pretendería...”* (Directora, Escuela 5).

*“...Yo estoy convencida de que la escuela tiene que tener un proyecto propio. Acá se lucha mucho con el tema de la pertenencia. Estos pibes que son tan abandonados y que abandonaron tantas veces la escuela, necesitan sentirse en esta escuela como que están en un lugar que es de ellos...”* (Asesora pedagógica, Escuela 5).

En relación con el aprendizaje, consideramos que, a diferencia de otras instituciones que atienden a sectores desfavorecidos socio-económicamente, estas escuelas han avanzado fuertemente en una representación del papel de la escuela más integral. En este sentido, podría sostenerse que la histórica tensión “contener-enseñar”, que se ha registrado tanto en el discurso de los actores del sistema como en ámbitos académicos, es resuelta en estas instituciones integrando los dos términos del par.

#### **A modo de síntesis del apartado: sobre la eficacia del discurso de la inclusión centrada en la enseñanza como orientador y clave del éxito de la política.**

En los enunciados de los actores observamos un conocimiento amplio de la población destinataria y un fuerte compromiso tanto con ella como con la propuesta pedagógica. Esto estaría señalando una eficacia discursiva de la política<sup>32</sup>, que no es ajena a la posibilidad de haber seleccionado a los directivos de estas instituciones de acuerdo a las necesidades del plan.

Como venimos describiendo, esta propuesta pedagógica tiene por objetivo la inclusión de los jóvenes que quedaron fuera del sistema educativo, pero con un fuerte eje centrado en la enseñanza. La impronta pedagógica de la misma y el intento de superar algunas características exclutoras del sistema educativo son rasgos centrales que pudimos observar en los objetivos de la política y en el hacer cotidiano de cada una de las escuelas visitadas.

Una funcionaria entrevistada, que participó del diseño y gestión de las escuelas de reingreso nos comenta en relación al objetivo de inclusión centrado en la enseñanza:

*“...Nosotros en algunas escuelas valorábamos enormemente la voluntad inclusiva, inclusora, y la cosa muy cara a cara con los pibes, que eso se ve en las EMEM. Y teníamos una preocupación fuerte sobre lo que pasa ahí en términos de aprendizajes. Por lo menos en algunas de las escuelas, la enseñanza le cede el orden de prioridad a otras acciones de la escuela, que corresponden a una manera de mirar el problema de la inclusión donde efectivamente pareciera que retención y aprendizaje van como en secuencia. Primero hay que retener y después cuando retenemos empieza la cuestión de ver cómo hacer que aprendan. Nosotros queríamos, en la medida de lo posible, que el aprendizaje sea parte del argumento de la retención, que si los pibes volvían a la escuela, volvían a aprender y si los pibes estaban en la escuela aprendieran... en ese sentido, las posibilidades de la retención iban a ser mucho mayores, además que tiene que ver con el sentido de la propia escuela...”*

---

<sup>32</sup> Nos referimos al discurso que se despliega en torno a estas escuelas en el sentido foucaultiano del término. En este sentido hablamos de la eficacia del discurso, de la productividad del mismo.

Así, podemos observar como gran parte de la impronta de estas escuelas responde a los objetivos políticos de la misma, lo que estaría hablando de una fuerte apropiación de la propuesta por parte de los actores:

*“...No, el proyecto ya estaba armado y ya tenía estas características, reflejaba... bueno yo creo que la persona que lo hizo fue brillante porque tenía totalmente claro cuál era la necesidad de los chicos, que cosas los podía favorecer, de qué manera lo podían organizar... solamente una persona con mucha capacidad podía haber organizado algo así...Estamos hablando de un proyecto que va dirigido a los alumnos, y para los alumnos es muy bueno, es buenísimo...” (Directora, Escuela 2).*

*“... yo a nivel personal estoy fascinada con esta experiencia, con esta propuesta, este... yo a veces miro a los chicos y digo estos chicos en una escuela común no podrían, no podrían subsistir...aparte también pienso que también la estructura de la escuela te permite, el tema del llamado, no, ¿no? Pero un director de una escuela común, común, digamos que una alumna viene con el planteo de “me salió un trabajo” si lo quiere retener tiene que transgredir...” (Directora, Escuela 3).*

*“...En general todos están comprometidos con la tarea, están comprometidos con los chicos, están comprometidos con esta tarea docente que estamos haciendo y hay profes de todas las edades, vos los vas a ver. Hay profes jóvenes de alrededor de 30 años y tenemos chicas, ya chicas ya como yo un poquito más, más grandes...” (Asesora, Escuela 3).*

En general, las escuelas visitadas muestran por un lado, un conocimiento amplio del contexto social y cultural en que se desenvuelven. En algunos casos, este saber se configura en un elemento central que guía la práctica pedagógica resignificando y re-inventando prácticas tradicionales del sistema, adaptando a las necesidades concretas de los estudiantes la propuesta pedagógica.

Algunos de los actores entrevistados mostraron un amplio conocimiento del sistema y del lugar que estas escuelas podrían ocupar en él. Acerca de este espacio, consideran que las escuelas de reingreso interrogan a la educación media en su conjunto, como nivel de un sistema. De este modo, una de las características de estas escuelas es que se construyen poniendo en cuestión algunos de los rasgos excluyentes del resto de las escuelas del sistema. Así, vimos que tanto en el diseño del plan de estudio como en el discurso de los actores aparece constantemente la intención de retener a los estudiantes. Ahora bien, esta característica positiva, puede asumir distintas formas de acuerdo con el tipo de articulación que estas escuelas tienen con el resto del sistema educativo. Nos referimos a que la existencia de estas escuelas puede servir para interpelar al sistema, ya que pone en evidencia los mecanismos por los cuales las escuelas excluyen sistemáticamente a algunos estudiantes y algunas posibles formas de solucionarlas, pero también puede legitimar la existencia de un circuito paralelo que se encargue de aquellos que el resto de las escuelas expulsan “legítimamente”. Es decir, puede servir como una suerte de “parche” y “tranquilidad de conciencia” ya que si uno no se ocupó, hay otro que lo hará. Desde esta perspectiva, es importante qué decisiones se tomen con esta política desde los ámbitos de gestión, en términos de intercambio y extensión de algunas cuestiones de la experiencia que sirvan para modificar o poner en cuestión muchas de las prácticas de las escuelas que atentan contra el derecho a la educación de los jóvenes y en particular de los jóvenes de sectores bajos –recién llegados - al nivel medio de la Ciudad-.

Para sintetizar lo analizado, observamos que la fuerza discursiva de la política desarrollada parece haber configurado un grupo de escuelas, las de reingreso, que combinan lo pedagógico con la contención y la reinserción social de los jóvenes. Esta política se pone en marcha poco después de una fuerte crisis político-económica y cultural del país que estalló en el año 2001.

En estas épocas, las condiciones sociales y las oportunidades laborales de la juventud eran muy desventajosas tanto en términos comparativos (como lo sigue siendo) como absolutos. En este marco, se idean y ponen en marcha escuelas que intentan recuperar estudiantes que habían abandonado el nivel, jóvenes con problemáticas diversas que les impedían completar la obligatoriedad del sistema en la Ciudad de Buenos Aires. De este modo, aún en un marco de fuerte deterioro social, se logra poner en marcha un grupo de escuelas donde el trabajo pedagógico está en el centro de la escena, como lo muestran las narraciones de los actores entrevistados.

## **10.2. El perfil de los/as docentes y su percepción sobre logros y dificultades**

### **a) Selección de los docentes**

En primer término, es preciso distinguir el modo de selección de los profesores y del director de la escuela, pues el proceso empleado no ha sido el mismo.

#### **Sobre la elección de los directivos en las escuelas de reingreso**

Los directores de las escuelas de reingreso fueron seleccionados por un mecanismo excepcional, a partir del argumento de que se necesitaban perfiles acordes a la nueva propuesta. Así, aunque se tomó en cuenta que cumplieran con los requisitos mínimos que debería cumplir un docente para acceder a un cargo directivo (haber aprobado el curso de ascenso), se realizaron una serie de entrevistas con equipos técnicos y funcionarios de la entonces ex - Secretaría de Educación de la CBA a quienes cumplieran con estas condiciones, dentro de los cuales se seleccionaron a los directivos para estas escuelas. Todos los cargos están actualmente ocupados de forma interina, es decir, no están efectivizados o titularizados en sus cargos, dado que, ante la creación de un cargo de acuerdo con el Estatuto del Docente de la Ciudad de Buenos Aires, esta es la única forma de selección posible hasta tanto se sustancien concursos abiertos de selección.

Así, respecto de este proceso de selección, una alta funcionaria de la Ciudad del momento de creación de las Escuelas de Reingreso da cuenta de lo siguiente:

*“... lo que hicimos fue una selección que finalmente en términos formales termina siendo una selección de la administración, pero tomamos la lista de los que habían quedado en el orden de mérito de concurso de directores del año anterior... porque nos parecía que... a ver, dos motivos. Uno muy de la coyuntura política nuestra, que es que nosotros estábamos en plenos concursos, y queríamos legitimar los concursos como vía de acceso al cargo directivo, y además teníamos la dolorosa situación de que los directores de las EMEM que habían entrado directamente, que habían entrado sin los requisitos mínimos que te pide el estatuto, que es haber sido titular de un cargo de base, no podían ser titularizados ni concursar, debido a que no cumplían con los requisitos que el propio estatuto te pide como para ser titularizado, ni titularizado ni concursado, ninguna de las dos cosas...Nosotros no queríamos repetir semejante cosa. Y por otro lado queríamos evitar cualquier acusación...Yo soy una profunda defensora de las normas, yo creo que las normas están para que funcionen y que nuestro país tiene grandes problemas por incumplimiento de normas...para mí era insostenible que la primera actividad instituyente de estas escuelas fuera tan en contra de la norma...”* (ex – funcionaria de la ex Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires).

Sin embargo, en la percepción de los directivos sobre este proceso ha quedado más presente el recuerdo de la recomendación y la selección por medio de la entrevista que el cumplimiento de

los requisitos institucionales para ascender a un cargo directivo. Un director nos cuenta este proceso; en el que se reconoce su trayectoria en otras escuelas de la Ciudad (una EMEM), y es el gremio el que lo recomienda:

*“...Bueno a partir de todo esta cosa de trabajo social, UTE (nota de la entrevistadora: es el gremio más importante de Educación en la Ciudad) me viene a buscar, soy afiliado a UTE para ver si quería presentarme en una lista, eran 15 candidatos para una junta y yo era el 16 una cosa así... cuando se crean estas escuelas los directores son elegidos por referencias... Le dan la posibilidad a UTE de proponer (no de elegir) un director o dos directores y hubo gente que por ahí le mandaban supervisores y en secretaria de Educación eran dos las personas que se encargaban de hacer la selección, de hacer la entrevista para seleccionar a los docentes. Bueno para mí fue un orgullo, sinceramente que UTE me venga a buscar para que los represente...”* (Director, Escuela 1).

Los otros directivos entrevistados también relatan cómo se los fue recomendando y las entrevistas que tuvieron. Si bien no fueron recomendados por el gremio, otras personas del campo educativo sugirieron sus nombres, ellos presentaron su currículum y luego tuvieron entrevistas con funcionarios del área de planeamiento.

La importancia que tuvo la forma de selección en el perfil de los directivos puede observarse en la fuerte adscripción y el compromiso que los mismos manifiestan en relación con el proyecto. Como mencionamos en el apartado anterior, el perfil de los directivos –que parece adecuarse al espíritu de la política de estas escuelas- parece central a la hora de entender el funcionamiento y la impronta inclusora y pedagógica de estas escuelas. De este modo, parecería que la mayoría de los directivos está convencido del sentido de estas escuelas y de esta forma cumple la función de difundir la propuesta y “socializar” al resto de los actores institucionales en los contenidos y actitudes necesarios para el desarrollo de la misma. Así, se confirma tanto la eficacia discursiva de la propuesta, como la importancia de esta estrategia en la selección de los directivos.

### **Sobre la selección de profesores en las escuelas de reingreso**

Para la selección del cuerpo docente (incluyendo allí a los vicerrectores en los casos en que el doble turno habilita esta figura y al asesor pedagógico) se utilizaron los mecanismos oficiales “clásicos” vigentes en la jurisdicción: concurso público por medio de un listado. ¿Cómo funciona este mecanismo, que rige para todas las escuelas públicas de la jurisdicción?

La normativa vigente es el Estatuto Nacional del Docente, junto con el de la Ciudad de Buenos Aires. En sus orígenes, el Estatuto Nacional fue pensado para disolver procesos sumamente discrecionales que operaban previamente en los mecanismos de ingreso y ascenso en la carrera. Vigente desde 1958, rige en todo el país, y a él se adaptan las normativas jurisdiccionales. Entre otras cosas, regula las modalidades de contratación, el escalafón profesional y el ascenso. Es en este sentido que implicó, en términos de derechos, un avance importante y un hito fundamental hacia la profesionalización del trabajo docente en su conjunto. *“Las Juntas de Clasificación permitieron, en aquél contexto histórico, separar la carrera docente de la injerencia del poder político”* (Gvirtz, 1994:20), además de permitir que fueran docentes colegas quienes controlaran el acceso y ejercicio.

Por su parte, el Estatuto del Docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires -Ordenanza 40.593 del año 1985- es la instancia formal de regulación de la actividad docente de todo el sistema educativo dependiente del Ministerio de Educación de dicha jurisdicción. Para ingresar a la docencia en el nivel, el postulante debe poseer *“las condiciones generales y concurrentes”* que se define en el art. 14 del Capítulo VII de dicho documento. A su vez, en el

título II sobre disposiciones especiales, art. 113, se especifica que el ingreso al área de Educación Media y Técnica "se hará por concurso de títulos y antecedentes, con el complemento de pruebas de oposición en los casos específicamente determinados y con la intervención de la Junta de Clasificación respectiva". Una vez elaborados los listados tienen expresa disposición de darse a publicidad de modo de garantizar su transparencia y accesibilidad.

En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, actualmente, la inscripción se realiza en las Juntas de Clasificación de cada Distrito o directamente en las escuelas. De este modo, coexisten en esta jurisdicción dos formas de designación de los docentes de acuerdo con la Junta de Clasificación que corresponda. Así, en las Juntas correspondientes a las escuelas creadas en la Ciudad de Buenos Aires antes y después de la transferencia –entre las que se encuentran las escuelas de reingreso- se realiza por modalidad de “acto público” en la sede de las Juntas para todos los establecimientos de la misma<sup>33</sup>. En el resto de las Juntas de clasificación que corresponde a las escuelas transferidas de la jurisdicción nacional, se realiza la inscripción y selección por listado en cada establecimiento<sup>34</sup>.

Más allá del mecanismo formal que determina el modo de ingreso de los profesores, que como mencionamos anteriormente es por acto público, sostendremos en este informe que en las escuelas de reingreso opera un proceso de **selección y socialización** de los docentes cuando ingresan a ellas, que tiene un fuerte impacto en la construcción de la identidad profesional.

En las entrevistas, un número importante de profesores de las distintas escuelas, dan cuenta de cómo tuvieron que “adaptarse” a distintas cuestiones de la vida institucional y características de la población. Los encargados de officiar en la socialización de los profesores “nuevos”, han sido, en la mayor parte de los casos, docentes con más antigüedad en esa escuela, los asesores pedagógicos y los directivos. Podríamos señalar que en esa socialización profesional se transmite el “ser docente de estas escuelas de reingreso”.

En relación con la capacitación de los profesores, y comentando algunos materiales bibliográficos seleccionados por el equipo directivo para leer y discutir con el plantel, un vicedirector nos plantea:

*“...Bueno, un poco esto, la idea es pensarse y traer a lo cotidiano todo el tiempo qué es un docente de reingreso, que no es lo mismo ser un docente de un Nacional Buenos Aires (nota de la entrevistadora: una de las escuelas más prestigiosas de la Ciudad), que no es lo mismo ser un docente de una EMEM histórica, que no es lo mismo ser docente comercial o de un Cens...Tenés que correrte del lugar, tenés que empezar a asumir otras cosas: el tema de la violencia que parece trillado pero la violencia es la violencia y vos, lo que en la otra escuela es un llamado de atención acá puede ser una metrallera. O a la inversa, un pibe que te dice “te voy a matar” no te está diciendo que te va a matar de verdad. Un día vino una profe asustada porque un chico la había amenazado, y le dije: acá, para el estudiante, “te voy a matar” es una frase que usa la policía, la madre, el novio de la hermana, o sea, el que vende droga, que sé yo todo el mundo le dijo te voy a matar, que te*

---

<sup>33</sup> En este sistema de designación las escuelas actúan como en una especie de distrito único. La inscripción se centraliza en la propia Junta, la que procede a la clasificación y elaboración de los listados por orden de mérito de docentes titulares en la Junta y docentes no titulares. El acto público semanal se realiza en base a una convocatoria a los docentes inscriptos que quieran desempeñarse en las escuelas de dicha Junta.

<sup>34</sup> En este sistema, los postulantes a interinatos y suplencias se inscriben en las escuelas en que desean desempeñarse en el año siguiente. Pueden hacerlo en 4 escuelas por Junta. La solicitud de inscripción la realizan en 1 de esas 4 escuelas informando en que otras 3 escuelas de esa Junta desean ser inscriptos. Las respectivas Juntas de Clasificación proceden a la clasificación de los docentes. Dichos listados tienen vigencia a partir de su aprobación por Resolución Ministerial momento en que son remitidos a las respectivas escuelas.

*lo diga él a vos, uno va reproduciendo ciertos códigos que mamá de chico...”*  
(Vicedirector, Escuela 1).

La socialización profesional es definida por la literatura específica (Davini, 1995; Terhart, 1987, entre otros) como una etapa<sup>35</sup> central del largo proceso de formación de los profesores; precisamente la etapa en que en cada escuela van aprendiendo de sus colegas más cercanos. Lo que nos interesa señalar aquí es que en las escuelas de reingreso opera un proceso de socialización particular –o privativo- de este circuito de escuelas.

De este modo, hay una modalidad de trabajo, especialmente en relación con lo vincular (al trato con los alumnos) que no es el imperante en la mayor parte de las escuelas y que, tal como lo señaló el vicedirector recién citado, debe ser parte de la identidad profesional de un docente de reingreso, resignificando así parte de la identidad docente en función de las características de la escuela y de la población que atienden. Esto es algo que los docentes van aprendiendo a medida que se desempeñan. Así lo relatan distintos docentes de la institución:

*“... no estaba muy al tanto de cómo era. Me costó un año de adaptación, ¿ehhh? No fue tan fácil, porque vos venís con un ritmo de las otras escuelas donde te manejas con el chico de manera prácticamente adulta. O hablas el mismo lenguaje, acá no...creo que hay que acomodar un montón de cosas en este tipo de escuelas y lleva un tiempo...”*  
(Profesor, Escuela 3).

Otro director dice:

*“...con la población docente hubo que trabajar con muchos que venían con la estructura mental de la escuela tradicional, acá hubo mucha gente que no querían venir a estas escuelas por las poblaciones que decían que iban a venir y agarraban docentes con muy bajo puntaje, algunos no son ni siquiera docentes, son profesionales metidos a la docencia y el profesional a veces digo, carece de cierta pedagogías. Yo a veces decía ojo con la selección, no hubo ninguna selección fue por acto público, pero acá tiene que haber profesores y profesores de, de alma si se quiere ¿no? Decíamos que nosotros estas escuelas nos veíamos como, lo veíamos no lo voy a decir negativo, es militancia, se hizo y se sostuvo esta escuela por militancia, por militancia como docentes y militancia social, la tenés que ver desde la perspectiva ideológica, tener un posicionamiento social para poder ser de esta escuela y el posicionamiento social es “muchachos peleemos por la igualdad, nivelemos, integremos”, si vos no estas con esto de la igualdad y la integración...Hubo profes que renunciaron a la primera semana pero quiero, no quiero exagerar, el 90, el 80 por ciento de los profesores que empezaron...”*(Director, Escuela 1).

*“...Nosotros tratamos de trabajar eso acá y dar la batalla, los docentes van cambiando, a algunos no les resulta cómodo, algunos van cambiando, docentes que vienen de otras escuelas con otros experiencias, entonces bueno, charlamos, le aconsejamos...”* (Asesor Pedagógico, Escuela 4).

Y el mismo asesor, en relación con las características de un docente para desempeñarse en la escuela agrega:

*“...son alumnos, en primer lugar son personas. Las que yo tengo que construir un buen vínculo, de respeto mutuo, de cordialidad mutua, donde hay una asimetría que yo tengo que comprender y en esa asimetría él está haciendo una socialización secundaria, como alguien está aprendiendo a hacer algo que uno no sabe...”* (Asesor Pedagógico, Escuela 4).

---

<sup>35</sup> Las fases o etapas de la formación pueden dividirse para estos autores en: biografía escolar previa, formación inicial y socialización profesional.

*“... (es fundamental) esto de tener una escucha con el alumno. Tratar, digamos, ser flexible en el sentido de poder modificar una estructura en función de esto, lo que observo ¿no? No venir con el casete metido y no, porque de esa manera te digo es bastante complicado.. si venís con una estructura de otras escuelas, o escuelas diurnas o no del programa, acá sonaste. O sea, sacate los estereotipos de ese estilo... con la posibilidad de ir ablandándote y de ir viendo otras estrategias...” (Profesora, Escuela 4).*

En otros casos, los directores destacan que esas mismas condiciones ya funcionan como “filtro”, y quienes deciden incorporarse al plantel docente lo hacen porque tienen intención de trabajar en condiciones adversas, “aceptando el desafío que implica”. Quienes no están dispuestos, o no se acercan, o al poco tiempo se alejan. Más de un miembro de los equipos directivos han admitido que los profesores que no se han adaptado, han renunciado. Sin embargo, muchos profesores cuentan que no eligieron la escuela porque conocían el proyecto, sino que se “anoticiaron” de qué se trataba una vez que ingresaron. Serían dos caras del mismo proceso.

*“...E: cómo la conociste a la escuela?”*

*D: yo no la conocía, los primeros actos públicos se hicieron en mayo, abril...*

*E: ¿vos estabas buscando...?”*

*D: yo venía de una escuela común y corriente, cuando llegue acá no había un solo pibe (se ríe) y dije “¡uy! ¿Donde caí?” Y después sí me explicaron la propuesta, es decir, por ahí ahora sí se conoce lo que es una escuela de reingreso, pero en ese momento yo no sabía qué era una escuela de reingreso.*

*E: ¿y fuiste parte de la organización?”*

*D: fui parte de la organización, yo creo que entre todos fuimos creando lo que es la escuela, entre todos, esa es la pura realidad, no es que un director vino e hizo, un asesor vino e hizo, no, entre todos, esto fue surgiendo...” (Profesor, Escuela 1).*

Otra profesora también señala:

*“...Yo me inscribí a la junta, yo tomé las horas sin saber; pensé que era una escuela media común y corriente con turno vespertino, y chau. Y, nada, me enteré cómo era el sistema, esta cuestión que es un poco rara, porque tiene como algunas aristas universitarias porque los pibes cursan por materias, y las horas son por materia, y optan por materias y cuatrimestrales en contraposición con los trimestrales. Entonces era diferente, digamos...” (Profesora, Escuela 5).*

Respecto a su inicio en la escuela, otra profesora relata su proceso de “adaptación”. Acá también podría pensarse que, si los chicos aprenden el oficio de alumnos (disciplinamiento en horarios, normas, etc.) los profesores también deben hacer lo suyo en su rol, se van construyendo como docentes de reingreso. Desde este lugar, se destaca también la necesidad de cierta tolerancia en el trato con los alumnos, que le era solicitada institucionalmente aunque le era difícil de comprender en un inicio; también refiere a las cualidades personales que debería tener un profesor para desempeñarse en esa escuela.

*“...Yo llegué porque me presente en el concurso que hace la junta y tomé estas horas... no estaba muy al tanto de cómo era. Me costó un año de adaptación, ¿ehhh?... acá ha costado mucho llegar a esta instancia que parezca una escuela...” (Profesora, Escuela 3).*

La misma docente, en referencia a una instancia sobre capacitación docente, centrada en la temática de la evaluación, sostiene:

*“... (la capacitación) te refuerza determinados conceptos que para estas escuelas son necesarios. Sí, porque muchas veces vos salís de una escuela a la otra y vos salís embalada de, yo salgo de un privado donde me manejo en un determinado nivel y entras acá y de repente bueno acomodarte. Entonces de vez en cuando tener reuniones, capacitaciones porque a lo mejor no es que hay algo nuevo, pero te va marcando, te va haciendo recordar determinadas cosas...”*

En este punto podríamos preguntarnos acerca de la necesidad de una capacitación o formación “especial” para ser docente en estos contextos. En este sentido, distintos autores (Birgin, Duschatzky y Dussel, 1998; Duschatzky, Redondo, 2000; Serra, 2003, entre otros) señalan los riesgos sobre la fragmentación y la posibilidad de construir un espacio de interlocución común que tiene la diversificación de la formación de acuerdo con distintos contextos, así como las consecuencias que esta diversificación puede tener en relación con el empobrecimiento de los contenidos y la estigmatización de los sujetos<sup>36</sup>.

El fuerte compromiso del cuerpo docente en estas escuelas, podría estar reforzando la hipótesis ya trabajada de la fuerte eficacia discursiva de la política de inclusión propuesta por estas escuelas, al mismo tiempo que es vivido por los docentes casi como un requisito necesario para poder desempeñarse en ellas. Podríamos decir que es, junto con la cuestión vincular, una de las características de la identidad de un docente de reingreso.

En el siguiente testimonio, una asesora pedagógica señala que no hay características específicas para ser profesores de esa escuela pero en la misma entrevista destaca el compromiso que allí tienen, y que no es el mismo en otras instituciones. También da cuenta de cómo se les transmiten las particularidades curriculares y del plan a un docente que recién llega:

*“...Entonces el coordinador y en muchos casos junto con la asesora pedagógica, que en este caso soy yo, hablamos con los profesores y les comentamos como es el plan. Entonces los vamos interiorizando, los vamos acompañando y bueno, van planificando de acuerdo con la propuesta del programa que existe para las escuelas...en gran parte la función del coordinador es esa, acompañar al docente nuevo y darle el apoyo...pero acá es un trabajo de codo a codo con los compañeros...”* (Asesora Pedagógica, Escuela 3).

De este modo, puede pensarse que en los diferentes planteles de docentes y, en especial, en la dinámica del acceso a la docencia, se juegan mecanismos de inclusión-exclusión más amplios. La existencia de un tipo de profesores para este tipo de escuelas –un circuito particular de docentes- abonaría la hipótesis de una configuración fragmentada del sistema educativo.

### **Sobre los perfiles y las percepciones acerca de la propia tarea**

El perfil de los profesores es bastante heterogéneo, en cuanto a su formación (inicial y continua) y su experiencia laboral. Una directora (Escuela 4) lo sintetiza en un adjetivo: “está todo mezclado”. No podemos afirmar aquí que pueda delinearse un perfil específico que caracterice a los profesores de las escuelas de reingreso. Algunos de ellos es la primera (o segunda) vez que se desempeñan en escuelas de nivel medio. Son docentes formados en el ámbito universitario

---

<sup>36</sup> En este sentido, Silvia Serra (2003) sostiene que las teorías de la diversidad –propias del discurso de la Reforma de los 90- han tomado formas particulares en el campo de la pedagogía, transformando la pobreza en un rasgo diferencial del sujeto, rasgo que de acuerdo con estas corrientes habría que respetar. Así, el cambio de funciones, los diferentes contenidos, nos sugieren que se trata de un rasgo sobre el que no se puede operar, o si se opera es para confirmar un punto de llegada diferente.

(economía o letras), y que han hecho la capacitación necesaria para poder ejercer como docentes.

Respecto a las edades, sexo, y domicilio, también hay mucha variedad. No es posible afirmar que la mayoría viva cerca (o lejos) de la escuela de reingreso en que trabaja.

Otros, poseen trayectorias amplias, se han desempeñado en Provincia de Buenos Aires y ésta es una de sus primeras experiencias en la Ciudad. Los que tiene más experiencia en el nivel medio, se han desempeñado en las llamadas EMEM históricas, en escuelas incluidas en el Programa Zonas de Acción Prioritaria, o en los CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario, oferta de 3 años de duración para adultos).

Una directora lo expresa del siguiente modo:

*“...Casi todos trabajan en otras escuelas, pero de esta zona, de la zona ZAP digamos, muchos trabajan casi en esta zona. Hay algunos que por ahí tienen, por ahí de las EMEM históricas que vienen, pero la mayoría trabaja digamos Lugano, Soldati, que se yo, por acá...” (Directora, Escuela 3).*

Sin embargo, no podemos generalizar esta situación; dado que el número de profesores entrevistados (12 en total) no habilita una proyección de tipo cuantitativo.

Otra diferencia que se señala, vinculada con la formación, tiene que ver con la posibilidad de “trasladar” los contenidos, hacerlos más asequibles. Teniendo en cuenta esta heterogeneidad del cuerpo docente, es que destacamos lo que describimos anteriormente en relación con la importancia de la socialización para trabajar en estas escuelas. Así, el perfil docente de estas escuelas parece constituirse a partir de los procesos de selección y socialización profesional operados por las instituciones. Podría señalarse que para permanecer en estas escuelas hay que construir un perfil o identidad profesional que contemple una serie de características personales. Estas parecen ocupar un lugar importante en relación con la capacidad de “adaptarse” a las características de estas escuelas y por lo tanto, de transitar exitosamente el proceso de socialización profesional.

Algunas de las características personales que los directores o profesores mencionan son:

- *“tener un rasgo humano para esto” (Directora, Escuela 5)*
- *“Ser muy abierto, tiene que tener idea de lo que es trabajar en taller” (Asesora, Escuela 5)*
- *“esto de tener una escucha con el alumno” (Profesora, Escuela 4)*
- *“Acá tenés que tener mucha paciencia porque el chico que no te conoce, pero todos los profesores nuevos son probados, esa es la realidad. Y vos tenés que tener paciencia, tenés que tener la habilidad de no enojarte. Si vos te enojas es como que cerras la puerta, cerras la puerta, si vos lo tomas por el lado de la diversión, del chiste, del humor, de también “hasta acá llegamos pero a partir de acá trabajamos”; este... el trato cordial ¿viste?”(Profesora, Escuela 1).*
- *“Creo que primero mucha paciencia, después estar al tanto y saber en las condiciones que entra a trabajar que eso es fundamental. Porque sino el impacto es muy grande, tener en cuenta que el chico tiene códigos diferentes a los de uno y uno tratar de comprender esos códigos, no de rechazarlos. (Profesora, Escuela 3).*

Vimos hasta ahora cómo el plan y la impronta de estas escuela parecen ocupar un lugar importante a la hora de definir el perfil profesional de los docentes que se desempeñan en ellas. Ahora bien, es interesante analizar de qué modo las características de los docentes disponibles para el nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires –o al menos la percepción que de ellos tienen

los diseñadores del plan- condicionó las características que este asumió. Nos referimos específicamente a las dificultades de innovar en relación al diseño curricular y el formato en función de la formación de los docentes en general. Esto nos dice una funcionaria entrevistada al respecto:

*“Y el otro punto más difícil para nosotros era cierta voluntad, un poquito contrariada, de renovar la selección de contenidos sabiendo que al mismo tiempo había que cuidar lo que yo ya en aquel momento empecé a llamar “la sensibilidad didáctica del plan”. Ahí el dilema era: armamos el plan de estudio que nos gustaría con los contenidos que nos parecerían los más interesantes para vincular los estudiantes con el saber y demás, pero nos arriesgamos a que los profes no los puedan enseñar, o armamos un currículum más tradicional, si querés, trabajamos más con los profesores las cuestiones de aprendizaje de los pibes, las cuestiones de diagnóstico, la manera de trabajar cuando los pibes presentan dificultades con el aprendizaje y demás, y sacrificamos innovación en los contenidos. Y bueno, sacrificamos la innovación en los contenidos. Yo creo que si algo se puede decir de currículum es que no es nada osado... en lo que tiene que ver con la estructura del currículum y con la selección de los contenidos, se hizo una opción, yo te diría, bastante deliberada por la accesibilidad para los profesores... Por otro lado, nos parecía que un aspecto importante con lo que tiene que ver con los problemas de las escuelas tenía que ver con el puesto de trabajo de los profesores, y en ese sentido queríamos pensar algo que se asemejara a los cargos... había escuelas del proyecto 13 con buena experiencia y escuelas que no, cargos utilizados de manera interesante para proyectos de trabajo colectivo y cargos absolutamente burocratizados, y por otro lado teníamos un problema operativo, esos que las gestiones a veces son bien interesantes para pensar, y es que en el estatuto del docente, teníamos aprobados, existían legalmente, tamaños de cargos que se acomodaban mal a nuestro plan de estudio. O teníamos cargos muy grandes..., o teníamos un cargo muy chiquito que daba muy poquito margen para trabajo extra clases...” (ex - funcionaria de la ex - Secretaría de Educación).*

De este modo, podríamos decir que así como los docentes se van adaptando al Plan propuesto el mismo también fue adaptado a las posibilidades de los docentes. Este último punto podría pensarse en relación con su formación, como se señaló anteriormente, pero también en relación con las limitaciones que la forma de contratación y las condiciones que impone el puesto de trabajo de los docentes.

### **Formas de contratación y horas institucionales**

En función de los problemas del puesto de trabajo docente de las escuelas medias en general –y tal como lo expresó la funcionaria en la cita anterior- es que estas escuelas prevén diferentes formas de nombramiento con el fin de generar espacio institucionales que posibiliten la planificación, las tareas fuera del aula con alumnos y el trabajo conjunto de los docentes. Por esto, el plan combina diferentes formas de contratación del personal docente (ya descritas en el punto 9.1) que ofrece el sistema educativo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, con el fin de adaptar las formas de nombramiento a las necesidades el plan:

- *Cargos docentes de tiempo parcial:* Son de doce horas cátedra e implican la inclusión dentro de las tareas docentes el dictado de clases de las asignaturas, el dictado de clases de apoyo, tareas de diagnóstico y orientación, planificación y evaluación. Estos cargos se utilizan para asignaturas anuales que se dicten por lo menos en dos niveles y/o grupos de alumnos. Las asignaturas para las cuales se puede contratar personal por cargo son: Matemática, Lengua y Literatura, geografía, Biología, Ciencias de la Vida y de la

Tierra, Física y Química. Es el director del establecimiento el encargado de la distribución de las distintas tareas docentes dentro del horario escolar.

- *Horas cátedra*: Estas horas se utilizan en los casos que no se cumplan los requisitos para la otra modalidad de contratación: asignaturas de cursado cuatrimestral, aquellas que se dictan en un solo nivel o grupo y para las asignaturas para las cuales no se prevé el dictado de clases de apoyo escolar.
- *Horas cátedra por Proyecto Pedagógico Complementario (PPC)*: Son horas a término destinadas a complementar la cobertura de las tareas garantizadas por las otras dos modalidades: sistema de acreditación y diagnóstico, tutorías, clases de apoyo, planificación y articulación de docentes. También se utilizan para cubrir las actividades opcionales: Artes, Actividad Física y Taller Práctico. Las Horas de PPC son distribuidas por el equipo directivo del establecimiento previa aprobación de la Dirección de Área de Educación Media.

Tal como se señaló anteriormente en las entrevistas, pudimos constatar que en estas escuelas hay múltiples espacios de reuniones de trabajo entre profesores (entre ellos, con los asesores, con directivos) que en términos generales son muy valorados.

Sin embargo, una de las asesoras, señala que a pesar de ese tiempo disponible, no es sencillo lograr reunir a los profesores para trabajar contenidos, planificación de clases, o cuestiones curriculares. A pesar de contar con horas de planificación por TP4, la existencia de la figura de “profesor-taxi” no ha desaparecido.

*“... Y yo creo que ese espacio donde realmente en la hora de planificación se pueda pensar lo que se hace en la clase, y qué sé yo, eso se construye desde muchos lugares, no solamente desde acá. Y es una cosa que hay que instalar... un profesor que tiene 7 escuelas, que viene re-cansado de otras escuelas, por más que vos le digas “sí, esta es una escuela diferente”, se trata de pensar otra cosa, no hay que repetir, todo lo que vos quieres, “y estoy muerto, viste”, te mira como diciendo “no me pidas más”. Y yo siento que eso sucede en la hora de planificación, que se ve reflejado en parte en el aula pero a la vez creo que en el aula no les queda otra que reconstruir otra escuela, porque si no, no pueden. Yo creo que en el aula hacen otra enseñanza que no es la misma que la de las otras escuelas, ya te digo, porque no les queda otra; pero a la vez concientizar eso, reflexionar sobre eso, y hacer todo un proceso sobre el cual no lo hacen en ninguna escuela, la hora de planificación es muy difícil...” (Asesora Pedagógica, Escuela 5).*

En este mismo testimonio, al mencionar la importancia del momento de planificación y la necesidad de que los profesores la asuman como problema, se vislumbra la ida de un tipo de trabajo docente para quienes trabajan en esa escuela.

Otro eje a considerar es la estabilidad y permanencia de los docentes. No encontramos un patrón general en las cuatro escuelas visitadas, en algunas de ellas hay mayor estabilidad que en otras. Asimismo, en casi la totalidad de los casos, todos los cargos docentes están cubiertos.

A su vez, algunos directores mencionan que su plantel de profesores no hace uso de las faltas y destaca el compromiso asumido, aunque en otros casos se reclama por las excesivas faltas de docentes y preceptores—cuestión que efectivamente pudimos constatar. Otros, señalan que en la misma escuela, hay sectores más comprometidos que otros.

La mayor parte de los profesores entrevistados (no tomamos aquí equipos directivos) se muestra conforme con la propuesta y el plan de las escuelas de reingreso, como ya se desarrolló en el capítulo 9.1. Casi ninguno manifiesta disconformidad con aspectos concretos del plan.

En general, lo que señalan como una “virtud” es el trato cercano con los alumnos. Casi todos los profesores destacan este punto, y defienden el proyecto porque permite un mayor seguimiento de los alumnos y un mayor conocimiento de cada uno de ellos y su situación particular. La frase “*los chicos saben que pueden contar con nosotros*”, resuena en muchos de los testimonios.

Junto a esto, al momento de realizar sugerencias, son pocos los que efectivamente señalan cuestiones concretas que les gustaría cambiar o modificar. Las alusiones están referidas más que nada a aspectos edilicios (en el caso de compartirlo, sobre todo; el factor climático; etc.), en general, son pocas las referencias directas con la propuesta o el plan.

## **11. Vinculación de estas escuelas con la comunidad**

La intención de este apartado es dar cuenta de los vínculos que estas instituciones entablan con sus respectivas comunidades, retomando las referencias que se vislumbran a partir de las entrevistas realizadas en el marco del presente trabajo de campo.

En primera instancia una cuestión llamativa que surge entre los diferentes actores y en el conjunto de las instituciones es la mención a las familias como figuras clave en el acompañamiento de la escolaridad de estos jóvenes. Así, uno de los actores comunitarios de referencia ineludible son las familias. Si bien en varias de las entrevistas se reconoce que una parte de los estudiantes no cuentan con una estructura familiar “convencional” que los sostenga, hay siempre alusión a una serie de adultos significativos o pares (como por ejemplo parejas) que acompañan en la decisión de estudiar y en el tránsito por esta experiencia escolar.

Las instituciones señalan una serie de iniciativas a las que apelan para lograr algún tipo de acercamiento de las familias. De este modo, los trámites vinculados a la escolaridad (inscripciones, reincorporaciones, etc.) son una “excusa” para concretar esta convocatoria. En un sentido semejante convocar a los padres y madres para conversar sobre las “dificultades” de los alumnos es también otro de los motivos que surge en las entrevistas. Sin embargo, en algunas escuelas se registra que no todas las convocatorias se relacionan con los obstáculos o las cuestiones burocráticas. En una de las instituciones se mencionan convocatorias de fin de año que aglutinan a las familias en torno a festejos por la finalización de las clases. En este caso resulta interesante que estos eventos son rescatados tanto desde los directivos y profesores, como desde algunos jóvenes que señalan que “la fiesta ha estado muy buena” y comentan la satisfacción que produce este tipo de convocatoria festiva que la escuela realiza.

Un dato que resulta relevante entonces es que en las diferentes instituciones se menciona una presencia importante de las familias u otros adultos, y al mismo tiempo se destaca cómo estas figuras acompañan la escolarización y están presentes cuando son convocadas. A diferencia de los reclamos y quejas que suelen plantearse en relación con el “abandono” de las familias y su “precaria” o “nula” participación en las instituciones, en nuestro trabajo se registra una tendencia opuesta a esta retórica ampliamente extendida en el discurso de los docentes.

Consideramos que esta relación más estrecha entre la familia y estas escuelas que se plantea en las instituciones abordadas puede basarse en diferentes cuestiones. Por una parte, creemos que un aspecto que marca una diferencia importante es que estos jóvenes han regresado a la escuela luego de un período de abandono de la misma. En este sentido, hay una decisión deliberada y un deseo de retomar los estudios abandonados. Al ser una segunda oportunidad, seguramente se trata de una escolarización que se transita de otro modo. Por otra parte, consideramos que hay

algo ligado a las formas de convocatoria de estas instituciones que permiten que esta relación se produzca. Algunos señalan que esta relación es “exigida” desde la escuela en determinados momentos del año, pero más allá de la “obligatoriedad” los directores y profesores perciben que las familias “responden” a esta demanda. Desde ya, el caso de los festejos con las familias da cuenta también de la constitución de un vínculo que liga a la institución escolar y familiar.

Más allá de estas variaciones en las formas de convocar y en las relaciones entabladas nos interesa destacar que en las distintas instituciones hay una valoración de este vínculo, y parecería que el mismo constituye una condición central para el desarrollo de la tarea pedagógica. En otros términos podríamos señalar que reestablecer la alianza entre la familia y la escuela resulta una condición importante para posibilitar la acción de la segunda. De todos modos, consideramos que en estas escuelas esta relación se hace posible en tanto no presentan una expectativa de recibir una familia “ideal” o “modélica”. En todo caso, se asume que quienes lleguen como parte del “entorno” de sus alumnos son aquellos con quienes las escuelas deben entablar una nueva alianza.

*“... (refiere a la inserción en la escuela) “Si no hay una contención externa de algún tipo, no se las que funcionan muy bien por ejemplo a veces son las parejas, la novia y el novio si esa novia o ese novio tiene medio enganche con la escuela, te diría que es lo mejor, mejor que padres en cuanto a resultado de escuela ¿no? Pero bueno, sino tiene que haber un hermano, un padre, una institución, trabajador social de última o sino se hace muy difícil porque, que sé yo, porque los pibes en la escuela están un par de horas 4, 5 horas contra 19 o 20...” (Asesor pedagógico, Escuela 1).*

Si revisamos la relación de las instituciones con otras agencias o instancias comunitarias no se registra la misma “apertura” que hemos registrado con las familias. Las instituciones están más bien consustanciadas con su trabajo intramuros y sólo en el caso de la escuela que tiene más desarrollada la propuesta de los talleres se registra un vínculo más activo con otras entidades de la zona en donde está ubicada.

Como tendencia general advertimos que las escuelas tienden a recurrir a la “comunidad” para resolver aquellos problemas que atañen a la escolarización de sus estudiantes, que por la magnitud de dichas dificultades no pueden resolver aisladamente. En este sentido se registran un cúmulo de actividades en general mediatizadas por algunas instancias del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires que mediante programas gubernamentales y equipos de profesionales intenta resolver dificultades de distinto tenor. Podríamos enumerar dentro de estas acciones al Programa de Asistencia Socio Educativa (ASE); los Centros de Gestión y Participación; los programas de becas estudiantiles; los vínculos con jardines maternales; etc. Desde diferentes funciones todas estas entidades y programas colaboran “facilitando” la escolarización de los jóvenes que concurren a estas escuelas. Se trata de programas y acciones que en cierta medida resuelven cuestiones de orden vital y que son imprescindibles para la escolarización de estos estudiantes.

Aquí hemos mencionado a aquellas agencias e instituciones que fueron las más mencionadas en las entrevistas. En este punto, cabe destacar entonces una característica propia de la Ciudad de Buenos Aires que es la fuerte presencia y disponibilidad de estos recursos. Resulta interesante cómo esta presencia de recursos a los que se pueden recurrir es destacada por aquellos actores que transitaban por otras provincias que no disponen de estos medios (hay relatos de profesores que han trabajado en la Provincia de Buenos Aires y que enfatizan estos contrastes); también algunas alumnas que son inmigrantes de países limítrofes señalan esta diferencia si comparan a estas escuelas con las de sus países de origen.

*“E: ¿y fuiste a la escuela en Bolivia también?”*

*A6: si, fui a la escuela, bueno allá se hace de 1° a 5°, de 6° a 8° y de 1° año a 4° y de ahí vas a la universidad, pero dejé porque me vine para acá, terminé 8°, me obligaron a hacer 7° acá y después entré a 1° año y ahora estoy por terminar.*

*E: ¿y las dos se quieren quedar en la Argentina?*

*A6: si, yo si*

*A5: yo si también pero pase 11 años acá, ir a visitar, tengo casas allá y quiero ir a visitar, la verdad es que extraño. De quedarse si, las dos cosas, ir allá y estar acá, no tengo ganas de irme*

*A6: de visita sí, pero quedarme no.*

*E: ¿Por qué?*

*A6: no, porque la situación económica era muy, había mucha pobreza, y acá nos dieron un montón de cosas, por ejemplo acá en la escuela, libros, los lentes, revisión medica para lo que necesites, allá no (...) \$60 o \$70 tenés que comprar para esta materia, te llevas (...) no te da opciones (...)"*

(Entrevista a alumnas de la Escuela 1)

Asimismo, también cabe destacar el uso intensivo que las instituciones realizan de estas instancias, en tanto conocen las opciones disponibles y las emplean con asiduidad.

Más allá de estas tendencias una última cuestión a señalar es que las escuelas desarrollan algunas actividades con otras instituciones. En estos casos se trata de búsquedas espontáneas que realizan. Así, se registran iniciativas de diferente tenor (muchas de ellas ligadas con las necesidades de los talleres extracurriculares). De todos modos, se trata de propuestas puntuales como por ejemplo: actividades con instituciones que forman docentes de Educación Física; propuestas con artistas y alumnos pasantes de Carreras de Comunicación Social; participación en concursos de fotografía, etc. En estos casos las escuelas apelan a sus redes de vínculos para “enriquecer” la propuesta cultural que las escuelas despliegan.

Un último punto refiere a las relaciones que las escuelas entablan con otras entidades comunitarias a raíz de producir vínculos con el mundo del trabajo. Aquí, cabe mencionar la experiencia de pasantías laborales que ofrece el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, así como una iniciativa que recién se estaba impulsando al momento de la realización de nuestro trabajo de campo que consistía en la opción de los alumnos de estas escuelas para desarrollar estudios en los Centros de Formación Profesional de la Ciudad de Buenos Aires. Este último tipo de vínculo con entidades comunitarias se relaciona básicamente con las posibilidades que estas escuelas brindan a sus estudiantes para vincularse con alguna actividad laboral.

En todos los casos mencionados vale destacar cómo las relaciones que las instituciones entablan con agencias comunitarias se sustentan en el conjunto de entidades y programas disponibles en la órbita del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. El Gobierno brinda entonces una amplia gama de alternativas, y las instituciones educativas son usuarias “activas” de dichos programas. Por otra parte, las familias parecerían ser los otros actores comunitarios por excelencia con quienes las escuelas entablan un vínculo para realizar su labor.

## CUARTA PARTE

### 12. Conclusiones y recomendaciones para áreas de gestión y equipos de seguimiento

Esta investigación ha permitido revisar la trayectoria de una política centrada en la escolarización de un sector de la población que, por diferentes razones, resulta vulnerable a la hora de incorporarse y transitar su escolaridad en el nivel medio.

A nuestro criterio las Escuelas de Reingreso presentan un valor adicional en la medida en que tienen pretensiones inclusoras, procurando superar la forma escolar que tradicionalmente asumió la educación media. En este sentido, pudimos conocer y analizar la implementación de una propuesta que, reconociendo las posibilidades y limitaciones del propio sistema educativo, dio lugar a la instalación de escuelas reconociendo las necesidades que presentan aquellos grupos que han perdido su oportunidad de escolarizarse en el tiempo teóricamente previsto.

Lo mencionado anteriormente arroja al menos dos cuestiones para revisar. La primera consiste en detenernos en las características de la propuesta de creación de nuevas instituciones para el abordaje de las dificultades de escolarización de los jóvenes. En investigaciones anteriores este equipo había caracterizado la fragmentación que afecta a las instituciones educativas (Tiramonti, 2004). En dicho trabajo señalábamos a la fragmentación como una dinámica que da cuenta de un sistema educativo que no opera en tanto tal, en la medida en que las instituciones se constituyen como espacios autorreferidos en donde las experiencias que allí se suscitan no reconocen algo del orden de cierta continuidad con las restantes. En síntesis, esta dinámica da cuenta de una partición entre las instituciones en donde sólo es posible identificar aspectos comunes entre aquellas que pertenecen al mismo fragmento.

A partir de los datos recabados en las Escuelas de Reingreso una de las primeras cuestiones a señalar es la vigencia de esta dinámica de fragmentación en tanto que para abordar el problema de escolarización de los jóvenes vulnerables que abandonan la escuela, el Estado recurre a la creación de nuevas instituciones que pueden identificarse como un nuevo fragmento.

Sin embargo, esta política abre también una serie de interrogantes y cuestiones a explorar en la medida en que los resultados evidencian que los alumnos que desarrollan una trayectoria efectiva en estas escuelas son aquellos que resultan expulsados de las otras instituciones. Así, más allá de la dinámica de fragmentación, estas escuelas brindan indicios acerca de una serie de elementos que contribuyen favorablemente en la escolarización de los grupos más vulnerables.

Creemos que esta propuesta presenta como dato interesante la ruptura del dispositivo escolar único. El mecanismo que emplean consiste en flexibilizar dicho dispositivo en tanto las formas “únicas” presentan serias limitaciones para atender al conjunto y la complejidad de las situaciones escolares que se presentan (sobre todo con los sectores más vulnerables). En este sentido, se advierte que la flexibilidad en la forma escolar permite la escolarización de estos sectores, en tanto desde estas estrategias se acompañan los procesos educativos y vitales de los estudiantes, haciendo posible su permanencia en la escuela. Este planteo interroga seriamente las críticas que desde diferentes posiciones se le han efectuado a las políticas basadas en estrategias de focalización, en el sentido que habilita y fomenta la profundización del estudio de estrategias políticas de acción afirmativa en relación a las posibilidades que otorgan a poblaciones que las políticas universales no logran reconocer. No pretendemos extendernos aquí en este debate (focalización-universalización), pero cabe señalar que el análisis de la propuesta de las Escuelas de Reingreso da cuenta de la potencialidad que pueden tener ciertos dispositivos cuando contemplan más cabalmente los entornos y realidades en donde operan.

La segunda cuestión refiere a un aspecto que inicialmente no estaba previsto revisar en profundidad en este proyecto, pero que el trabajo de campo ha evidenciado con fuerza. Al

indagar la forma escolar de las Escuelas de Reingreso cobran visibilidad las dinámicas que operan en el resto de las instituciones educativas ante las dificultades de escolarización de los jóvenes. Revisar una política que apunta a la inclusión educativa, demuestra la magnitud del desacople de la forma escolar tradicional ante los nuevos desafíos de la inclusión escolar en el nivel medio. Así, cuando los jóvenes relatan sus experiencias de sucesivos fracasos en las otras instituciones dan cuenta de los mecanismos de expulsión y de auto- asignación de la culpa por dicho fracaso, que incorporaron en su tránsito frustrado por el sistema educativo. En síntesis, de acuerdo a lo que la bibliografía especializada plantea desde hace años, los jóvenes reconocen el fracaso como propio (Lahire, 1997; Kaplan 1988; Perrenaud, 2001, entre otros), al tiempo que en sus relatos demuestran cómo esas instituciones no pueden “sumarlos” en el cotidiano escolar.

En este sentido, los resultados de nuestro trabajo dan cuenta de las especificidades de las Escuelas de Reingreso, pero también por contraste refractan las dificultades que se registran en las escuelas que portan formas más “habituales” de escolarización. En estas últimas, parecería que las posibilidades de albergar a alumnos que no se adaptan fácilmente a la condición estudiantil esperada son estrechas. En estos casos, opera una dinámica donde estos alumnos son expulsados hacia otras instituciones. Frente a esta dinámica parecería entonces que las Escuelas de Reingreso ocupan el lugar de las “últimas” escuelas que podrían recibir a estos jóvenes. Lo interesante es que estas instituciones presentan una serie de variaciones en su forma escolar que da cuenta de la exploración de algunas hipótesis bajo las cuales la escolarización media parecería resultar más factible de efectivizarse para un grupo más amplio. En este sentido, nuestros datos además de reflejar aspectos propios de estas escuelas, presentan algunas cuestiones que permiten reflexionar y pensar en alternativas para el conjunto de las escuelas secundarias.

Las Escuelas de Reingreso funcionan bajo algunas premisas que hacen posible la escolarización de los jóvenes que reciben. Sintetizando los rasgos centrales que ya hemos mencionado en este informe, estas escuelas son instituciones pequeñas en cuanto a la cantidad de alumnos que tienen (y esto no se da en los hechos, sino que fue una cuestión pensada y buscada desde la formulación de esta política). La idea que la sustenta se vincula con la necesidad de contar con un trato más particularizado con estos jóvenes en el tránsito de su escolaridad. Por otra parte, estas escuelas organizan el espacio y el tiempo de trabajo de otro modo, creando una serie de dispositivos curriculares y organizacionales para garantizar el trabajo pedagógico (trayectos, talleres, tutorías, clases de apoyo, entre otros). En este punto, cabe destacar que se trata de instituciones en donde la preocupación por la especificidad de su función está sumamente presente. Se trata entonces de escuelas “motorizadas” por la inquietud en la enseñanza y en promover las posibilidades educativas y de terminalidad de los estudios de los jóvenes. Estas preocupaciones no son menores en el marco de una serie de discursos políticos que han proliferado en nuestro país en los últimos años acerca de las escuelas y su función de control del riesgo social. En este sentido, resulta interesante revisar una propuesta de retorno a la escuela de la población más vulnerable que se centra en la potencialidad y potestad educadora que tienen las instituciones escolares. Asimismo, estas cuestiones tienen un valor adicional ante los desafíos que presenta hoy en día la masificación de la escuela secundaria.

Como decíamos, estas escuelas han explorado alternativas para la incorporación y retención de sus estudiantes. Sin embargo, casi el conjunto de los directores y varios de los estudiantes con más años en ellas comentan que ha llevado un tiempo la “estabilización” de su “público”. En este punto el hecho que se trate de escuelas de creación reciente permite visibilizar con mayor contundencia la dinámica de “encastre” que se produce entre las instituciones y los actores a las que están destinadas. Mencionamos dos situaciones que dan cuenta de esto y que se registraron en el trabajo de campo. Una de las funcionarias de la ex - Secretaría de Educación que participó en la creación de este proyecto relataba la incertidumbre que tenían cuando lanzaron el proyecto

en la medida en que contaban con toda la información estadística acerca del grupo poblacional al que querían convocar, y sin embargo estos sectores no “llegaban” inicialmente a las escuelas. En las escuelas también relataban que en los primeros años se inscribieron estudiantes que finalmente abandonaron los estudios dado que presentaban características de vulnerabilidad extrema con las cuales las instituciones no podían operar. Así, parece que ha llevado un tiempo la adecuación de los estudiantes que estas escuelas pueden en definitiva “alojar”. Los profesores y directivos dicen explícitamente que ellos pueden intervenir con aquellos jóvenes que aprenden en la escuela el “oficio de ser estudiantes” y que, en cierta medida, “ordenan” sus propias vidas. Sin embargo, advierten que hay un grupo de alumnos a los que estas escuelas “no llegan” (aquellos que están en condiciones de mayor exclusión) y reconocen que en caso de incorporarlos resultaría muy difícil su retención.

Cuando los directores y profesores aluden a estos procesos señalan al conjunto de los actores y las agencias que facilitan la labor de inclusión en estas escuelas. Aquí los CGP (Centros de Gestión y Participación), los programas del Ministerio Nacional como el denominado “Todos a Estudiar” y otras agencias de la Ciudad de Buenos Aires y del propio Ministerio de Educación colaboran con estas tareas. Resulta interesante destacar que las escuelas señalan positivamente la labor de estas instancias que sin dudas contribuyen a abordar una actividad que por su magnitud “excede” las posibilidades reales de las instituciones. Esta colaboración es recibida con el beneplácito y resulta un “alivio” para los directores y profesores.

Lo descripto hasta aquí da cuenta de una dinámica de incorporación de diferentes grupos sociales a diferentes tipos de instituciones en donde se advierte que la creación de nuevas escuelas responde a la necesidad de incluir y retener a la población excluida de las restantes. Sin embargo, ante dichas creaciones las instituciones parecería que llegan a incorporar a un grupo y, al mismo tiempo, expulsan a aquellos que presentan las condiciones más desfavorables. Así, las instituciones operan como una malla que retiene a un sector al tiempo que otros “fluyen”, quedando por fuera. Aquí, cabe pensar entonces que las diferentes instituciones presentan un “límite” que demarca la población que admite retener. Cuando dicho “límite” es rebasado, quienes quedan por fuera deben acudir a otro tipo de institución que tenga un patrón de admisión más “acorde” o “dispuesto” a recibirlo. Cabe considerar que a pesar que el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires cuenta con normativa explícita que resguarda a la población de estos mecanismos expulsivos, persisten modalidades informales cada vez más selectivas y discriminatorias a través de las cuales los grupos más vulnerables son limitados en su derecho a ser educados en cualquier institución educativa.

Como decíamos anteriormente, si nos centramos en aquellos alumnos que estas escuelas logran retener lo que se observa es que son aquellos que pueden responder y amoldarse a la condición estudiantil que las escuelas plantean (en este punto, es interesante revisar que probablemente las instituciones ubicadas en diferentes fragmentos tienen criterios distintos acerca del sentido y en qué consiste dicha adaptación a la condición estudiantil). Más allá de este “amoldamiento” de los jóvenes a los requisitos de las instituciones, lo que se advierte es que los diferentes actores de estas escuelas (directores, profesores, preceptores, etc.) tienen una idea bastante acabada acerca de las características centrales de los alumnos que llegan a las mismas. En este sentido en las entrevistas se evidencia que se trata de jóvenes que quieren darse una segunda oportunidad para estudiar, que tienen trayectorias de fracasos reiterados en las escuelas, muchos de ellos abandonaron los estudios por tener que trabajar o ante situaciones de maternidad /paternidad, en algunos casos se trata de jóvenes que tienen o tuvieron problemas legales, hay situaciones de consumo de drogas y la condición de pobreza es una constante.

Los relatos de los directores y profesores dan cuenta de los serios problemas que tienen los estudiantes, pero al mismo tiempo no conllevan una imagen de descalificación, sino que prima en ellos una expectativa de inclusión y de hacer frente a estos obstáculos. Parecería entonces

que estas instituciones reconocen las condiciones de partida de sus estudiantes y es a partir de allí desde donde pueden construir una propuesta que los interpela y que habilita su inclusión efectiva. Esta dinámica contrasta con algunas tendencias identificadas hace años atrás por algunas investigaciones que advertían la denominada “interpelación fallida” que producían algunas instituciones sobre los estudiantes (Birgin; Duschatsky y Dussel, 1998). En los casos de la interpelación fallida se reconocía el desajuste entre las expectativas de los profesores y la propuesta pedagógica que desarrollaban, que suponía un estudiante bien diferente del que efectivamente estaba presente en las aulas. En nuestro trabajo justamente lo que observamos es que estas escuelas producen un acople con los alumnos que reciben en tanto logran interpelar efectivamente a esos que llegaron, al tiempo que los jóvenes lograron amoldarse a la situación de ser estudiantes que estas escuelas les plantean. En estos casos, los obstáculos son una condición objetiva de partida, pero no representan un límite terminal en cuanto a la posibilidad de intervención de las instituciones sobre sus alumnos.

Más allá de esta interpelación más ajustada que estas escuelas efectúan en relación con su “público” un aspecto interesante que se identifica es la búsqueda de la “personalización” de sus alumnos. Todos los actores entrevistados destacan la importancia del vínculo más bien individualizado como vía que efectiviza la escolaridad para estos jóvenes. En este punto para todos resulta evidente que la masividad atenta contra la escolarización de este grupo. Estas escuelas más reducidas numéricamente y que representan un entorno más controlado operan como marco de mayor contención. La pedagogía ha dado cuenta desde diferentes imágenes de la idea de una relación más estrecha entre educadores y educandos como condición de posibilidad del vínculo pedagógico. La metáfora del pastor y su rebaño (que recupera Foucault para dar cuenta de las formas pastorales de gobierno), hasta las ideas en torno a las pedagogías invisibles formuladas por Bernstein (1994) señalan la fuerza que asume el vínculo docente-estudiantes como condición necesaria para la relación pedagógica y como modo de incorporación de formas de autogobierno. Estas formas de gobierno suponen y requieren que los límites y las constricciones externas se internalicen.

Cuando las escuelas entablan este tipo de relación con los estudiantes su labor se centra en primer término en socializarlos en la cultura estudiantil. En este sentido, una de las primeras actividades que es el punto de partida de estas escuelas es convertir en estudiantes a los jóvenes que reciben. Este rasgo que se vincula claramente con la imposición de ciertas pautas de disciplinamiento, constituye uno de los aspectos que estos jóvenes no traen dados y sobre los cuales la escuela tiene que operar. Tal vez una diferencia es que aquello que otrora se suponía como algo ya dado (o garantizado por la “socialización familiar”), en estos casos es motivo de un tiempo importante que le deben destinar estas instituciones. Para que estos procesos se produzcan los docentes señalan que deben establecer un vínculo de proximidad con los jóvenes como una condición sine qua non. En este punto, los profesores y directores destacan que los alumnos que efectivamente se incluyen en las escuelas, entablan un vínculo de pertenencia fuerte con estas y de hecho entre los primeros que egresaron es frecuente que retornen para visitar a los profesores y directores. En cuanto a este punto, cabría señalar que hasta el momento no hay instancias que prevean algún tipo de propuesta de seguimiento de estos estudiantes una vez que finalizan sus estudios formales. Seguramente, la realización de estudios de seguimiento de los egresados de estas escuelas reportaría información sustantiva tanto a las escuelas como a la gestión del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires para avanzar en la implementación y mejoramiento de esta propuesta.

Desde la perspectiva de los entrevistados, conocer a los alumnos, saber de sus vidas, acompañarlos en algunas de sus decisiones, parecería ser nodal para poder escolarizarlos. Los docentes y directores refieren a esto como el fortalecimiento de la autoestima de los jóvenes y la posibilidad de que se posicionen mejor en la escuela y en otros entornos; en algún caso hasta refieren a que “ordenen sus vidas”. Evidentemente, la escuela en este punto se hace cargo de las

formas de inserción social de estos jóvenes, colaborando al disciplinamiento y a la reducción del riesgo social. Aprender a ser estudiante trae aparejado esta serie amplia de aprendizajes que no se restringen de manera estricta al ámbito de la escuela.

Para que esta situación se produzca las instituciones cuentan con los dispositivos y recursos (materiales y humanos) que producen cierta sinergia permitiendo la incorporación efectiva de estos jóvenes. Así, los trayectos, las becas estudiantiles, la biblioteca, el comedor, las horas extraclase de los profesores, las clases de apoyo para los estudiantes, la tutoría, los asesores pedagógicos, los talleres y todos los programas que el Ministerio de Educación pone a disposición funcionan con el fin de promover la inclusión en estas escuelas. Desde ya, la mayoría de las cuestiones de esta amplia enumeración está presente casi en el conjunto de las escuelas medias, pero hay algunos dispositivos como los trayectos que son exclusivos de estas instituciones y que marcan algunas diferencias significativas en cuanto a las posibilidades que brindan estas escuelas.

Una cuestión interesante que se desprende del presente trabajo es la apropiación diferencial que realizan las instituciones en torno a esta política. Los modos de interpretar e implementar los trayectos constituyen uno de los aspectos que presenta mayores variaciones en la interpretación de la propuesta. Consideramos que esta divergencia no es aleatoria, sobre todo si se considera que este es uno de los aspectos más novedosos de las Escuelas de Reingreso. Asimismo, esta apropiación diferencial resulta atendible en la medida en que la propuesta de los trayectos produce un quiebre importante con respecto a las coordenadas de organización del tiempo y el espacio propias de la escuela moderna. La organización de esta naturaleza, pone en cuestión el funcionamiento cotidiano de la escuela, tanto en relación con los agrupamientos, la asignación de docentes, como en cuestiones también estructurales como por ejemplo en las implicancias en términos de organización de la disciplina escolar. La ruptura en la permanencia de un grupo de alumnos como grupo estable produce situaciones que la institución debe atender (la organización de las entradas y salidas de la escuela de cada alumno, la elaboración del trayecto a medida de las necesidades de los estudiantes, el control de la circulación de los alumnos por la escuela en los horarios libres, etc.) Tal vez, todas estas razones explican los motivos de resistencia que en algunas instituciones despierta este tipo de organización. En este sentido, advertimos los desplazamientos y las apropiaciones singulares que las escuelas han realizado en torno a esta propuesta. Estas divergencias dan cuenta de las transformaciones que una política sufre ante los procesos de mediación que los actores del sistema educativo realizan a la hora de implementarla (Tyak y Cuban, 1997). También creemos que estas traducciones dan cuenta de los límites y márgenes de cambio que el propio sistema educativo admite en relación con la modificación de las formas escolares más tradicionales.

Así como reconocíamos un tiempo de estabilización de la matrícula en estas escuelas, consideramos que la implementación de los trayectos y la adaptación de los actores a todos estos dispositivos corren también esta misma suerte. En diferentes tramos de las entrevistas los actores han identificado el tiempo transcurrido hasta que ellos reconocieron que se había constituido allí una escuela. En este sentido, advertimos que si bien estas instituciones portan algunos rasgos que difieren de las escuelas tradicionales, el formato escolar de la modernidad sigue operando como horizonte que demarca las posibilidades de existencia y funcionamiento de las instituciones educativas.

De este modo, en las instituciones de la muestra se destaca la tensión entre aquello que resulta conocido por los actores (en tanto representa las prácticas “habituales” y “corrientes” de las escuelas secundarias) y toda la serie de “invenciones” y alternativas originales que estas escuelas han elaborado para su funcionamiento como Escuelas de Reingreso. Tal vez podríamos decir que la remanida tensión entre lo instituido y lo instituyente tiene una expresión notable en estas escuelas. Sus actores portan las imágenes que todos conocemos acerca de las

escuelas medias, pero se ven autorizados y compelidos a producir modificaciones para que la escolarización de estos estudiantes sea una tarea posible.

Los “actos de invención” se registran en aquellos aspectos más novedosos y que se tornan más “ambiguos”, allí observamos variaciones mayores entre las instituciones, que se evidencian por ejemplo en la ocupación del tiempo de los alumnos en las horas libres; la organización de las clases de apoyo; la importancia dada al trabajo en los talleres; las actividades realizadas por los Asesores Pedagógicos; las formas de trabajo a partir de las pruebas de diagnóstico que se aplican a los estudiantes; la organización de la producción de los profesores en el tiempo extra-clase; la propia estructura de los trayectos. Resulta interesante que todos estos aspectos se “disparan” a partir de la ruptura del curriculum mosaico de la escuela tradicional, así como mediante la incorporación de algunas condiciones materiales y de personal que no es tan habitual en la historia de las escuelas medias (horas extra clase, asesores, etc.) En este sentido, una cuestión para considerar a futuro es revisar este conjunto de experiencias que hasta ahora funcionan como “exploraciones” que las distintas instituciones y sus actores han realizado. Señalamos esto como un punto interesante dado que consideramos que este conjunto de aportes pueden colaborar en brindar a las escuelas medias una “densidad” en su trabajo pedagógico que habitualmente la estructura del curriculum y los modos de organización más ligados al esquema “moderno” no propician. En este punto, un intercambio entre las instituciones que conforman las Escuelas de Reingreso, así como con las restantes del sistema educativo sería un aporte propicio para revisar el estado de las diferentes prácticas efectivamente vigentes en las escuelas.

Otro aspecto a contemplar en torno a estas escuelas se liga con la propuesta de divulgación y recreación cultural que las mismas ofrecen. En la experiencia de las Escuelas de Reingreso se advierte una tensión entre la conservación de las formas más tradicionales que se plasman en los planes de estudio del nivel medio y cierta renovación muy incipiente en torno a las formas de la transmisión cultural que habitualmente enmarca el trabajo escolar. Si se toma en sentido estricto la propuesta de las materias curriculares se pueden reconocer algunas variaciones más bien formales en términos de la duración del plan de estudios, en donde la opción desde la entonces Secretaría de Educación ha sido elaborar una serie de programas de estudio que se aproximan a los convencionales. En este punto, en la entrevista a una de las funcionarias que participó de estas decisiones se destaca que esta posición fue asumida en tanto facilitaba la puesta en marcha de estas escuelas, así como el reconocimiento de materias, equivalencias, etc. La opción asumida parecería haber respondido más bien a un criterio de prudencia en términos de lo que resultaba factible implementar.

Sin embargo, hay otros espacios extracurriculares como los talleres en donde resulta posible desplegar otras formas y alternativas para la transmisión y recreación cultural. En el trabajo de campo registramos que estas experiencias resultan más difusas y, en este sentido, cada institución responde de acuerdo a sus convicciones y posibilidades. Cabe advertir que una sola de las instituciones abordadas explora más “a fondo” las alternativas que pueden brindar los talleres, y en esta determinación juegan las posiciones de algunos de sus actores (directores, profesores, etc.) así como los rasgos fundacionales de esta escuela y el propio espacio físico de la misma que facilita esta propuesta. Si bien esta escuela presenta algunos límites semejantes a las restantes en cuanto a la implementación de los talleres ha desarrollado estrategias que procuran un cruce entre las producciones de estos espacios y las asignaturas que se dictan en el curriculum “convencional”. Consideramos que estas exploraciones en torno a las posibilidades de vinculación de las escuelas con el cambio cultural aún resulta una cuestión pendiente. De todos modos, si bien la experiencia que hemos identificado es sumamente incipiente consideramos que puede resultar un “puntapié” para la exploración de otras formas de transmisión y recreación cultural en las escuelas.

La propuesta pedagógica de estas escuelas, como hemos desarrollado, tiene por objetivo la inclusión de los jóvenes que quedaron fuera del sistema educativo, pero con un fuerte énfasis en la enseñanza. Esto permite que, además de la contención que ofrece a los estudiantes, se habilitan un conjunto importante de recursos para promover la enseñanza y la apropiación de saberes considerados prioritarios.

Hay un elemento también de carácter estructural de esta política y es su trama normativa. Ha habido un fuerte intento de “organizar” instituciones con una regulación importante de aspectos cotidianos del funcionamiento escolar. Esto parece tensionar algunas prácticas en relación a la posibilidad de cursada y permanencia de los jóvenes durante el ciclo lectivo y también en relación a las designaciones y roles docentes. Tomando en consideración la flexibilidad que desarrollan y la particular apropiación que las escuelas realizan de cada uno de los roles con que cuentan para llevar adelante el proyecto pedagógico, aparece como de central interés un avance evaluativo del funcionamiento institucional de las escuelas de reingreso. Para ello, resultaría enriquecedor fomentar equipos mixtos de trabajo que permitan observar las reapropiaciones de los roles que han permitido en algunas de estas escuelas un avance en relación al mejoramiento en el desarrollo del plan de estudios y los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, al constituir pocas escuelas con un nuevo formato, sería de utilidad que esta instancia de evaluación y seguimiento también se constituya en un espacio que permita compartir e intercambiar experiencias entre estas instituciones y también con otras instituciones de nivel medio o con otros ámbitos por fuera de la gestión educativa.

Sobre esto último también consideramos relevante señalar que todavía hay un largo camino por recorrer en términos de fomentar y favorecer la mirada de los otros sobre lo que se está haciendo, sobre lo que se puede hacer. Hay una asignatura pendiente en relación con la inclusión de jóvenes al nivel medio que sigue siendo de una magnitud importante. Estas instituciones en conjunto albergan a aproximadamente mil jóvenes aunque todavía son diez mil los que permanecen fuera de las escuelas sólo en la Ciudad de Buenos Aires, más los que año a año abandonan las instituciones. Esta sola situación da cuenta de que todavía falta pensar y evaluar más estrategias para promover el acceso y permanencia en la educación, y que la posibilidad de hacerlo no puede estar únicamente del lado de los gobiernos y las gestiones coyunturales. Entendemos que la participación de actores diversos puede contribuir a aportar nuevas ideas para afrontar viejos problemas.

De acuerdo a la investigación en curso, estas escuelas en su dinámica y funcionamiento, han demostrado la capacidad de albergar la diferencia en base a un formato especial, a un número reducido de alumnos y a una presencia más densa de los directivos y los docentes en la escuela y en la trayectoria de los/as estudiantes. La prédica sobre el agotamiento del formato actual de nuestras escuelas secundarias (extensiva también a la formación de los/as docentes y a las estrategias de aprendizaje) y las variadas formas que asume hoy el hecho de “ser alumno” interrogan sobre la posibilidad de la integración y sobre los horizontes de igualdad que se abrirán o no, para acceder a mejores condiciones de vida. Surge así el desafío acerca de cómo sostener espacios alternativos –en tanto políticas públicas- para los jóvenes, pero que en tanto espacios distintos, no se encapsulen y pierdan el horizonte de lo común.

### 13. Bibliografía

Azevedo, J. (2000): O ensino secundario na Europa, Edicoes ASA, Porto Alegre.

Bernstein, B. (1994): La estructura del discurso pedagógico, Ed. Morata, Madrid.

Birgin, A., Duschatzky, S. y Dussel, I. (1998): "Las Instituciones de Formación Docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad" en Revista Propuesta Educativa N° 19. FLACSO. Buenos Aires.

Braslavsky, C. (1985): La discriminación educativa en la Argentina, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

Cariola, L., Bellei, C., Núñez Prieto, I. (2003): Veinte años de políticas de educación media en Chile, IPE – UNESCO, Buenos Aires.

Davini, M.C. (1995): La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós, Buenos Aires.

Dussel, I. (2005): "¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de post-crisis" en Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 10, número 27, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.

Duschatzky, Silvia (2007): "Maestros errantes. Nuevas formas subjetivas de habitar la escuela contemporánea", en Tiramonti, G. (compiladora) (2007). La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Editorial Paidós (en prensa).

Duschatzky, S y Redondo, P (2000): "Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas" en Duschatzky Silvia (comp.): Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad. Paidós, Buenos Aires.

Dubet, F. (2004): "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?", en Tenti Fanfani, E.(org), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, IPE-UNESCO, Buenos Aires.

Dubet, F. (2006): *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Ed. Gedisa, Barcelona.

Goncalves Vidal, D. (2005): *Culturas escolares. Estudio sobre prácticas de lectura e escrita na escola pública primaria (Brasil e Franca, final do século XIX)*, Autores Asociados, Brasil.

Fernández, M.A, Lemos, M.L y Wiñar, D.L (1997): La Argentina fragmentada. El caso de la educación, Miño y Dávila editores, IICE – UBA, Buenos Aires.

Figueiredo Portugal Gouvêa, G. y otros (2005): "Avaliação da Reforma do Ensino Médio no Brasil: Expansão, Qualidade e Equidade", Informe Final Tercer Concurso del Fondo de Investigaciones Educativas (FIE), PREAL – UNICAMP, Brasil.

Filmus, D y Moragues, M. (2003): "¿Para qué universalizar la educación media?", en: Tenti Fanfani, E. (comp), Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso, Ed. Altamira, Buenos Aires.

Filmus, D. (comp.) (2001): Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización, Ed. Santillana, Buenos Aires.

Germani, G. (1963): La movilidad social en Argentina, EUDEBA, Buenos Aires.

Gvirtz, S. (1994): Los estatutos y la configuración del docente como profesional. FLACSO, MEC, OEA. Serie documentos e informes de investigación (169), Buenos Aires.

Halperín Donghi, T. (1982): Un nación para el desierto argentino, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

Jacinto, C. (2006): La escuela media. Reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad, Santillana, Buenos Aires.

Jacinto, C. y Freytes Frey, A. (2004): Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio en la Ciudad de Buenos Aires, IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007): ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana. Editorial Santillana – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Unesco, Buenos Aires.

Kaplan, C. (2005): La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión. De la discriminación oculta a la democratización de la escuela, Ed. Novedades Educativas, Buenos Aires.

Kaplan, C. (1998): Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen, Ed. Aique, Buenos Aires

Kessler, G. (2002): La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y profesores en las escuelas medias de Buenos Aires, IIPE- UNESCO, Buenos Aires.

Kremenchutzky, S. (1995): “Nivel Medio ¿Repitencia, Fracaso, deserción?”, en revista Propuesta Educativa N° 12, FLACSO- Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

Lahire, B (1997): Sucesso escolar nos meios populares. As razoes do improvável, Editorial Atica, Sao Paulo.

Litichever, L. y Núñez, P (2005): “Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura Política en la escuela media” en Revista Última Década, CIDPA Valparaíso, Chile.

Machinea, J.L. y Hopenhayn, M. (2005): La esquivada equidad en el desarrollo latinoamericano. Una visión estructural, una aproximación multifacética, CEPAL, Santiago de Chile.

Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J.I. (2007): Metodología de las Ciencias Sociales. Emecé Editores, Buenos Aires.

Perrenoud, P. (2001): La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar, Madrid, Morata.

Popkewitz, T.S. (1994): Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación. Morata, Madrid.

PREAL (2005): “Informe el Progreso Educativo en América Latina 2006. ‘Cantidad sin Calidad’”, Consejo Consultivo del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.

Puiggrós, A. (1992): Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino, Ed. Galerna, Buenos Aires.

Rockwell, E (2000): “Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural”, Revista Interações, Vol 3, N° 9, pp 11 a 25, Jan/Jun., San Pablo.

Rodríguez Romero, M. M. (2000): “Las representaciones del cambio educativo”, Revista Electrónica de Investigación Educativa, Volumen 2, N° 2. Consultado en: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol2no2/contenido-romero.pdf>

- Rossano, Alejandra (2006): "El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa" en Terigi, Flavia (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Sarlo, B. (1998): La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas, Ed. Ariel, Buenos Aires.
- Serra, M. (2003): "En el nombre del pobre" en Lo que queda de la escuela. Laborde Editor y Cuadernos de Pedagogía, Rosario.
- Tedesco, J.C. (1986): Conceptos de sociología de la educación. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Terhart, E. (1987): "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?"; en: *Revista de Educación* No.284, MEC, Madrid.
- Shiefelbein, E., Tedesco, J. C. y otros (1993): La educación preescolar y básica en América Latina y el Caribe, UNESCO, OREALC, UNICEF, Santiago de Chile.
- Terigi, F. (comp) (2006): Diez miradas sobre la escuela primaria, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Terigi, F. (2004 a): "La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender" en AAVV: Infancias y adolescencias: la habilitación de la oportunidad. Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios/ Ediciones Novedades Educativas.
- Terigi, F. (2004 b): *La campaña Deserción Cero y las escuelas de reingreso en la Ciudad de Buenos Aires*. Documento. Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/ Secretaría de Educación.
- Tiramonti, G. (2004): La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media, Ed. Manantial, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (2007): "Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas", en Tiramonti, G. La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Paidós (en prensa), Buenos Aires.
- Tyack, D & L. Cuban (1997): Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform. Harvard University Press.
- Van Haecht, A. (1999): *La escuela va a examen. Preguntas a la sociología*, Ed. Biblos – Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Varela, J. (1995): Arqueología de la escuela, Ed. De la Piqueta, Madrid.
- Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (2001): "Sobre a história e a teoria da forma escolar", en Educação em Revista, Belo Horizonte.
- Viñao Frago, A. (2002): Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. Morata, Madrid.
- Warren, M. R. (2005): "Communities and Schools: A New View of Urban Education Reform", en *Harvard Educational Review*, Volumen 75 N° 2, EE.UU.
- Weimberg, G. (1984): Modelos educativos en la historia de América Latina, Kapeluz, Buenos Aires.

## ANEXO I – Instrumentos utilizados

### 1. GUÍA DE OBSERVACIÓN INSTITUCIONAL

1.1- Nombre de la escuela

#### Preguntas para el Secretario u otra figura equivalente

1.2. Alumnos/as por nivel según grupos de edad

Grupos de edad	1° Nivel		2° Nivel		3° Nivel	
	Total	Varones	Total	Varones	Total	Varones
Hasta 16 años						
De 17 a 20 años						
21 a 24 años						
25 años y más						

1.3- Nro. de docentes

1.4 Títulos de los docentes, directivos y otras figuras (asesores, psicólogos, etc.)

1.5. Relevar la planilla de cursada de los alumnos. Horario de los alumnos

### 2- CARACTERÍSTICAS DE LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

2.1- Registrar el organigrama institucional y cualquier peculiaridad de la organización del trabajo institucional.

*(Registrar los nombres, títulos de los “casilleros” de los organigramas, departamentos, etc.)*

2.2. Recoger todo el material de proyectos institucionales o pedagógicos y “folletería” si la hubiera.

#### Cuestiones a observar y registrar

2.8 Describir las características edilicias de la escuela.

*En cuanto: el estado del edificio, mantenimiento, espacios, presencia de recursos (biblioteca, aula de computación, sala de música, sala de usos múltiples, patio, buffet, etc.). Si el edificio fue anexando aulas, averiguar cómo se hicieron esas ampliaciones (con subsidios o por cooperadora, donación, etc.) Describir sus impresiones con respecto al uso, la circulación de los pibes en esos lugares, quienes autorizan esos usos.*

*Elaborar un croquis de la escuela*

*Registrar si hay espacios propios, compartidos y otros espacios vedados (¿hay espacios cerrados con llave?)*

*Nota: Además traten de ver si les parece que hay un espacio donde se pueda hacer el focus group.*

2.10. Observar la circulación en la escuela, y el clima.

*Básicamente la percepción que tienen en el trato hacia los docentes, al director, al portero, como son las salidas y entradas, si hay un clima de orden y control o no, si los jóvenes son muy "iguales" o son "muy diferentes", los carteles que están pegados en las paredes, si hay información de otros lugares ajenos a la escuela, si hay propuestas de entretenimiento, charlas para los docentes en la sala de profesores etc.*

*Registrar especialmente todo lo que "rompa" con la organización "habitual" del uso de tiempo y del espacio escolar.*

2.11. Observar el momento en que se distribuye la merienda/ cena. En qué lugar de la escuela acontece esto, ¿qué escena se produce ahí?, ¿en qué consiste esa comida?, ¿es un momento de "cuidado" y "dignidad"?

2.12. Características del barrio donde se encuentra la escuela.

*Donde esta ubicada, condiciones de acceso, fachada, si pasa desapercibida o no la escuela en el barrio. Mirar el entorno barrial y las inmediaciones de la escuela (acceso, transporte público, alumbrado, otras instituciones o entidades, etc.)*

## 2. PAUTAS PARA ENTREVISTAS A DIRECTIVOS

Sugerimos que la entrevista se realice en dos momentos. Por un lado, porque si no sería muy larga; por otro, para que nos permita revisar si quedaron cosas pendientes de la primera parte para poder re-preguntarlas.

La primera parte se orienta a indagar sobre su rol y cuestiones de gestión institucional, incluyendo características de los docentes; la segunda se orienta a los estudiantes, sus familias, la disciplina y la norma y lo curricular.

### PRIMERA PARTE

#### 1. DATOS PERSONALES

**Edad:**

**Sexo:**

**Lugar donde vive (Barrio):**

#### 2. TRAYECTORIA DE FORMACION Y PROFESIONAL

Quisiera que usted me relatara brevemente su trayectoria educativa. Dónde hizo sus estudios de todos los niveles y si actualmente realiza algún estudio sistemático (*por estudio sistemático entendemos cualquier estudio continuo, desde inglés, coro, natación, etc.*) **INCLUIR TÍTULO**

Que evaluación haría de su formación en términos generales y en especial como preparación para el cargo en el que actualmente se desempeña.

*(Con esta pregunta pretendemos que el entrevistado pueda distinguir, reflexionar entre sus estudios y los conocimientos para desempeñar su función, que pueda decir "soy psicólogo pero tuve que buscar otros referentes para ser director, no tenía formación específica para el cargo, por ejemplo")*

¿Nos podría relatar brevemente su trayectoria profesional? ¿Qué otros cargos tuvo antes dentro o fuera del sistema educativo?

¿Cómo llegó a ser director/a de esta escuela? ¿Desde cuándo ocupa este cargo? ¿Por qué decidió trabajar en este colegio?

¿Recibe algún tipo de apoyo de parte del Ministerio de Educación del GCBA?

¿Recibió algún tipo de capacitación específica para desempeñarse en escuelas de reingreso?

#### 3. ESCUELA Y ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

¿Cómo caracterizaría esta escuela?

¿Cuáles de estas características le parecen positivas y cuáles no?

### ***Acá habría que rastrear los problemas centrales de la escuela desde su percepción***

- ¿Cuáles son los objetivos u orientaciones centrales de la escuela?
- ¿Que previsión hace usted de la posibilidad de lograr estos objetivos?

Piensa que hay diferencias y similitudes entre esta y otras escuelas

*Nos interesa identificar a quién ellos mencionan como OTROS. Tener presente: escuelas medias en general, EMEM históricas, CENS, otras de reingreso.*

- ¿Cuáles son los principales desafíos que debe enfrentar esta escuela? ¿Qué cuestiones le preocupan? (abordar en detalle las características institucionales)

- ¿La escuela tiene proyectos especiales? Ó ¿la escuela participa en algún proyecto especial?

- ¿Cree que el formato de la escuela de reingreso habilita formas de organización institucional más flexible o diferentes? ¿Cuáles?

- ¿Qué cambios sugerirían para mejorar el funcionamiento general de esta escuela y de las escuelas de reingreso en su conjunto?

- ¿Con qué materiales y recursos cuentan? ¿Son suficientes? ¿Qué necesitarían?

*Nota: PUEDEN APARECER RECURSOS DIDÁCTICOS, “HUMANOS” (ASISTENTES, ETC.). INCLUIR TODO LO QUE APAREZCA.*

### **4. ROL DEL DIRECTOR Y GESTIÓN INSTITUCIONAL**

- ¿Cuáles son sus preocupaciones centrales como director de la escuela? ¿Cuáles son las tareas de director que le parecen más importantes y cuáles le ocupan más tiempo?

- ¿Cree que hay diferencias entre ser director en esta escuela y en otra?

En la tarea cotidiana de un directivo se toman muchas decisiones que pueden ser controversiales ¿Creen que tienen mayor margen para tomar decisiones que en otras escuelas?

- ¿En qué aspectos? ¿Por qué? ¿Creen que tienen aval para introducir cambios en la normativa?

- ¿Con quién/es puede decir que cuenta en su tarea de director?

- ¿Cómo se implican los diferentes miembros de la institución en la labor de la escuela; cómo se distribuyen las tareas?

- ¿Cuáles son sus gratificaciones en el ejercicio de este cargo y cuáles son los aspectos más negativos?

#### **4. A- Cuestiones vinculadas a la organización escolar y los estudiantes:**

- ¿Cómo funcionan los espacios de Clases de apoyo y tutorías?

- ¿Cómo se realiza el diagnóstico inicial? Qué dificultades surgieron?

Acerca de la inscripción fuera de término ¿qué opinión le merece? ¿Cómo se maneja en esta escuela? ¿En qué periodos? ¿Qué criterios se ponen en juego para decidir la inscripción? ¿Esto genera conflictos?

¿Cómo se maneja la cuestión de la inasistencias? ¿Cómo se define finalmente la condición de regularidad de los alumnos? (*¿si los estudiantes van a una sola asignatura o sólo a los talleres optativos qué pasa?*)

¿Qué estrategias implementan para retener a los alumnos? ¿Se realiza algún tipo de seguimiento de aquellos que tiene muchas faltas?

*Puede surgir acá el tema de chicos judicializados, u otros problemas y la intervención de la escuela en relación a eso. Rastrear, por ejemplo, si van a la casa a buscar a los chicos que no vienen, etc.*

¿Cómo se organiza el tiempo libre de los estudiantes? En general, ¿se quedan en la escuela? Si se quedan, ¿qué actividades realizan? ¿Ante qué problemas se han encontrada con esta nueva formas de organización del tiempo?

¿Se han podido armar para los alumnos distintos recorridos de acuerdo con los saberes previos y disponibilidad? Si sí, ¿cómo se los acompaña desde la escuela? Si no, ¿por qué?

## **5. ACERCA DE LOS DOCENTES DE ESTA ESCUELA**

¿A través de qué mecanismos se hace la selección de los docentes de esta escuela? ¿Suele haber mucho recambio de docentes?

¿Tienen cubierta toda la Planta Funcional? Si no, ¿cuáles son los docentes que faltan?

¿Cuáles son las características que para usted debe tener un buen docente para esta escuela? En general, ¿los docentes cumplen con estas?

¿Cuáles son los principales problemas del cuerpo docente de su escuela? ¿Qué cree Ud. puede hacerse para superarlos?

¿Reciben algún tipo de capacitación desde el Ministerio de Educación? ¿Cómo se implementa? ¿Con qué resultados?

¿Cuál es el rol del asesor pedagógico en esta escuela?

¿Qué criterios utiliza para la elección de los profesores tutores?

## **6. COMUNIDAD Y OTRAS INSTITUCIONES**

¿Cómo es –en general- el vínculo de esta escuela con el contexto?

¿Cómo caracteriza la comunidad a la que pertenece la escuela?

¿La escuela tiene vínculos con otras instituciones u organizaciones de la comunidad? ¿Cuáles?  
¿Con qué propósitos? ¿En qué consiste el vínculo?  
(Pueden ser otras escuelas, organismos estatales, hospitales, el CGP, etc.) también tener en cuenta si pertenece a algún tipo de red (esto incluye intercambios informales: redes de correo electrónico, reuniones, charlas, etc.)

## **7. VINCULACIÓN CON OTROS NIVELES DE LA GESTIÓN**

¿Con qué áreas del Ministerio de Educación del GCBA tiene contacto? ¿De qué tipo? ¿Con qué fines? ¿Cómo evalúa ese vínculo? (por ej. CEPA, ASE, etc.)

¿Ud. como director participó en alguna de las etapas de organización de las escuelas de reingreso?

¿Qué otros programas/proyectos Ministerio de Educación del GCBA funcionan o tiene incidencia en la escuela? (por ej: *alumnas madres; Fortalecimiento Institucional; becas, etc.*)

¿Cómo es el vínculo con los supervisores?

*Si es posible, ver qué sale respecto a cómo es la relación con la DGPL y las Asistentes Técnicas*

## SEGUNDA PARTE

## **8. ACERCA DE LOS JÓVENES QUE CONCURREN A ESTA ESCUELA**

¿Quiénes son los chicos que vienen a esta escuela? ¿Cómo caracterizaría usted a los jóvenes que vienen a esta escuela? ¿Hay diferencias entre ellos, cuáles?

¿Tienen diferencias con estudiantes de otras escuelas en las que Ud. haya trabajado? ¿Cuáles?

¿Qué cosas usted admira de los alumnos de esta escuela? ¿Qué cosas critica de ellos?

¿Por qué cree que han elegido esta escuela? ¿Qué esperan obtener en ella? ¿Por qué esta escuela y no otra? ¿Cree usted que la escuela satisface esta expectativa? ¿Por qué sí y por que no?

¿Qué cree que sus alumnos encuentran en esta escuela?

¿Cuáles son los escenarios futuros que usted imagina para los chicos de esta escuela?

¿Son muchos los estudiantes que abandonaron la escuela? ¿Por qué? ¿Variaron estos datos desde la creación de esta escuela hasta este momento? ¿Por qué?

En general, cuál es la situación socio-económica de los chicos que viene a esta escuela? **(situación laboral y educativa de los padres o de ellos mismos si son jefes de hogar – ver si**

**pertenecen a familias numerosas) ¿Pertenece todos al mismo barrio o vienen de diferentes lugares? (para ver si captamos algo de la homogeneidad cultural)**

¿En general, la mayoría de ellos trabaja? ¿En qué?

## **9. LAS FAMILIAS DE LOS ESTUDIANTES**

¿Cómo caracterizaría usted a las familias de los alumnos de esta escuela?

¿Hay vinculación entre las familias y la escuela? ¿Cómo es?

*(¿Cuáles son las principales demandas que los padres le hacen a la escuela? ¿Cómo procesa la escuela estas demandas?, ¿Cómo se conectan ustedes con los padres?) TENER PRESENTE LA POSIBILIDAD DE QUE NO HAYAN VINCULOS CON LOS PADRES POR EL LUGAR QUE OCUPAN COMO ADULTOS)*

¿Se los convoca para algo? ¿Para que? Los padres, ¿forman alguna asociación? ¿Cuál? ¿De qué se ocupa?

## **10. CUESTIONES CURRICULARES Y SABERES ESCOLARES**

Según su criterio, ¿cuáles son los aprendizajes (en sentido amplio) que estos chicos necesitan obtener de la escuela? ¿Cuáles de ellos obtienen? ¿Cuáles no y por qué?

¿Cómo se definen los contenidos de las distintas asignaturas? ¿Hay programas centralizados de todas ellas? ¿Hay participación de los docentes en la elaboración de estos programas?

¿Hay materiales didácticos o cuadernillos diseñados para los alumnos? ¿Cómo y quién los elabora?

En qué consisten los talleres optativos? Son propuestas que entusiasmen a los estudiantes? Tienen participación en su elaboración los estudiantes? ¿hay alguna demanda particular de parte de ellos?

## **11. CUESTIONES DISCIPLINARES Y TRATAMIENTO DE LA NORMA**

¿Qué es lo que se puede hacer y no se puede hacer en la escuela? ¿Quién define esto y cómo se lo define?

¿Qué cosas son consideradas transgresiones en esta escuela? ¿Cuáles transgresiones se dejan pasar? ¿Cuáles no?

¿Se avanzó en la construcción del régimen de convivencia? Si sí...¿Quiénes participaron? ¿Qué dificultades surgieron? Si aún no comenzaron ¿tienen previsto comenzar a discutirlo? ¿Qué motivos llevaron a posponer su elaboración?

¿Piensan que un régimen de convivencia para esta escuela tiene que ser diferente al de otras escuelas? ¿Cuáles serían esas diferencias? ¿Por qué?

¿Cuál es la metodología que usualmente aplica para resolver los problemas disciplinarios?  
¿Podría contar alguna situación muy especial en la que haya tomado alguna decisión? ¿Cómo se resolvió dicha situación? ¿Qué demandan los padres a la escuela en materia de disciplina?

*Aquí queremos ver como se resuelven los problemas disciplinarios, la "falta de disciplina" y a que llaman problema disciplinario. Por eso se les pide un ejemplo que lo haya excedido y que cuente como lo resolvió, para ver como interviene el director, si es para expulsarlo, hacer una reunión con los padres, hablarle solo al pibe, etc. También queremos ver si los padres se involucran en esto, si piden más control o no. Se puede empezar preguntando si hay problemas disciplinarios, cuáles, cuál le pareció fuera de lo normal y como lo resolvió.*

### **3. PAUTAS PARA ENTREVISTAS A ASESORES PEDAGÓGICOS**

#### **1. Datos personales**

**Edad:**

**Sexo:**

**Lugar donde vive (Barrio):**

**Título/s:**

#### **2. Trayectoria de formación y profesional**

¿Podría relatarme su trayectoria educativa? (dónde realizó sus estudios y si actualmente desarrolla algún estudio o actividad)

¿Cuál es su situación laboral actual? ¿Alguna vez tuvo alguna experiencia profesional afuera del sistema educativo que considere importante?

¿Cómo llegó a ser asesor pedagógico de esta escuela? ¿Desde cuándo ocupa este cargo? ¿Por qué decidió trabajar en este colegio?

¿Cómo evaluaría su experiencia profesional y su formación en función del desarrollo de su cargo en esta escuela?

#### **3. Escuela y organización institucional – imagen de la escuela**

¿Cómo caracterizaría esta escuela en particular? ¿Cuáles de estas características le parecen positivas y cuáles no?

*(Indagar en los objetivos de la escuela y lo que el asesor opina de ellos)* ¿De qué modo afronta la escuela estos aspectos negativos que usted señala? (qué papel tiene en esto el asesor)

¿Piensa que hay diferencias y similitudes entre esta y otras escuelas?

*(Nos interesa identificar a quién ellos mencionan como OTROS. Tener presente: escuelas medias en general, EMEM históricas, CENS, otras de reingreso. Además ver si habla de la flexibilidad de la escuela y la diferencia de formato y si considera que esta organización sirve o no. También rastrear si cree que el formato de la escuela de reingreso habilita formas diferentes de organización institucional. ¿Cuáles? ¿Qué ventajas y desventajas encuentra en ellas?)*

#### **4. Cuestiones curriculares y saberes escolares**

Según su criterio, ¿qué aprenden los chicos en la escuela? ¿Considera que hay cuestiones que los chicos deberían aprender y no lo hacen? ¿Cuáles?

¿En líneas generales, podría caracterizarnos la organización curricular de la escuela? ¿Qué evaluación hace usted de esta organización?

*(Cómo se organizan las materias, se elaboran materiales específicos, cómo se realiza el diagnóstico inicial de los alumnos, cómo funciona la inscripción fuera de término)*

¿Qué actividades extracurriculares se dictan en la escuela? *(clases de apoyo, tutorías y talleres)*  
¿Cómo se elaboran y organizan? ¿Quiénes están a cargo? ¿Qué opinión tiene usted acerca del desarrollo de estas actividades?

A partir de esta organización ¿Se construyen recorridos distintos según las particularidades de los alumnos? ¿Qué opinión tiene usted sobre este aspecto? *(flexibilidad de acuerdo a cada alumno que mejore la retención, los aprendizajes, etc.)*

## **5. Cuestiones disciplinares y tratamiento de la norma**

¿Cuáles serían consideradas transgresiones graves de alumnos? ¿Y del personal de la escuela? ¿Qué se hace en cada uno de estos casos? ¿Qué actores intervienen?

¿Recuerda alguna situación particular en este sentido? *(Ver el rol de cada uno en la resolución del problema. Estar atentas al Reglamento y al Consejo de Convivencia)*

## **6. Rol del asesor pedagógico**

En líneas generales, ¿en qué consiste su tarea en la escuela? *(tener presente que indique en relación a autoridades, docentes, tutores, alumnos, padre/comunidad)*

¿Cuáles son las tareas de asesor que le parecen más importantes y cuáles le resultan secundarias? ¿Cómo se fueron definiendo esas tareas? *(cómo se vinculan esas tareas con la del director. Indagar en sus tareas respecto de la organización y dictado de las asignaturas)*

¿Cuáles son sus gratificaciones en el ejercicio de este cargo y cuáles son los aspectos más negativos?

¿Cómo caracterizaría sus vínculos con los colegas, con los directivos y con los estudiantes? *(Ver si no es repetitivo)*

En virtud de sus tareas, ¿tiene relación con algún área del Ministerio de Educación del GCBA? ¿Con cuáles? *(por ej. CEPA, ASE, asistentes técnicas, etc.)* ¿Qué objetivos se plantean? ¿Cómo evalúa esta relación?

## **7. Acerca de los docentes de esta escuela**

¿En términos profesionales: cuáles son las fortalezas y cuáles las problemáticas más importantes de los docentes de esta escuela? ¿Usted podría identificar grupos de docentes que trabajen de modos diferentes? ¿Cómo caracterizaría estos grupos?

¿Cuál es el papel de los profesores tutores en la escuela? ¿Cómo caracterizaría las tareas que desarrollan?

## **8. Acerca de los jóvenes que concurren a esta escuela**

¿Cómo son los jóvenes que vienen a esta escuela? ¿Y sus familias? ¿Hay diferencias entre los estudiantes? (*para ver si identifica grupos*) ¿Cuáles?

¿Hay vinculación entre las familias y la escuela? ¿Cómo es? (ver si es necesario preguntar: ¿Se los convoca para algo? ¿Para que? )

¿Por qué cree vienen a esta escuela? ¿Qué cree que sus alumnos encuentran en esta escuela? ¿Por qué esta escuela y no otra? ¿Cree usted que la escuela satisface esta expectativa? ¿Por qué sí y por que no?

¿Cómo es el proceso de adaptación de estos chicos a la escuela? (*si es necesario aclarar, podemos nombrarle: adaptación a la vida escolar, respuesta a las actividades curriculares, normas, relación con la autoridad, relación con los pares*) ¿Hay dificultades? ¿Cuáles?

¿Cómo es la situación en relación al desgranamiento de la matrícula y al abandono en la escuela? ¿Quiénes son los chicos que abandonan? ¿Por qué motivos abandonan? ¿Hubo variaciones al respecto desde la creación de la escuela?

¿Cuáles son los escenarios futuros que usted imagina para los chicos de esta escuela?

**Como cierre de la entrevista nos gustaría que nos comentara** qué cambios sugeriría para mejorar el funcionamiento general de esta escuela y de las escuelas de reingreso en su conjunto.

#### **4. PAUTAS PARA ENTREVISTAS A DOCENTES**

##### 1. DATOS PERSONALES

**Edad:**

**Sexo:**

**Lugar donde vive (Barrio):**

##### 2. TRAYECTORIA DE FORMACION Y PROFESIONAL

Qué asignatura o asignaturas dicta?

Cuál es su antigüedad en la docencia?

Quisiera que usted me relatara brevemente su trayectoria educativa. Dónde hizo sus estudios de todos los niveles y si actualmente realiza algún estudio sistemático. *(Por estudio sistemático entendemos cualquier estudio continuo, desde inglés, coro, etc.)*

¿Nos podría relatar brevemente su trayectoria profesional? ¿Qué otros cargos tuvo antes dentro o fuera del sistema educativo?

¿Cómo llegó a ser docente de esta escuela? ¿Desde cuándo ocupa este cargo? ¿Por qué decidió trabajar en este colegio?

¿Cómo evaluaría su experiencia profesional y su formación en función del desarrollo de su cargo en esta escuela?

Si pudiera elegir ¿en qué tipo de escuela le gustaría trabajar? *(ver según que contesta en la pregunta anterior)*

##### 3. ESCUELA Y ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

¿Cómo caracterizaría esta escuela? ¿Cuáles de estas características le parecen positivas y cuáles no? (Acá habría que rastrear los problemas centrales de la escuela desde su percepción)

¿Piensa que hay diferencias y similitudes entre esta y otras escuelas? (Nos interesa identificar a quién ellos mencionan como OTROS. Tener presente: escuelas medias en general, EMEM históricas, CENS, otras de reingreso. Además ver si habla de la flexibilidad de la escuela y la diferencia de formato y si considera que esta organización sirve o no)

¿Cuáles son los principales desafíos que debe enfrentar esta escuela?

¿Cómo caracterizaría sus vínculos con los colegas, con los directivos y con los estudiantes?

¿Con qué materiales y recursos cuentan? ¿Son suficientes? ¿Qué necesitarían? *Nota: PUEDEN APARECER RECURSOS DIDÁCTICOS, "HUMANOS" (ASISTENTES, ETC.). INCLUIR TODO*

En virtud de sus tareas, ¿tiene relación con algún área del Ministerio de Educación del GCBA? ¿Con cuáles? (por ej. CEPA, ASE, asistentes técnicas, etc.) ¿Qué objetivos se plantean? ¿Cómo evalúa esta relación?

#### **4. ROL DOCENTE**

¿Cómo caracterizaría su tarea en esta escuela? ¿Cree que hay diferencias entre ser docente en esta escuela y en otra?

Se siente satisfecho con el trabajo en esta escuela? ¿Cuáles son sus gratificaciones en el ejercicio de este cargo y cuáles son los aspectos más negativos?

¿Qué consejos le daría a un profesor que recién ingresa a trabajar en esta escuela? ¿Por qué?

¿Cuáles son las características que para usted debe tener un docente para esta escuela? En general, ¿los docentes cumplen con estas? (ver si no está contestada con anterioridad)

¿Podría identificar grupos de docentes que trabajen de modos diferentes? ¿Cómo caracterizaría estos grupos?

#### **Si es tutor**

¿Cómo llegó a ocupar el cargo de tutor? (¿quién lo eligió, por qué decidió?)

En líneas generales caracterice su tarea como tutor ¿qué logros y dificultades encuentra?

¿Cuál es el vínculo con los estudiantes? ¿Y con el resto de los docentes?

#### **5. ACERCA DE LOS JÓVENES QUE CONCURREN A ESTA ESCUELA**

¿Quiénes son los chicos que vienen a esta escuela? ¿Cómo los caracterizaría que vienen a esta escuela? ¿Hay diferencias entre ellos, cuáles?

¿Tienen diferencias con estudiantes de otras escuelas en las que Ud. haya trabajado? ¿Cuáles?<sup>37</sup>

¿Hay vinculación entre las familias y la escuela? ¿Cómo es? (ver si es necesario preguntar: ¿Se los convoca para algo? ¿Para que? )

¿Qué cosas usted valora de los alumnos de esta escuela? ¿Qué cosas critica de ellos?

¿Por qué cree vienen a esta escuela? ¿Qué cree que sus alumnos encuentran en esta escuela? ¿Por qué esta escuela y no otra? ¿Cree usted que la escuela satisface esta expectativa? ¿Por qué sí y por que no?

¿Cuáles son los escenarios futuros que usted imagina para los chicos de esta escuela? ¿Cree que el paso por esta escuela puede cambiar el futuro de sus alumnos? ¿Por qué? (Ver si es necesario hacerla, si no está contestado antes)

Tener en cuenta en las características de la escuela o de los estudiantes si sale cómo es el proceso de socialización escolar de estos chicos, la adaptación a la vida escolar, respuesta a las actividades curriculares, normas, relación con la autoridad, relación con los pares. Dificultades del mismo) Sino repreguntar

---

<sup>37</sup> Ver si es necesario repreguntar algo en relación a la cantidad de inasistencias.

## **6. CUESTIONES CURRICULARES Y SABERES ESCOLARES**

Para ud. ¿qué tendrían que aprender los chicos? ¿Qué aprenden? ¿Cree que les sirve lo que aprenden? ¿Por qué?

¿Cómo se definieron los contenidos de su asignatura? ¿Hay un programa centralizado? ¿Participó en la elaboración del mismo? ¿Le parece pertinente? ¿Lo usa?

¿Hay materiales didácticos o cuadernillos diseñados para los alumnos? ¿cómo y quién los elabora?

¿Cómo maneja la cuestión de las inasistencias en su asignatura? ¿Cómo se define finalmente la condición de regularidad de los alumnos?

¿Cómo organiza la cuestión de la evaluación? ¿Qué tiene en cuenta?

¿Tiene a cargo algún taller optativo? ¿En qué consiste? ¿Tienen participación en su elaboración los estudiantes? ¿Hay alguna demanda particular de parte de ellos?

A partir de esta organización (de que se habló en las preguntas anteriores) ¿Se construyen recorridos distintos según las particularidades de los alumnos? ¿Qué opinión tiene usted sobre este aspecto? (flexibilidad de acuerdo a cada alumno que mejore la retención, los aprendizajes, etc.)

## **7. CUESTIONES DISCIPLINARES Y TRATAMIENTO DE LA NORMA**

¿Qué es lo que se puede hacer y no se puede hacer en esta escuela? ¿Quién define esto y cómo se lo define? ¿Está de acuerdo? Por qué?

¿Cuáles cosas serían consideradas transgresiones graves de alumnos y de personal de la escuela? ¿Qué se haría en estos casos? ¿Qué actores intervienen principalmente? ¿Recuerda alguna situación particular en este sentido? ¿Cómo se resolvió? (Ver el rol de cada uno en la resolución del problema. Estar atentas al Reglamento y al Consejo de Convivencia)

**Como cierre de la entrevista nos gustaría que nos comentara** qué cambios sugeriría para mejorar el funcionamiento general de esta escuela y de las escuelas de reingreso en su conjunto.

## 5. PAUTAS PARA ENTREVISTAS A ALUMNOS

### Datos personales

Sexo

Edad

¿En qué barrio vivís?

¿Cómo venís a la escuela?

¿Con quién vivís?

### Caracterización de la escuela

¿Por qué venís a esta escuela?

¿Cómo caracterizarías a esta escuela? ¿qué te gusta y qué no te gusta? (ventajas y desventajas)

¿Qué diferencias tiene esta escuela con otras escuelas secundarias? (*indagar si recibe un trato diferente que en las otras escuelas, en términos de niño-adulto, entre lo que mencione*)

¿Qué aprendés en esta escuela? ¿Crees que en otras escuelas se aprende lo mismo?

En general, ¿cómo son los chicos que vienen a esta escuela (sus gustos, sus inquietudes, sus problemas, sus necesidades)? (*depende de la respuesta: ¿Qué hace la escuela al respecto?*)

¿Crees que en esta escuela se dan algunas situaciones injustas? ¿Podrías mencionar tres? ¿Entre quiénes? ¿Por qué te parecen injustas? (*no queremos ver sólo disciplina, sino que se refieran a cuestiones generales de la institución, pueden estar vinculadas con el tratamiento de ellos como iguales o diferentes*)

¿Qué significa para vos venir a la escuela? ¿Por qué seguís estudiando?

### Situación en la escuela

¿En qué año entraste a esta escuela?

¿Qué materias obligatorias estás haciendo? ¿Cómo te va en estas materias?

¿Qué materias optativas o talleres estás haciendo? ¿Cómo te resultan?

De todas estas actividades que hacés en la escuela, ¿cuáles te gustan más?

Cuando tenés tiempo libre dentro de la escuela, ¿qué cosas hacés?

En esta escuela tenés la posibilidad de entrar y retirarte según las materias a las que puedas o quieras asistir, ¿te parece bien? ¿Para qué te sirve?

En general ¿faltás a la escuela? Si responde que sí, ¿A qué materias faltás más? ¿por qué?

Además de venir a la escuela, ¿qué otras cosas hacés? (*tener en cuenta tanto si trabaja como si hace otras actividades y uso del tiempo libre*)

### Biografía escolar

Ahora me gustaría que me cuentes sobre tu paso por la escuela empezando por la primaria ¿Qué te acordás?

(Dejarlo hablar sobre su historia escolar y luego tener en cuenta que haya mencionado estos aspectos puntuales:

- en qué lugar hizo la primaria,
- si repitió algún grado (cuáles y razones por las cuáles cree que repitió)
- si abandonó por algún tiempo la primaria (razones);
- en dónde empezó el secundario, en qué escuelas cursó,
- qué años repitió (cuáles y razones por las cuáles cree que repitió)

¿Qué opina la gente que está cerca tuyo sobre tu vuelta a la escuela? *(ver quiénes son ese “entorno” a los que se refiere)*

### **Relación con los pares**

Cuando entraste a esta escuela, ¿ya conocías a alguien?

¿Cómo te llevás con tus compañeros? ¿Bien/mal? ¿Por qué?

¿Con cuáles te llevás mejor? ¿Y peor? ¿Por qué?

¿Te hiciste amigos acá en esta escuela?

¿Tu grupo de amigos es de la escuela o de otro lugar –o de los dos? (si es de otro lugar, ¿de cuál?).

¿En esta escuela, los chicos se diferencian por grupos? Si dice que sí, ¿Qué grupos hay? *(para indagar en cuestiones relacionadas con la clasificación de los chicos, si hay discriminación entre ellos)*; ¿sos parte de alguno?; ¿cómo te llevas con esos grupos?

Y en general, no sólo en relación con los chicos de esta escuela ¿Qué considerás que te acerca y qué te aleja de otros jóvenes? ¿En qué te pareés y en qué no?

### **Relación con los adultos**

¿Cómo son los profesores de esta escuela?

¿Cómo es tu relación con los profesores? ¿Con qué tipo de profesores te llevás mejor y con cuáles peor? ¿Por qué?

¿Cómo es tu relación con las autoridades? ¿En qué situaciones has tenido contacto con ellas?

¿Cómo te llevás con los preceptores?

¿Qué valorás de los adultos y de los docentes de la escuela, en general?

¿Recordás alguna situación que hayas vivido donde algún adulto de la escuela te haya “marcado” en algún sentido? Si responde que sí, ¿en qué sentido te “marcó”? *(que describa la relación con esa persona, en qué escuela fue, cuantos años tenía)*

### **Autoridad y norma *(introducir estas preguntas diciendo que se le va a preguntar sobre cuestiones de las reglas de esta escuela)***

Para vos ¿qué cosas se pueden hacer y qué cosas no en esta escuela? ¿Cuáles creés que se dejan pasar y cuáles no? Para vos, ¿quién define esto y cómo se lo define?

¿Cómo se tratan los problemas de disciplina en la escuela? ¿Creés que este tratamiento es justo? *(Si no los menciona, preguntar por Reglamento de Convivencia y Consejo de Convivencia y su funcionamiento)*

¿Recordás alguna situación de violencia o algún conflicto grave en la escuela? Si dice que sí, ¿qué pasó?

¿Tuviste problemas de disciplina en esta escuela? Si responde que sí, ¿podrías contarme cuáles fueron? ¿Cómo se resolvió la situación?

Si tenés algún problema con otro estudiante de la escuela, ¿a quién recurrís?

¿Y si el problema es con un profesor u otro adulto de la escuela?

### **Futuro**

¿Sabés qué vas a hacer cuando termines la escuela? Si responde que no, cuáles son las razones

¿Qué te da esta escuela para tu futuro?

¿Cómo te imaginás dentro de unos diez o quince años?

### **Otras preguntas para finalizar**

¿Qué pensás de la frase “todos somos iguales ante la ley”?

¿Qué tres cosas te parecen injustas en la vida?

Si tuvieras la posibilidad de cambiar algo en tu vida, ¿qué elegirías cambiar?

**Como cierre de la entrevista nos gustaría que nos comentarás** qué cambios le harías a esta escuela para mejorarla.