



Grupo Temático N° 07: Juventud y Trabajo

Coordinadores: Claudia Jacinto, Ada Freytes Frey y María Eugenia Martín

La mediación entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo: estrategias para la inclusión de jóvenes de sectores bajos en la escuela secundaria

Autora: Delfina Garino

E – mail: delgarino@gmail.com

Pertenencia institucional: CIS-CONICET-IDES-PREJET / FACE-UNCo

Palabras clave: juventudes – inclusión educativa – escuela secundaria – nuevas institucionalidades

Introducción

La educación secundaria se caracterizó desde sus orígenes por una racionalidad selectiva que otorgaba una formación general humanista, destinada a la formación de los miembros de la elite política y económica y de sectores medios para la consecución de estudios superiores y para la administración burocrática del Estado. El formato tradicional de la escuela secundaria fue definido a partir de ciertos elementos que dieron forma a “lo escolar”, a la vez que estableció roles y características esperables de las relaciones, signadas por un ejercicio del poder desigual y asimétrico, en la cual los docentes gozaban de una autoridad fuerte; así como una separación entre el *adentro* y el *afuera* de la escuela.

Desde mediados del siglo XX, comenzó la apertura de la escuela secundaria a otros sectores sociales, proceso que derivó en masificación y obligatoriedad del nivel. Esta expansión plantea una encrucijada ya que, mientras que no se altera su naturaleza selectiva y excluyente, se busca la incorporación de nuevos sectores sociales generando que, pese al discurso igualitario que ha caracterizado al sistema escolar, se perpetúen formas de integración escolar diferenciadas que sostienen y reproducen las desigualdades sociales características del contexto en que se desarrolla la masificación.

En este marco, surgen desafíos para la inclusión educativa de jóvenes de sectores de bajos recursos, que se resuelven a través de “nuevas institucionalidades” que modifican ciertas prácticas para alojar a quienes han sido expulsados de otras instituciones. Se desarrollan elementos que se articulan de cierta manera y modifican el formato escolar tradicional para dar respuesta a la demanda insatisfecha por el cumplimiento del derecho a la educación.



Por esto, en este artículo nos proponemos analizar las estrategias que desarrollan dos escuelas secundarias para efectivizar la inclusión educativa y social de jóvenes de sectores bajos de la ciudad de Neuquén. Nos detendremos en los discursos que sostienen directores, asesores pedagógicos y docentes de las escuelas seleccionadas, prestando especial atención a las dimensiones que pueden definir a estas escuelas como “nuevas institucionalidades” para la mediación entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo.

Para esto, en el apartado II abordaremos las especificidades del proceso de masificación en contextos de exclusión social, caracterizando las escuelas secundarias seleccionadas en tanto que “nuevas institucionalidades” que viabilizan la inclusión educativa de los jóvenes que reciben, así como la efectivización del derecho a la educación; en el apartado III desarrollaremos algunas estrategias institucionales que favorecen el sostenimiento de los jóvenes en las escuelas seleccionadas; finalmente, presentaremos algunas reflexiones que, lejos de cerrar el problema abordado, se constituyen en aperturas para continuar indagando sobre el tema.

Este artículo se enmarca en los avances de mi tesis doctoral en la que nos proponemos abordar desde una estrategia metodológica cualitativa la trayectorias educativo laborales de jóvenes egresados de escuelas secundarias de la provincia de Neuquén que provienen de hogares de bajos recursos materiales.

II. Procesos de inclusión socio-educativa juvenil: de la selectividad de la educación secundaria a su masificación en contextos de desigualdad social

Como planteábamos en la introducción, en Argentina la educación secundaria adquirió desde su creación características selectivas, tanto por la población que admitía –elites y luego sectores medios- como por los saberes a enseñar que eran considerados legítimos, en los que se propiciaba una “formación general” de tipo humanista, orientada a la consecución de estudios superiores y a brindar herramientas para el trabajo en la administración estatal (Tenti Fanfani, 2008; Tiramonti, 2011), dejando de lado en las propuestas pedagógicas ciertos saberes como la formación en oficios o para el mundo del trabajo (Southwell, 2011).

El formato escolar tradicional de la escuela secundaria, es decir, aquellas características que estructuran al sistema educativo moderno y que no son fácilmente modificables, fue definido a partir de elementos particulares que en cierto contexto histórico adquirieron una posición hegemónica y se plantearon como universales. Entre los elementos que lo conformaron se destacan



la distribución de estudiantes por edades y en cursos graduales, la secuencia y simultaneidad, el año calendario, la aprobación de casi la totalidad de las asignaturas de un ciclo para promover un grado y la organización disciplinar del currículum (Southwell, 2008).

A su vez, suponía roles a desempeñar claramente delineados enmarcados en un tipo de relación entre docentes y estudiantes en la cual los primeros gozaban de una autoridad fuerte fundada tanto en los saberes que se suponían portaban y debían transmitir, como en la importante función social que debían desempeñar: formar ciudadanos para la sociedad moderna (Dubet, 2006). El rol que cada sujeto social cumplía en la institución y las relaciones que se entablaban entre ellos, estaban marcados por una forma de ejercicio del poder desigual y asimétrica, justificada a partir de la presentación del docente como portador de aquello que no tenía el alumno –el saber-, y por ello nunca concebido como un “igual” en el proceso pedagógico (Pineau, 2010).

Además, había una clara demarcación de lo que era admitido dentro de las instituciones educativas: todo lo que constituía la vida privada de los estudiantes debía quedar por fuera de la escuela. De esta manera, se elaboró un “perfil de estudiante” que excluía de su caracterización las condiciones socioexistenciales de los jóvenes y los reducía a “sujetos que estudian”. Esta negación en tanto que sujetos sociales y la búsqueda por adaptarlos a una forma ideal de comportamiento solidificaban la selectividad del nivel secundario (Vázquez, 2013).

Estas características favorecieron la escolarización de algunos grupos particulares –elites y sectores medios-, en detrimento de otros –sectores bajos-. Sin embargo, desde mediados del siglo XX, se inició un proceso de apertura de la escuela secundaria a sectores sociales antes marginados, llevando a la masificación del nivel. En efecto, su acotada cobertura comenzó a incrementarse a partir de 1945, con una tasa de crecimiento del 10% anual hasta 1950, mientras que en las dos décadas siguientes la matrícula siguió aumentando aunque a ritmos menos acelerados (Gallart, 1984, citado en Southwell, 2011), llegando en la década de los ‘80 a comenzar los estudios secundarios dos tercios de la población en edad teórica de iniciarlos. Este proceso derivó en la estipulación por ley de la obligatoriedad del nivel secundario, que se suma al mandato social acerca de que todos los jóvenes deben asistir a la escuela media (Tenti Fanfani, 2008), y que se refleja en el hecho de que el mercado de trabajo exige cada vez más el título secundario, más allá de los conocimientos que requiera la labor de que se trate.

Esta ampliación de la base social de la escuela secundaria se realiza en un contexto de desigualdad y exclusión social. Cabe aclarar que entendemos la desigualdad social de manera relacional: es una



situación construida a partir de relaciones entre sujetos, caracterizadas por ser intensas, perdurar en el tiempo, y desarrollarse en diversos ámbitos –ingresos, género, ubicación geográfica, entre otros- (Tilly, 2000). De esta forma, es una situación construida en las relaciones intersubjetivas, que se extiende a lo largo del tiempo y que puede operar en distintos aspectos de la vida de las personas, combinándose. En este sentido, hay autores que plantean que las desigualdades se pueden dividir entre estructurales y dinámicas. En efecto, a las tradicionales desigualdades de clase o estructurales, en la época actual se suman otras nuevas, denominadas dinámicas, que se caracterizan por ser intracategoriales, es decir, por generar variaciones entre individuos que pertenecen a un mismo segmento del orden social. Lo específico de estas nuevas desigualdades, es que producen variaciones de los recorridos biográficos individuales para sujetos que poseen niveles de ingresos similares (Fitoussi y Rosanvallon, 1997).

Las desigualdades que atraviesan la estructura de la sociedad e inciden en las trayectorias subjetivas, son replicadas y sostenidas en el ámbito educativo, tanto por las características que asume el formato escolar, como por la calidad educativa heterogénea de los circuitos escolares a los que acceden los distintos grupos sociales, muchas veces compuestos por instituciones estigmatizadas y que otorgan credenciales educativas devaluadas (Grupo Viernes, 2008). Entonces, pese al discurso igualitario que ha caracterizado al sistema escolar argentino, históricamente ha sostenido formas de integración escolar diferenciadas que perpetúan y reproducen las desigualdades sociales. Pero además, este sistema pareciera no preguntarse por su papel en la producción y reproducción de desigualdades, especialmente a través de la retórica meritocrática que niega las posiciones desiguales en las que se ubican los distintos actores sociales, ayudando a construir y naturalizar jerarquías entre sectores (Dussel, 2008). De esta manera, la ampliación del sistema educativo supone su incorporación diferenciada, ya que quienes se suman no están en igualdad de condiciones para sostener la escolarización en comparación con quienes fueron sus destinatarios originales.

Esta situación se manifiesta en algunas tasas que caracterizan al sistema escolar. Ciertamente, a partir de datos del SITEAL -Sistema de Información sobre Primera Infancia en Iberoamérica-, vemos que a pesar de la obligatoriedad del nivel, su selectividad se mantiene. Estos datos muestran que la tasa neta de escolarización del nivel en áreas urbanas en Argentina en 2013 alcanzaba el



85%. Sin embargo, esta tasa variaba según el Clima Educativo¹ del hogar del cual provenían los estudiantes: para quienes venían de un hogar con CE alto era del 92%, de uno con CE medio del 83% y de uno con CE bajo del 62%. Respecto del retraso en la escolarización de los jóvenes, el 32% de los estudiantes tenía al menos dos años de edad más que la edad teórica correspondiente al año al que asistía. El CE del hogar también incidía en este dato: mientras el 24% de los jóvenes provenientes de hogares con un CE bajo presentaban dos o más años de retraso escolar, el 15% de quienes provenían de hogares con CE medio y el 7% de quienes vivían en hogares de CE alto se encontraban en esta situación. Finalmente, si consideramos el porcentaje de jóvenes de entre 20 y 24 años de edad con secundario completo en Argentina en 2013, encontramos que el 24% de la población había finalizado el nivel. Ahora bien, si se considera el CE del hogar, encontramos que mientras solo el 01% de quienes pertenecen a hogares con CE bajo habían terminado el nivel, el 19% de quienes provienen de hogares con CE alto y el 30% de quienes provienen de hogares con CE medio lo habían culminado. Nuevamente, el CE del hogar incide en la probabilidad de completar el nivel, volviéndolo especialmente dificultoso para quienes provienen de hogares con un CE bajo.

A partir de estos datos, se pone de manifiesto que las dificultades para la concreción de los procesos educativos de los sectores bajos especialmente. Esta situación se vincula al sostenimiento del formato escolar tradicional de características excluyentes, que no cambia. Efectivamente, la masificación del nivel no se realiza a través de cambios en el formato del conjunto del nivel medio, sino que el mandato social y normativo de inclusión se resuelve a partir de la creación o modificación de algunas escuelas que se proponen recibir a quienes no tienen lugar en otras instituciones educativas (Grupo Viernes, 2008) y que buscan cumplimentar el derecho a la educación.

Se conforman entonces, “nuevas institucionalidades” que despliegan estrategias que muchas veces redundan en el sostenimiento de los estudiantes en el sistema, viabilizando que los jóvenes culminen el nivel. Pero además, y en tanto que el título secundario se vuelve cada vez más necesario –pero más insuficiente- para obtener empleos de mayor calidad, y que muchas veces estas escuelas despliegan prácticas concretas orientadas a la formación para el trabajo –como es el caso

¹El Clima Educativo (CE) es “un indicador que considera el promedio de años de escolaridad de la población de más de 18 años que habita en cada hogar” (Montes, 2010: 16). Tienen CE bajo los hogares con adultos que no han finalizado la escuela primaria -6 años o menos de cursada-, CE medio los hogares con adultos con nivel medio incompleto -7 a 11 años de cursada- y CE alto los hogares con adultos con una media de más de 12 años de escolaridad -nivel secundario completo y más.



de las instituciones seleccionadas-, también se vuelven dispositivos que buscan intervenir en las transiciones juveniles entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo (Jacinto, 2010).

En efecto, si bien entendemos que las condiciones estructurales -producto de las formas y relaciones de producción, de la segmentación del mercado de trabajo, de las características de las políticas públicas orientadas a la intervención en los procesos de formación y en las transiciones laborales juveniles, entre otros componentes- establecen márgenes de acción y decisión más amplias o más estrechos según los casos y se configuran como el marco objetivo de las trayectorias, no permiten entender las especificidades de cada recorrido biográfico, que sí se explican por los aspectos subjetivos. Pero además, la relación entre lo estructural y lo subjetivo está atravesada por mediaciones que también imprimen especificidades a las trayectorias, generando la posibilidad de ampliar las oportunidades y márgenes para la acción de los sujetos, entre las que se destaca la dimensión institucional (Jacinto, 2010). La escuela es una institución fundamental en la intervención en las trayectorias juveniles y en sus procesos de inserción laboral, que se suma a otra de las funciones de la educación, que es la ampliación de los horizontes para los estudiantes, más allá de las posibilidades concretas que ofrecen sus entornos inmediatos.

Es desde esta perspectiva que nos interesa rescatar las estrategias desplegadas por las escuelas estudiadas en este artículo. Para el análisis del siguiente apartado, retomamos dos instituciones educativas de nivel secundario de la ciudad de Neuquén que componen la muestra de mi tesis doctoral. Una es la “Escuela N”², un bachillerato de cinco años de duración con orientación en Economía Social y Microemprendimientos creado en 2005, en el que se dictan talleres de formación para el trabajo -Agropecuaria, Diseño constructivo, Informática y Gastronomía-, en el marco de los cuales los jóvenes realizan emprendimientos productivos. Depende del Obispado de la ciudad, es pública pero de gestión privada, está emplazada en una de las áreas de asentamientos informales de la ciudad y recibe jóvenes provenientes de hogares de bajos recursos materiales que suelen ser los primeros de sus familias en asistir y/o finalizar la educación secundaria. Sus egresados reciben dos titulaciones que se imparten conjuntamente: la de Bachiller con Orientación en Economía Social y Microemprendimientos, y una certificación de los aprendizajes realizados en el taller por 1805 horas. Su propuesta pedagógica se orienta completamente a la formación para el trabajo.

La otra institución seleccionada es la “Escuela S”. Creada en 1969, su titulación es Auxiliar Técnico según especialidad -Carpintería en madera, Mecánica industrial y Electricidad domiciliar e



industrial. Al igual que la escuela anterior, depende del Obispado de la ciudad, y posee un convenio con una de las escuelas técnicas de la ciudad para que los estudiantes completen, si así lo desean, el Ciclo Superior y se reciban de Técnicos. Reciben jóvenes que provienen de hogares de bajos recursos que de 1° a 4° año realizan la formación equivalente al Ciclo Básico de una escuela técnica, mientras que durante 5° año se especializan en el oficio. Para completar el nivel secundario, los egresados de Mecánica Industrial pueden inscribirse en una de las escuelas técnicas de la ciudad con la que tienen un convenio especial por medio de cual en dos años cursan las materias teóricas, completan el Ciclo Superior y se reciben de Técnicos. Los egresados de Carpintería y de Electricidad, por su parte, pueden finalizar sus estudios secundarios en cualquier escuela técnica - cursando el Ciclo Superior completo- o CPEM de la ciudad -generalmente en bachilleratos para Adultos por la edad de los jóvenes al finalizar la cursada en esta escuela-. Desde 2014 se implementó en la institución un Bachillerato con orientación en Perito en Desarrollo de Comunidades de tres años de duración dependiente de la dirección de Adultos del CPE. Este bachillerato, si bien es abierto a la comunidad, busca que los estudiantes de la escuela obtengan el título secundario dentro de la misma institución.

A continuación, nos interesa destacar algunas estrategias impulsadas en estas escuelas, que entendemos favorecen el sostenimiento de los jóvenes en el sistema educativo. Cabe aclarar que las prácticas seleccionadas para este artículo no son prácticas de formación para el trabajo específicas sino que son dimensiones que se relacionan con lo vincular y lo pedagógico del proceso educativo³.

III. Estrategias orientadas al sostenimiento de los jóvenes en el sistema educativo: entre la contención y la inclusión pedagógica

En las instituciones educativas seleccionadas se desarrollan prácticas que buscan favorecer los procesos de escolarización de los jóvenes y que muchas veces redundan en su sostenimiento dentro

² Se trata de la Escuela Nuestra Señora de la Guardia. Brindamos el nombre de la institución por pedido expreso del Equipo Directivo de la misma.

³ Para un análisis de las prácticas específicas de formación para el trabajo de una de estas instituciones, véase: Garino, D. "Tensiones y desafíos en torno a la masificación de la escuela secundaria. Reflexiones a partir de una propuesta educativa en la ciudad de Neuquén", en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*; N°8, 2013, UNR, ISSN 1851-6297. También véase: Garino, D. "Prácticas de formación para el trabajo y miradas sobre el mundo laboral en escuelas secundarias", ponencia presentada en el *VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa*, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Octubre 2013.

del sistema educativo⁴. Analizaremos separadamente cada escuela para luego realizar un trabajo de integración y reflexión final.

Escuela N

Una estrategia orientada al sostenimiento de los jóvenes en la institución en la Escuela N es el seguimiento personalizado, que implica relaciones de proximidad entre adultos de las escuelas – docentes, directivos, asesores, preceptores, entre otros- y estudiantes, que a la vez se manifiesta en la contención que reciben los jóvenes. Esta aparece en un lugar central en los relatos de directivos y docentes, es visualizada como un aspecto fundamental en sus estrategias pedagógicas, e incluso como aquello que les ayuda a alcanzar el objetivo de escolarizar a los jóvenes que reciben:

“Por el trabajo de seguimiento que se hace, la idea de la escuela no es crecer más de 300 alumnos, de 10 cursos. Es más, ¿y por qué no abrimos un 1° más? Y, primero que no tenemos el recurso humano, y si lo tuviéramos no llegaría a conocer al alumno personalmente como lo conocemos ahora. Y eso tiene que ver en la inclusión, tiene que ver en la contención del alumno en la escuela, porque se siente, cuando vos le decís ‘Pedro’ no es lo mismo que decirle ‘¡Eh! ¡Che! ¡Vos!’ de primera no es lo mismo, y eso se nota mucho; la confianza que se crea entre nosotros.” (Profesor 1, Escuela N)

Esta situación supone el conocimiento que los adultos suelen tener de las historias personales de los jóvenes, lo cual a la vez implica el ingreso de situaciones extraescolares a las instituciones, entre las que se destacan los aspectos socioeconómicos, laborales y familiares, así como la historia de las trayectorias escolares previas de los jóvenes. Así, docentes y directivos conocen el contexto en el cual los estudiantes atraviesan sus procesos de escolarización:

-E1. En las jornadas [institucionales] de marzo y abril (...) nos dividimos en duplas y vamos a realizar entrevistas a los chicos que ingresaron a 1° año a las casas, hacemos entrevistas domiciliarias en las casas. Más o menos cada dupla tiene dos entrevistas por mañana para hacer. (...)
-E2. De 1° a 5° año conocen la realidad de los chicos que ingresan. (...) Antes de empezar a hacer las entrevistas en las jornadas, (...) siempre éramos los mismos haciendo las entrevistas, (...) muchos profesores de 4° y 5° año por ahí no estaban involucrados con el Ciclo Básico, no tenían mucha idea de la realidad de los chicos que entraban y que después iban a tener como alumnos.” (Equipo Directivo, Escuela N)

Esto supone un quiebre con el formato escolar tradicional, ya que el *afuera* ingresa a la institución y en muchos casos es considerado por los docentes y directivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de forma tal que los jóvenes dejan de ser reducidos sólo a su dimensión de estudiante para ser considerado en su contextualidad. Es en este marco que desde la institución se busca otorgar “oportunidades” a los jóvenes, ya sea realizando procesos de seguimiento cuando faltan a

⁴ Si bien en este artículo no recuperamos las voces de los egresados, el trabajo de campo realizado nos permite afirmar que la amplia mayoría de los estudiantes expresan una valoración positiva de las prácticas analizadas en esta ponencia, en tanto favorecedoras de sus procesos educativos.

clases, o bien buscando alternativas en las sanciones para que éstas no resulten en la expulsión ante problemas de conducta:

“-E3. Una puede decir bueno, faltan 25 veces, y en realidad hay todo un trabajo previo que se hace con ese chico llamándolo, yéndolo a buscar, llamando a los papás, que le da sentido también a esto. No es que llegó a las 25 faltas y quedó libre, fue. No, es todo un trabajo previo que se hace, justamente para que el chico pueda quedarse en la escuela bajo ciertas normas, como en cualquier institución, bajo ciertas normas, pero sí, que pueda quedarse.

-E2. Aun así con todo ese trabajo, con todo ese seguimiento, todo eso, el chico llega a las 25 faltas, bueno, lo lamento. O sea, hicimos lo que se pudo... Igual el límite ahí es que pueden seguir cursando como libre, no es que tampoco se quedan afuera de la escuela. En caso de que su conducta sea... depende la situación.” (Equipo Directivo, Escuela N)

Este trato personalizado conlleva una dimensión emocional que incide en la viabilidad de las experiencias educativas de los jóvenes. Además, se vincula con la confianza que los docentes depositan en los jóvenes respecto de sus capacidades para aprender, surtiendo efectos positivos en la autoestima de los jóvenes, situación que la responsabilización individual por sus fracasos escolares, asociada a las experiencias escolares anteriores, no habilitaba:

“Para nosotros, la escuela tiene esa función que es clave y a nivel del mundo del trabajo con los talleres, les abre puertas muy grandes para los chicos. Y la otra cosa interesante que al menos yo me he desayunado desde acá, en la escuela... con esta realidad de jóvenes con la cual nosotros trabajamos, cuando ellos se dan cuenta que pueden y que hacen el proceso ese de resiliencia, es decir que convierten su historia negativa, su problema, cuando se dan cuenta que pueden y se les levanta el autoestima no los para nadie. Porque vivieron, vienen de abajo y saben lo que es sufrir.” (Profesor 1, Escuela N)

Este ingreso de las historias personales y de las condiciones de vida de los jóvenes a la escuela, incide en las miradas que los docentes construyen sobre los jóvenes, de dos formas posibles. En algunos casos significa que la asimetría característica de las relaciones entre docentes y estudiantes propia del formato escolar tradicional, es cuestionada por relaciones más horizontales en las que el alumno es visto como un sujeto al que se le reconoce sus condiciones de existencia, a la vez que se lo considera un sujeto activo en el proceso de construcción de conocimiento:

“Los estudiantes, para mí son jóvenes resilientes, todos nuestros alumnos, la mayoría se criaron en contextos desfavorables, de todo tipo, familiar, económico, y ellos han salido adelante y permanecido primero en la primaria, y después en la secundaria, y dentro de sus familias cuando vos preguntás son los primeros egresados, de la familia ampliada incluso, entonces ellos son los que dentro de todo ese contextos tuvieron alguna herramienta de algún tipo que les permitió tener otra mirada, permanecer en escuela y seguir y pasar por distintas instancias, y lo que tiene es que son todos jóvenes activos, no tenemos casi ningún joven pasivo, están buscando algo, esperando que se dé algo.” (Profesora 2, Escuela N)

Esta postura se vincula con el perfil de estudiante que se quiere formar en la institución que aspira a una formación de sujetos críticos, hacedores de su propia existencia, que no dependan del asistencialismo gubernamental y capaces de reconocer situaciones de explotación laboral. En este contexto, la figura del *sujeto emprendedor* en tanto perfil del egresado a formar aparece como fundamental:



“Para nosotros lo más importante, es que primero se tiene que formar como una persona integral, donde los conocimientos de las distintas disciplinas es una cosa más, es un aspecto más de una persona. Creo que el otro eje debería estar puesto en la actitud que tiene que tener la persona, el estudiante, ante las distintas circunstancias de su vida, ya sea el estudio, el trabajo. Y nosotros pensamos, bueno precisamente, la idea de la formación de emprendedores se ha ido como cristalizando en que no es solo es un emprendedor productivo, sino emprendedor ante la vida, para hacer lo que quiera hacer en su vida, si quiere seguir estudiando, si quiere tener su propio emprendimiento, si quiere ser empleado en una empresa. Lo importante es que él pueda emprender y llevar su vida adelante él, que es eso básicamente.” (Equipo Directivo, Escuela N)

Pero en otros casos, la consideración del contexto puede implicar el desarrollo de una visión de los jóvenes en tanto que *pobrecitos*, que combina una consideración de sus situaciones personales pero que los estigmatiza y los posiciona en un lugar de incapacidad e inferioridad, y en algunos casos dificulta el desarrollo de procesos de aprendizaje genuinos. En estas posturas, se añora el perfil de estudiante tradicional o bien aparece reformulado en una comparación entre estudiantes de épocas anteriores y de épocas actuales, bajo la idea de que antes los jóvenes eran mejores, más trabajadores, se esforzaban más, entre otras posibilidades. Esta situación puede producir un menoscabo en el respeto de los estudiantes hacia los profesores, modificando la distancia que existía en épocas anteriores entre los profesores y los jóvenes. En este contexto, la diferencia generacional y la investidura del cargo ya no alcanza para sostener la autoridad característica de los docentes de otros momentos históricos:

“No, sinceramente no había problemas de conducta, las drogas no estaban... los pibes eran más respetuosos hasta con eso me parece. Había más límites, había un código diferente, el pibe capaz que le entraba fuera de la escuela pero no dentro de la escuela. Tenían mucho respeto con el docente. [Ahora] se está desdibujando eso... creo que la escuela hoy más que nunca es una caja de resonancia de un montón de cosas. Los problemas siempre estuvieron, los pibes siempre vivieron situaciones jodidas. Pero hoy la escuela se está transformando en un lugar de contención muy grande, donde el pibe se siente con la necesidad de sacar toda las [cosas negativas]: problemas de comportamiento, falopa en el barrio, se agarran a piñas las minas, los pibes te contestan como si fueras un pibe más, eso está pasando.” (Profesor 3, Escuela N)

Entonces, las prácticas pedagógicas que desarrollan en la institución producen, al menos, una ampliación respecto del lugar adonde se pone el foco de atención para analizar las causas de los fracasos escolares –ya sea quedarse libre por inasistencias o por no promover las asignaturas. La consideración del contexto en el cual los jóvenes realizan sus cursadas, le disputa el espacio en las representaciones de los docentes y directivos a la responsabilización individual respecto de las causas de los reveses escolares, tanto previos como actuales. A la vez, esta situación puede habilitar la elaboración por parte de los jóvenes de estrategias que deriven en construcciones subjetivas significativas, tendientes a la generación de procesos que los alejen de visiones de responsabilización individual por sus situaciones socioexistenciales, a la vez que les den herramientas para desarrollar procesos de agenciamiento, especialmente de manera colectiva. Como



contracara, también puede producir que el conocimiento de las historias personales de los jóvenes los ligue a una visión de pobrecitos, que no les de herramientas para la construcción de procesos tendientes al agenciamiento, sino que los vincule a procesos más de tipo asistencialista, limitando la posibilidad de construir sujetos autónomos.

A esta diversidad de alternativas se suma el sentido que se le otorga a la inclusión de los jóvenes en la escuela. Efectivamente, se pone de manifiesto que la contención de los jóvenes es una estrategia que aporta al sostenimiento de los jóvenes dentro del sistema escolar, volviéndose un aspecto importante en el desarrollo de procesos de escolarización. Sin embargo, si este es el único objetivo, puede ir acompañado de un recorte en la cantidad así como de la calidad de los contenidos a enseñar según el cual si bien se cumple el objetivo de los estudiantes obtengan el título secundario, no se generen procesos educativos significativos ni de calidad, produciendo además trayectorias educativas devaluadas y estigmatizadas.

De esta forma, aparece una tensión entre lo que Sendón (2011) distingue como inclusión pedagógica de los estudiantes, de la llamada inclusión social. En el primer caso, la transmisión de nuevos saberes es el eje a partir del cual se desarrolla la socialización, la educación es entendida como un derecho y se despliegan, entonces, estrategias que se adecuan a las realidades de quienes transitan por las aulas. La segunda posibilidad se relaciona con la idea de alojar a los jóvenes en situaciones en que los accesos a otros ámbitos -como el mundo del trabajo- están vedados o las posibilidades son precarias, y el rol más importante de la institución es la contención social.

En el caso de la Escuela N, esta oscilación se refleja en el hecho de que se habla de que a diez años de su creación, se asiste a un proceso de mayor institucionalización que lleva a poner ciertos límites respecto de situaciones que suceden dentro de la escuela y que, si bien antes eran permitidas en pos de la contención y del sostenimiento de los jóvenes dentro de las aulas, ya no lo son; así como una exigencia mayor en la calidad de los contenidos a enseñar:

“Hay como dos vertientes, somos una escuela pero trabajamos como si fuéramos un centro de contención. Y esa oscilación viene desde que se funda la escuela, eso de ‘tengo que contenerlo primero y después que sea estudiante’. Y ahora, como ya somos una escuela constituida, estamos reforzando esto de que ‘tiene que ser un estudiante’ y que la contención, está bien, uno considera las situaciones de cada estudiante pero no se permite cualquier cosa, y no se permite todo, hay cosas que no. Creo que podemos resumirlo en que estamos aprendiendo a decir que no a muchas situaciones. Porque si no, es una escuela que siempre decía que sí a todo, entonces se generaba esto de ‘todo está permitido’, en cuanto a comportamiento, en cuanto a reglas. (...) Ahora estamos marcando más el hecho de que somos una escuela y que hay ciertas cosas que se hacen en la escuela así, y se tiene que cumplir.” (Equipo Directivo, Escuela N)

Este nuevo enfoque implica una revisión de algunas de las prácticas docentes. En efecto, aparecen mayores exigencias vinculadas al seguimiento del reglamento institucional en relación con las inasistencias y con la presentación de las planificaciones:

“Cuando al principio empezamos funcionando así el docente venía con mucha voluntad, pero cuando no venía uno no le decía nada, porque se sabía que si el docente no venía era porque algo le había pasado. Entonces no poníamos en mano el reglamento. Pero después cambió la realidad y siguió esta cuestión permisiva...y ahora se está trabajando mucho con los docentes el tema de planificar (...). Y que la planificación no es usar un disquete de contenidos. Tiene que haber un eje transversal anual, tiene que estar relacionado con lo que ven en otras materias. Si bien hay docentes que lo hacen muy bien, que trabajan muy bien, hay docentes que cumplen su hora y se van.” (Ex Directora, Escuela N)

Por otra parte, se hace mayor hincapié en la calidad de los contenidos que se enseñan, tanto en las asignaturas como en los talleres. Esta demanda aparece en la institución como consecuencia tanto del ingreso de los egresados a la universidad, como por el desarrollo de emprendimientos productivos y de prácticas educativas, que conectan la escuela con clientes y con otras instituciones que muchas veces realizan devoluciones respecto del desempeño de los estudiantes:

“Los egresados también empiezan a interpelar sobre todo en una cosa que la escuela la tenía en cuenta pero que no la habíamos hecho carne, los chicos seguían la universidad y nosotros, la escuela tenía bachiller y mundo del trabajo, pero existía posibilidad de que los chicos siguieran la universidad, pero ni ellos mismos lo veían, porque vos les preguntabas y ellos te decía no, no voy a seguir la universidad, se tiran para abajo, y nosotros no teníamos ningún egresado que nos interpele qué conocimientos, entonces todo eso nos fue devolviendo y el nivel académico subió muchísimo, en eso también nos fuimos transformando en una escuela, y cambiamos la imagen de no va a poder, a lo que dábamos académicamente avanzamos muchísimo. En los talleres también fuimos profesionalizando, porque un emprendimiento también te lleva a que el cliente te devuelva, entonces el primer catering que hicimos salió mal, (...) ahora nos felicitan, o sea, nosotros también fuimos cambiando, creciendo, entonces todo ese estigma hizo que nosotros digamos acá hay que ajustar, y tenemos cada vez más una visión profesional, con más conciencia, antes teníamos la mirada del oficio como si fuera más light y ahora tenemos una mirada mucho más profesional, las materias también subimos un montón el nivel y cada vez con más conciencia.” (Profesora 2, Escuela N)

“Ahora lo que quieren mucho es que los chicos sigan estudiando en la universidad. La realidad es que, a la escuela le falta muchísimo para que el chico continúe en la universidad. Son muy pocos los chicos que continúan la universidad porque vienen de familias que por ahí no los apoyan mucho, vienen con bases de primarias muy malas, y la escuela te trata de dar lo mejor pero no es la mejor calidad la que tenemos. (...) O sea, lo que quieren ahora es que el chico por ahí salga a la universidad, sea más profesional. Me parece que ahora en este momento la escuela está haciendo ahí un cambio. (...) Este año y el año pasado se trató de decir, más calidad en los contenidos, que tratemos de no aflojar. En las materias creo que ahí va avanzando un poquito más. En los talleres, hay talleres que son muy light.” (Profesora 4, Escuela N)

Esta demanda respecto de la profundización en la calidad y en la cantidad de contenidos impartidos, es acompañada del despliegue de estrategias pedagógicas orientadas también a que los estudiantes promuevan las asignaturas que cursan, entre las que se destacan la implementación de profesores ayudantes en algunas materias, la realización de clases de apoyo antes del cierre de cada trimestre y el llamado a mesas de exámenes extraordinarias.



La implementación de profesores ayudantes implica que en algunas materias de 1° y 2° año -lengua, matemáticas, biología-, un profesor asista como ayudante al profesor encargado de la asignatura, trabajando de manera personalizada con los estudiantes que manifiestan tener dificultades con el tema de que se trate, evitando que por la falta de comprensión de un tema o dificultades para la resolución de una actividad, se retrase en relación al resto del grupo.

Las clases de apoyo se enmarcan en lo que se denomina “Semana de la Posibilidad”. Son tres semanas distribuidas a lo largo del ciclo lectivo -antes del cierre de cada trimestre-, en las que se suspende la actividad académica cotidiana, modificándose el uso del tiempo y del espacio escolar. En ellas, los estudiantes de 1° a 3° año con bajas calificaciones permanecen en las aulas para recuperar contenidos y de esta manera evitar el retraso. Paralelamente, los jóvenes de 1° a 3° año que han aprobado los contenidos de las materias, así como los estudiantes de 4° y 5° año, realizan diversos talleres de capacitación para el trabajo relacionados con las orientaciones que han elegido, o bien asisten a cursos de formación artística o deportiva, acompañados por docentes de la escuela y por personas ajenas a la institución invitadas a participar en estas jornadas –en general, especialistas en diversas temáticas. Esta diferenciación entre los estudiantes de 1° a 3° año y los de 4° y 5° se vincula a la idea de que los jóvenes que se encuentran cursando el Ciclo Superior han adquirido la cultura escolar y hábitos de estudio necesarios para desarrollar estrategias que les permitan avanzar en la cursada de manera más autónoma, a la vez que se prioriza que estos jóvenes reciban formación complementaria en el marco de los talleres que realizan, mientras que los jóvenes que están entre 1° y 3° año requieren asistencia respecto de la incorporación de hábitos de estudio así como un seguimiento más personalizado para promover las asignaturas:

“Las Semanas de la Posibilidad surgieron porque había muchos chicos con muchas materias bajas que llegaban a diciembre y no lograban sacarlas, entonces teníamos un alto nivel de repitentes. Entonces, los docentes decían era: “Si yo tuviera un tiempo para sentarme con este, con este y con este, yo sé que me entendería; pero me tengo que dedicar a él, tiene que ser personalizado”. Entonces, se pensaron las Semanas de la Posibilidad; para que esos tres que necesitaban atención personalizada, se quedaran en el aula, trabajando, una semana antes del cierre del trimestre; para que de ese modo pudiera recuperar los contenidos y levantar esas notas para no llevarse la materia, o no tener ese trimestre bajo. Y bueno... ¿Y con los otros que hacemos? Pensemos otras actividades para los otros.”
(Equipo Directivo, Escuela N)

Las mesas de exámenes extraordinarias, por su parte, se orientan a que los estudiantes al finalizar 5° año, lo hagan con la menor cantidad de asignaturas pendientes, ya que entienden que una vez que están fuera de la escuela las probabilidades de que los jóvenes vuelvan a rendir exámenes previos para finalizar el nivel se reducen en comparación a si se los incentiva durante el ciclo lectivo:

“Muchos chicos egresan pero no egresan, (...) si en esos últimos tres meses [de 5° año] no los hacemos rendir después no vienen, incluso hacemos mesas extraordinarias, donde intentamos por



todos los medios que en esos tres meses cierren lo máximo que puedan las materias.” (Profesora 2, Escuela N)

Asimismo, se intenta que los saberes impartidos así como las prácticas institucionales se vuelvan aprendizajes significativos para los jóvenes. En este sentido, se buscan estructurar ejes de conocimientos transversales a cada año vinculados al entorno próximo –al barrio, ciudad o provincia- o a dimensiones específicas de la Economía Social, que deben ser abordados en las distintas asignaturas, así como una ampliación del horizonte de saberes y experiencias a los que los jóvenes no accederían por sí solos o a través de sus contextos más inmediatos. Con este objetivo, realizan viajes a distintas partes de la provincia y del país, reciben formación especial en cursos cortos orientados al mundo del trabajo y al arte, realizan prácticas reales de trabajo y prácticas educativas, entre otras propuestas formativas.

Por otra parte, este proceso de institucionalización conlleva también el ajuste de ciertas prácticas de los estudiantes, y se intenta marcar el hecho de que no todo está permitido en la institución, a diferencia de lo que sucedía en otras épocas en las que había mayor flexibilidad ante ciertas situaciones:

“Este año en el tercer trimestre implementamos el reglamento de la asistencia que propone el Consejo, que se hacía en todas las escuelas; y es que pueden entrar, de 8 a 8:15 tienen un cuarto de falta y después de 8:15 no pueden ingresar a la escuela, tienen que volverse a su casa. ¿Por qué? Porque teníamos alumnos que entraban a las 10 de la mañana, ‘Hola ¿Qué tal? No, Me quede dormido’; y entraban a clases a las 11, a las 12 y no había ninguna consecuencia, y eran muchos.”
(Equipo Directivo, Escuela N)

Entonces, se empieza a exigir como contrapartida un esfuerzo por parte de los jóvenes para sostenerse en la institución, ya sea por el cumplimiento de los aspectos formales como es el reglamento de asistencias o el código de convivencia de la escuela, como por la mayor exigencia para promover las asignaturas.

Este esfuerzo asume dos posibilidades distintas: uno exterior a la escuela –que incluye situaciones económicas, familiares, laborales, entre otras, que aparecen como obstáculos y atraviesan el proceso de escolarización- y otro interior -propio de los procesos y dinámicas de aprendizaje y que demuestran el interés de los jóvenes por continuar sus estudios. En este punto, coincidimos con Nobile (2011) cuando plantea que el esfuerzo es la característica que se constituye como el patrón del estudiante deseado por las escuelas en las que las situaciones extraescolares de los alumnos permean sus muros e ingresan a las aulas. El ingreso de lo extraescolar a las instituciones va de la mano de una demanda de esfuerzo hacia los jóvenes que es reconocida por los docentes.

Sin embargo, esta situación encierra una paradoja, ya que la ligazón de la confianza al esfuerzo vuelve a colocar el mérito individual en un primer plano para decidir situaciones de éxito o de



fracaso de los jóvenes, y especialmente a procesos de responsabilización y culpabilización de los estudiantes por los reveses sufridos en sus procesos de escolarización (Nobile, 2011). En este sentido, si bien se trata de sostener a los jóvenes en las aulas, algunas veces sucede que ciertos estudiantes son expulsados de las instituciones. En este sentido, cuando desde las iniciativas de la institución no se logran los efectos buscados –por ejemplo, resolución de la situación conflictiva-, la expulsión de los estudiantes de la institución puede aparecer como la única alternativa posible. En estas situaciones, desde el cuerpo docente se resalta el proceso previo que se realiza a la toma de esta decisión, ligado al acompañamiento, seguimiento e intento de canalización y resolución de la situación conflictiva; así como las dificultades que la prolongación del conflicto conlleva para los procesos de escolarización de otros estudiantes.

En estos casos, aparece nuevamente el límite del formato escolar: aun cuando el objetivo explícito de la institución sea incluir en el nivel a los grupos para los cuales este no fue pensado, algunos estudiantes terminan cayéndose del sistema. Ciertamente, sea por no poder sostener la demanda de presencialidad que implica la cursada, por no lograr promover las asignaturas o por situaciones vinculadas a una falta de ajuste a los códigos de convivencia establecidos, desde la institución algunas veces se resuelve que ciertos jóvenes sean expulsados o se salgan de la institución:

“Teníamos terribles problemas con los chicos, terribles problemas. Teníamos dos grupos, uno eran chicos de mucha edad y otro eran los chicos recién salidos de 7° grado y te digo que de ahí casi el 70 % no terminó. Y del otro grupo casi el 100% terminó, es decir, de los chicos que entraron con 13, esos sí terminaron. Pero nosotros recibíamos gran cantidad de chicos que era, “vi luz y subí”. Muchos te lo decían “yo pensaba que iba a llegar hasta mitad de 1° año, hasta 3° año” aparte cumplían los 18 y ya tenían que ir a trabajar. Era nada más que cumplir hasta ahí, hasta los 18. Y muchos se quedaron, se quedaron porque yo creo que la propuesta era interesante para ellos.” (Ex Directora, Escuela N)

Así, coincidimos con Ziegler cuando plantea 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” (Ziegler, 2011, p. 77). Y agregamos: incluso cuando el objetivo explícito de la escuela es retener a todos los jóvenes que ingresan.

Escuela S

Desde la escuela S se parte de entender que el nivel secundario, enmarcado en una sociedad que tiende a la exclusión, no incluye a los jóvenes sino que los excluye cada vez más. Se postula que esta inclusión debe materializarse por medio de estrategias que supongan la formación integral de los estudiantes. Esta propuesta incluye la formación académica, en valores y en una actitud crítica,

aspectos que -desde la visión de los entrevistados- el nivel secundario en las condiciones actuales en que se encuentra, no puede garantizar:

“La escuela media tendría que, primero, incluir. Incluir, preparar para una sociedad que no es una sociedad que acepte fácilmente, preparar para el futuro, educar en forma integral a cada chico y cada chica. Integral no es que sepa toda la disciplina, sino también valores, actitud crítica que es muy importante, que sea crítico con el mundo, con uno mismo, con lo que pasa. Una formación integral. (...) Que no sea lo que es realmente, que la escuela está excluyendo cada vez más. En vez de incluir excluye, y requiere un cambio muy grande, estructural. No está formando para el futuro, no está educando para la asociación que es lo que le pasa a cualquier egresado de nivel medio, eso de que terminás la escuela secundaria y ya podés conseguir trabajo es una mentira, o que vas tranquilamente a la universidad, pero cuantos hay que van un tiempo y tienen que dejar.” (Asesor Pedagógico, Escuela S)

Además, se resalta la importancia de la contención para el desarrollo de los procesos educativos de esta institución. En contra de aquellos planteos que versan sobre el debilitamiento de la escuela respecto de su incidencia en la producción de subjetividades, se la visualiza como la única institución que continuó dando respuestas ante las demandas de formación, por un lado, pero también de contención de los jóvenes:

“La escuela, más que en otros tiempos, está siendo muy cuestionada, pero a lo largo de los últimos 15 años fue la única institución creíble que quedó para dar una respuesta a la familia. Y no sólo desde lo intelectual, o desde digamos la formación, sino también tuvo que cubrir otros aspectos que el resto de las instituciones no cubrían. Por ejemplo, la primera es la familia. Y te das cuenta cuando abris un poquito la puerta del corazón los pibes se te vienen como moscas. Notás la falta de cariño, de escucha de los padres, la falta de tiempo.” (Director, Escuela S)

En esta contención de los jóvenes, se plantea que la institución educativa ha hecho carne algunas funciones que antes correspondían a las familias: la apertura de la escuela a situaciones extraescolares es postulada como un aumento en las funciones a cumplir, absorbiendo aspectos de la vida privada de los jóvenes que en otras épocas quedaban relegadas al ámbito familiar.

Las relaciones que se establecen entre profesores y estudiantes son visualizadas como aquello que marca una diferencia entre esta institución educativa y otras escuelas. Esta particularidad respecto de las relaciones cara a cara, es leída como uno de los motivos por los cuales las familias de los estudiantes eligen la escuela:

“La escuela está vista equivocadamente como que es más fácil, como que los chicos que vienen acá, vienen porque en otro lado no podrían alcanzar la meta. Equivocada, esa es la visión de muchos padres (...). En realidad, acá la exigencia es exactamente igual, y por ahí lo que suplimos nosotros es la contención. Ese es el mayor trabajo que tenemos. La parte técnica la adquiere por inercia, por horas de estar acá adentro. (...) Yo creo que la gran diferencia está en lo vincular. Los docentes acá, en los talleres, generan un vínculo que es muy fuerte, entonces desde ahí yo creo que se puede lograr cualquier cosa.” (Profesor 1, Escuela S)

“El ambiente que se genera en la escuela, es conocido. Entonces, muchos padres y muchos chicos dicen, ‘yo conozco un vecino que vino acá y ahora está trabajando bien, salió adelante’; ‘yo quiero que mi hijo no siga con lo común que pasa en el barrio, que salga de ese ambiente’. (...) Se contagió, el decir ‘en la escuela te tienen en cuenta, en la escuela hablan con los padres, en la escuela te



enseñan cosas que en otras escuelas no'. (...) Esto de estar atento a la persona se contagia y se conoce." (Asesor Pedagógico, Escuela S)

Entonces, esta cercanía en las relaciones aparece como fundamental tanto para la elección de la escuela como para el sostenimiento de los jóvenes en la institución. Efectivamente, muchos estudiantes suelen quedarse después de clase o durante las horas libres, ya sea realizando alguna actividad recreativa o estudiando, situación que es percibida como un signo de la identificación que los jóvenes establecen con la escuela:

"A mi visión personal, los chicos se sienten muy identificados con el colegio. Por ejemplo, los largás antes y se quedan en la cancha de futbol con la pelota, con el metegol, en la mesa de ping pong. Si van a sus casas no hay nada. Es común que a la tarde se queden, se les ofrece muchas cosas, clases de apoyo, antes había un taller de ayuda con los deberes." (Asesor Pedagógico, Escuela S)

Esta cercanía se vincula también con la importancia de la formación en valores, que es antepuesta a la formación técnica y es planteada como un medio para formar personas que tengan objetivos en sus vidas y trabajen por superarlos, personas de bien, preocupadas por el otro:

"El perfil es que sea una persona de bien primero, con valores, y después que a través del oficio se puedan desenvolver en la vida. Lo importante es que sea una persona que quiera superarse, que no se quede con lo que le damos. Nosotros les damos herramientas para que puedan desenvolverse bien en el oficio, pero lo principal es que sean buenas personas, con buenos valores, y al ser una escuela católica le inculcamos valores cristianos." (Profesor 2, Escuela S)

"Tratamos de formar, como decía Don Bosco, buenos cristianos y mejores ciudadanos. Si después de esa formación logramos tener un técnico de nivel, mejor. Pero nosotros en principio lo que buscamos es eso, ese es el objetivo de la escuela. La parte técnica vendría a ser el medio para lograr eso." (Profesor 1, Escuela S)

De esta manera, desde la institución se plantea al seguimiento personalizado de los estudiantes, así como a las relaciones cara a cara que se establecen entre docentes, directivos y estudiantes, como una estrategia institucional que colabora con el sostenimiento de los estudiantes en la escuela, ayudando con sus procesos de escolarización (Montes y Ziegler, 2010).

Por otra parte, además del seguimiento de los estudiantes, se propone como estrategia para la inclusión de los jóvenes a la planificación por competencias cognitivas, que para esta escuela implica correr el foco de atención desde los contenidos hacia los procesos y se trabaja en cinco dimensiones diferentes: comunicación, responsabilidad, resolución de problemas, cuidado del medio ambiente, formación en valores:

"Lo que estamos haciendo, hace ya dos años y medio, hemos dejado de planificar por contenidos. Estamos planificando por competencias, pero no por competencias laborales, sino por competencias cognitivas. Tenemos cinco competencias que se trabajan en forma transversal en toda la institución, desde los auxiliares de servicios, los maestros, los profesores, los jefes de taller, administración, directivos." (Director, Escuela S)

Esta forma de planificar, supone un cuestionamiento de las formas de enseñanza y de evaluación tradicionales. En efecto, según el Director de la escuela la situación actual se caracteriza por un desacople entre las formas de enseñanza y de evaluación, que se plantean como anacrónicas para el

contexto social actual y para el perfil de estudiantes que recibe la escuela. esta descontextualización de las prácticas educativas incide elevando los índices de repitencia y de deserción, a la vez que genera frustración tanto en los estudiantes como en los docentes:

“El tema de evaluación es un concepto que lamentablemente no se ha desestructurado y que en las instituciones está muy desactualizado. Entonces no solo produce una frustración en el estudiante, sino también en el docente. Porque las prácticas metodológicas siguen siendo las mismas, la didáctica sigue siendo la misma; y hoy tenemos escuelas del siglo XIX, con docentes del siglo XX y con estudiantes del siglo XXI. Entonces todo ese conyugado de cosas hace que los límites de deserción sean altísimos, y más los límites de recuperero.” (Director, Escuela S)

Ante esta visión, se plantea que el corrimiento del foco desde la formación en contenidos a la formación en competencias, fue acompañado de una modificación en el sistema de evaluación de los estudiantes, según la cual adquirieron relevancia los procesos de adquisición y desarrollo de las cinco competencias mencionadas, además de los contenidos de cada asignatura o taller. Esta modificación es concebida como un aspecto fundamental en la reducción del índice de ausentismo y de repitencia de los últimos años de la institución, y por este motivo es considerada como una estrategia que hace al sostenimiento de os jóvenes en la escuela:

“Nosotros hicimos una experiencia con esto de las competencias, y las competencias es educar más allá de los contenidos, y en 3 años modificamos la tasa de repitencia, entonces, quiere decir que lo estructural pasa por eso, no, por qué enseño. (...) Las competencias son bases para los contenidos. Nosotros teníamos la mirada puesta en los contenidos, había que enseñar esto, esto y esto. Las competencias son anteriores a los contenidos. Nosotros elegimos 5 competencias (...) y a partir de esas 5 competencias, se vuelve a planificar todo. Entonces, yo enseño matemáticas, quiero que sepa multiplicar, pero también quiero que sea un chico responsable, que cuide su cuerpo, su casa, el aula el ambiente donde vive, que sepa comunicarse de una forma respetuosa con los docentes, respetuosa con sus compañeros, que use el lenguaje técnico cuando lo tenga que utilizar, que sea una persona con valores. Entonces, eso está metido en las planificaciones de cada materia. Lo que pasó fue que se modificó el nivel de ausentismo. (...) Se fue educando en esto de no tengo que llegar tarde, no tengo que faltar. Y así un montón de otras que se fueron dando y se fueron acomodando un poco estos niveles.” (Asesor Pedagógico, Escuela S)

El trabajo por competencias implica un cambio en la forma de planificar de los docentes, que a la vez es acompañado por otras estrategias que favorecen la retención, entre las que se destacan el recursado de materias previas, así como la implementación de clases de apoyo y de talleres artísticos a contra turno:

“Junto con el Plan de Mejoras de Nación fuimos desarrollando distintos proyectos de retención, como por ejemplo el recursado de las materias previas y el sostenimiento de los chicos a contra turno con clases de apoyo, talleres culturales (guitarra, dibujo artístico). Hemos bajado mucho la actividad de los docentes, pero planificar en competencias es mucho más trabajo porque es cambiar las planillas de planificación; si bien, lamentablemente tenemos que seguir poniendo el número, el proceso en las competencias te va dando un mayor panorama de cómo el chico va creciendo o desarrollando su tarea en la escuela.” (Director, Escuela S)

Otra iniciativa orientada al sostenimiento de los jóvenes involucra el trabajo de los estudiantes en duplas dentro del aula: se establecen parejas pedagógicas de estudiantes, en las cuales los

integrantes de cada dupla son responsables por el avance y la promoción de las materias de ambos.

Esta situación implica el control mutuo entre los estudiantes.

“El primer trimestre de cada año, los preceptores van trabajando fundamentalmente el respeto, la responsabilidad, la escucha y la solidaridad. Cuando tenemos las primeras calificaciones, se arman parejas pedagógicas en donde aquel chico tiene dificultades, por ejemplo en el área de matemáticas, se sienta con el que no las tiene y el que no las tiene es responsable de que el chico tenga la carpeta completa, cumpla con la tarea, cuando falte le acerque los deberes y haga que estudie. (...) Ellos, de esta experiencia, están sorprendidos porque descubren esta capacidad de que pueden ayudar a otro y que lo que aprendieron es a favor del otro. Todo el tema de lo relacional, de poderse escuchar, de pelearse, de darle la palabra.” (Director, Escuela S)

Por otra parte, la inclusión pedagógica de la que hablábamos con anterioridad, en este caso se vincula a dos cuestiones: por un lado, al relato que se construye sobre el perfil de estudiantes que recibe la escuela en relación con el tipo de formación que se imparte, y por otro lado, con la titulación que otorga.

Si bien la institución presenta una sólida capacitación en conocimientos prácticos de cada taller, la formación teórica no alcanza los niveles de la práctica, y es uno de los motivos que genera una diferencia con otras escuelas técnicas. Ciertamente, 1° a 4° año los estudiantes asisten a materias teóricas y a talleres, mientras que en 5° cursan 30 horas cátedra de Taller, dos de Tecnología y una de Cívica. La propuesta educativa busca que a medida que los estudiantes promueven de año, incrementen las horas de clases prácticas, siguiendo el mandato original de la institución, orientado a la capacitación de jóvenes para el mundo del trabajo.

Pero además, en cada orientación cuentan con maquinaria de avanzada y gran cantidad de equipamiento que posibilita una capacitación actualizada de los jóvenes, haciendo que los conocimientos prácticos y el manejo de las máquinas sea –desde la perspectiva de los profesores de la institución- ampliamente superior al de cualquier escuela técnica de la ciudad y acorde a los requerimientos del mercado de trabajo. Como contrapartida, la capacitación teórica es notablemente inferior a otras escuelas técnicas:

“El chico de acá está formado muy lejos en la parte técnica respecto de cualquier chico de una escuela pública. No así en la parte técnica-teórica, por ahí tienen menos materias teóricas, pero en la parte práctica están muy lejos. (...) Lo que pasa es que es un Auxiliar Técnico, no es un Técnico como de una EPET. En lo que es mano de obra estamos. Un chico de Mecánica Industrial empieza a tornear en 1° año, y tornea hasta 5° año y sale como un tornero de 5 años de experiencia, igual que un soldador. Además, tecnológicamente estamos arriba de cualquier EPET, pero muy lejos digamos.” (Profesor 1, Escuela S)

De esta manera, en la formación ofrecida se reconoce una fortaleza de la propuesta educativa respecto de los contenidos prácticos, a la vez que una debilidad en la formación teórica, vinculada al propósito que guía a la institución: la necesidad de preparar a los estudiantes para incorporarse rápidamente y de manera capacitada al mercado de trabajo:



“A medida que van transcurriendo los años para los chicos se van incrementando las horas de taller, el fuerte es el taller. Porque cuando se creó, la idea era capacitar chicos para el mundo del trabajo. Después vino todo una parte social fuerte, que tiene que ver con la historia de Don Bosco: tomar los chicos más vulnerables, introducirlos en el colegio para que pudieran salir a trabajar. Por eso es que hay muchas de las materias teóricas que no se dan en el colegio.” (Asesor Pedagógico, Escuela S)

A la vez, esta situación incide en la titulación que otorga la escuela, que es Auxiliar Técnico según especialidad -Plan 141-, equivalente al Ciclo Inicial de una escuela técnica, más un año de especialización en el oficio:

“Nosotros somos una escuela de artes y oficios, dentro de la escuela tenemos dos instituciones. Una es la de nivel medio, que es un ciclo básico y técnico, que dura cuatro años, más un año de especialización en el oficio. Al cabo de 5° año, los chicos se egresan con un título de Auxiliar Técnico en la especialidad. Pero este título no es terminal, no es un secundario completo. ¿Por qué no es terminal? Justamente para darles una salida laboral rápida y que después con esa salida laboral pueda terminar sus estudios superiores o el ciclo superior de cualquier carrera o incorporarse inmediatamente al mercado para mantener a su familia.” (Director, Escuela S)

Sin embargo, dada la obligatoriedad del nivel y las dinámicas de los procesos de inserción laboral que exigen cada vez más el título secundario, la terminalidad del nivel se volvió una preocupación y, si bien existe un convenio con una EPET de la ciudad para que los egresados de esta escuela finalicen el nivel y se reciban de técnicos, o los estudiantes pueden ir a otros CPEM a terminarlo, desde el año 2014 se implementó dentro de la institución un Bachillerato del que egresan con el título de Perito en Desarrollo de Comunidades, dependiente de la Dirección de Adultos del CPE y que dura 3 años.

Cuando se indaga acerca de los motivos para no implementar el Ciclo Superior de Educación Técnica y otorgar títulos de técnicos -aprovechando que cuentan con el equipamiento necesario para la formación en los talleres-, se plantea que la implementación de un Bachillerato se orienta a resguardar la población destinataria:

“No poner el secundario técnico para nosotros es garantizar los destinatarios. Primero porque estamos geográficamente descontextualizados de una gran parte de los chicos que vienen, de otras no tanto. (...) En este aspecto, si nosotros tenemos el secundario completo, con el equipamiento que nosotros tenemos, con la oferta que estamos haciendo, tendríamos chicos de clase media y media para arriba, y no es la intención. Va en contra del espíritu de la obra, y de lo fundacional de la obra. Porque estos chicos tienen también la posibilidad de otras escuelas.” (Director, Escuela S)

Sin embargo, entendemos que al ser una escuela pública de gestión privada, la institución puede seleccionar el perfil de estudiantes con el que desea trabajar, con lo cual esto no sería impedimento para implementar el título de técnicos.

Esta visión se complejiza si consideramos postulados en los que se hace referencia sobre las posibilidades de obtener un empleo según la modalidad a la escuela a la que asistió. En efecto, se plantea que la obtención de un empleo de calidad es un proceso que presenta dificultades para los

jóvenes en general, pero aún más para quienes han finalizado sus estudios secundarios como bachilleres o peritos mercantiles, en comparación con quienes terminan sus estudios en escuelas técnicas que tendrían mayores oportunidades laborales:

“El otro tema [de por qué los jóvenes no consiguen empleos de calidad] es la falta de capacitación de aquellos chicos que están en la escuela secundaria común. Hoy lamentablemente la realidad es que si alguien dice que se recibió en la escuela bachiller o perito es el que menos posibilidades tiene.”
(Director, Escuela S)

Entonces, la decisión de implementar un bachillerato en lugar del ciclo superior de una técnica aparece como contradictoria, y puede vincularse con los comentarios que nos hacían desde la escuela al decir que la escasa formación teórica de la escuela se asocia a la población destinataria, caracterizada por provenir de hogares de bajos recursos materiales y presentar problemas de aprendizajes, generados en parte por una alimentación deficitaria y porque los aprendizajes realizados en las escuelas primarias a las que asistieron no alcanza a cumplir las expectativas de la institución o sus requerimientos básicos al ingresar a 1º año:

“Son chicos de sectores carenciados que vienen con un problema de alimentación bastante fuerte. Esto implica un decrecimiento en el aprendizaje, les cuesta muchísimo asimilar contenidos. Ni hablar de que las escuelas primarias que han transitado no han sido las mejores.” (Director, Escuela S)

“Los jóvenes entre 13 y 18 años poseen bajo nivel de competencias básicas y sociales. Sus años de escolaridad no siempre responden a sus necesidades socio pedagógicas y aunque muchos terminan la primaria, lo hacen sin saber leer ni escribir según las expectativas sociales. Creemos que no solo es un problema de insuficiente escolaridad formal, sino que además presentan dificultades en competencias básicas como las del pensamiento analítico o lógico, conocimiento de matemática básica, de lengua, de comprensión de mensajes, etc.” (PEI, Escuela S).

Ante estos planteos, entendemos que el origen socioeconómico de los estudiantes no debería ser el criterio para decidir la modalidad de la educación secundaria a implementar en la escuela, y en este punto nos interesa rescatar que esta institución si bien presenta una gran potencialidad en la intervención en los procesos de inserción laboral juveniles, la falta de terminalidad del nivel del proyecto educativo y la consecuente necesidad de ensamblar con otros trayectos –en la misma institución o en otras diferentes-, incide en la calidad de los empleos que los jóvenes pueden obtener –ya que la posesión de un título de Auxiliar Técnico se valora de manera diferente a uno de Técnico o a uno de Bachiller- y al mismo tiempo dificulta la posibilidad de continuar estudios superiores. Efectivamente, la amplia y sólida formación en el oficio que reciben los jóvenes, se ve limitada en su capacidad de intervenir en la producción de trayectorias laborales de mayor calidad como consecuencia de la falta de terminalidad de su certificación.



Reflexiones finales

Sintetizando lo planteado hasta el momento, podemos decir que en ambas instituciones son centrales las relaciones cara a cara y de proximidad que se establecen entre los adultos y los estudiantes, generando vínculos de confianza que, en tanto ayudan en el sostenimiento de los jóvenes dentro de las instituciones, viabilizan sus procesos educativos.

Estas relaciones de proximidad, así como la contemplación de situaciones extraescolares, implican cambios en el formato escolar tradicional, y pueden habilitar miradas –tanto de los docentes como de los propios estudiantes- que, por un lado, modifiquen la percepción en torno a las causas de los fracasos escolares previos y actuales de estos jóvenes, generando un corrimiento de la responsabilización individual por ellos; y por otro, habiliten procesos tendientes a generar mayor autonomía en los jóvenes. Como contrapartida, también puede generar miradas que los ubiquen como *pobrecitos*, coartando la posibilidad de favorecer dichos procesos de mayor agenciamiento.

Por otra parte, esta fortaleza respecto de la contención de los jóvenes puede ir en detrimento del desarrollo de procesos de aprendizaje de calidad. Como planteábamos, esta situación es vista como un problema en una de las instituciones, y se está tratando de hacer mayor hincapié en la cantidad y en la calidad de los contenidos a enseñar, para lo cual se están revisando algunas prácticas de los docentes y se despliegan estrategias pedagógicas específicas que se orientan a este fin, pero que al mismo tiempo colaboran con la retención de los jóvenes en la escuela. Asimismo, también implica una revisión de ciertas prácticas de los estudiantes, que suponen un reajuste de los límites y exigencias en torno a pautas de convivencia y a las condiciones para promover los contenidos. De esta manera, se genera una demanda de *esfuerzo* de los estudiantes para sostener la escolaridad, constituyéndose como parte del perfil de estudiante que se espera circule por las aulas.

En la otra institución, veíamos una modificación respecto de la forma de planificar, que supone un pasaje de la planificación por contenidos a una por competencias cognitivas, que incide en las formas de evaluación que se desarrollan y que ha generado una disminución tanto del ausentismo así como un incremento de los índices de retención. Además, este cambio en la forma de planificar es acompañado por la implementación de prácticas pedagógicas cuyos objetivos son el sostenimiento de los jóvenes dentro de la escuela.

Por otra parte, remarcábamos que la amplia formación en conocimientos prácticos así como la modernización de los equipamientos con los que los jóvenes estudian y la gran cantidad de unidades de maquinarias disponibles generan sólidos procesos de capacitación de los jóvenes en el oficio,



pero que como contrapartida existe una debilidad respecto de la formación teórica impartida. Además, el título otorgado por la institución no supone la terminalidad del nivel. Esta situación es salvada a través de un acuerdo con una escuela técnica de la ciudad así como con otros bachilleratos en los que los egresados de esta institución suelen completar su educación secundaria, y recientemente por medio de la implementación de un bachillerato para adultos que se creó dentro de la institución.

Sin embargo, entendemos que a pesar de las articulaciones previstas, la falta de terminalidad del título así como la debilidad de la formación teórica de esta institución, y las dificultades en torno a la profundidad y calidad de los contenidos a enseñar de la primera institución, generan dificultades en las trayectorias posteriores de los jóvenes, ya sea para la continuación de estudios superiores, como para la obtención de empleos de mayor calidad, es decir, trabajos más estables, con mejores condiciones de contratación, en los que los jóvenes se sientan más a gusto, entre otras dimensiones, para estos jóvenes.

Finalmente, entendemos que la contención de los jóvenes en las instituciones estudiadas aparece como un aspecto fundamental para efectivizar sus procesos escolarización, y que además ambas escuelas están trabajando para generar procesos educativos de mayor calidad, sea a través de la profundización de los contenidos enseñados y la exigencia a los estudiantes, o bien por medio del diseño e implementación de un nuevo trayecto escolar para que los jóvenes obtengan el título secundario dentro de la misma institución.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del buen gusto*. Madrid: Taurus.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dussel, I. (2008) La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. En G. Tiramonti y N. Montes (comp.). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (39-52). Buenos Aires: Manantial / FLACSO.
- Fitoussi, J. P. y Rosanvallon, P. (1997) *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- Grupo Viernes (2008). Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Propuesta Educativa*, 17 (30), 57-69.

- Montes, N. y Ziegler, S. (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (47), 1075-1092.
- Nobile, M. (2011) Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos. En G. Tiramonti (dir). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (179-204). Rosario: Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires: FLACSO.
- Pineau, P. (2010) ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “esto es educación” y la escuela respondió: “yo me ocupo”. En P. Pineau, I. Dussel y M. Casuro, *La escuela como máquina de educar* (27-52). Lanús: Paidós.
- Southwell, M. (2008). ¿Particular? ¿Universal? Escuela media, horizontes y comunidades. *Revista Propuesta Educativa*, 17 (30), 23-35.
- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en la Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (dir). *Op. Cit.* (35-70) Rosario: Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires: FLACSO.
- Tenti Fanfani, E. (2008). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En G. Tiramonti y N. Montes (comp.). *Op. Cit.* (53-69) Buenos Aires: Manantial / FLACSO.
- Tiramonti, G., (2011). Escuela media: la identidad forzada. En G. Tiramonti (dir). *Op. Cit.* (pp. 17-34) Rosario: Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires: FLACSO.
- Vázquez, A. (2013). Experiencias que reinventan la escuela secundaria. En A. Vázquez (coord.) *Construir otra escuela secundaria. Aportes desde experiencias pedagógicas populares*. Buenos Aires: La Crujía/Ediciones Stella/CTERA.
- Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En G. Tiramonti (dir). *Op. Cit.* (71-88) Rosario: Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires: FLACSO.