



ESTUDIO SOBRE JÓVENES Y FRACASO ESCOLAR

Una aproximación basada en estudios cualitativos en las Provincias
de Córdoba y Mendoza

DIRECCIÓN GENERAL DE PROYECTO:
Fundación Centro de Estudios en Políticas Públicas

COORDINACIÓN TÉCNICA:
Claudio Iglesias.
Gustavo F. Iaies

EQUIPO DE TRABAJO:
Juan Ruibal.
Natalí Savransky
Pablo Velázquez

ASISTENCIA GENERAL
Soledad Vertullo
Carolina Amieva/ Desgrabaciones profesionales

AGRADECIMIENTO:

- A los equipos de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza y del Ministerio de Educación de Córdoba por su dedicación y colaboración en la gestión del proyecto.
- Al Consejo Empresario Mendocino – CEM - quien brindó su apoyo para el desarrollo del estudio en la provincia de Mendoza.

Contenido

1. Introducción.....	4
2. Presentación del estudio	6
3. Capítulo I: Estudio realizado en la Provincia de Mendoza	8
3.1. Visiones sobre el nuevo rol de la escuela secundaria	8
3.2. La escuela y el nuevo discurso de lo público.....	11
3.3. El grado de escolarización marca distintas experiencias para los alumnos. 15	
3.4. Los alumnos y la escuela	17
3.5. El discurso y las prácticas	20
3.6. Ideas sobre el fracaso	22
3.7. Un orden factible.....	24
3.8. La realidad que construyen los actores.....	27
3.9. ¿Escuela para qué?	29
4. Capítulo II: Estudio realizado en la Provincia de Córdoba	31
4.1. La escuela en la mirada de jóvenes y adultos	31
4.2. El corazón del fracaso escolar.....	32
4.3. Ir a la escuela	34
4.4. Conjeturas sobre las condiciones del fracaso	36
4.3. La crisis del sistema de reglas en la escuela	38
4.4. El oficio de ser alumno	39
4.6. Decisiones (no decisiones) que precipitan el fracaso	41
4.7. La naturalización del fracaso.....	44
4.8. En búsqueda de un nexo con la sociedad	45
4.9. La falta de un sistema de protección	47
5. Conclusiones generales.....	48
5.1. La nueva escuela: entre la promesa y la realidad.....	49
5.2. La dificultad de ordenarse en ausencia de orden	50
5.3. La falta de abordaje del oficio escolar	50

5.4. La deserción se juega en términos pedagógicos	51
5.5. El núcleo de sentido: aprender y graduarse	52
5.6. A modo de cierre.....	52
6. Bibliografía	54
7. Anexo metodológico.....	56

1. Introducción

A partir de los años 80, la reforma de la escuela secundaria es reconocida como uno de los principales desafíos de la educación en la Argentina. La idea tradicional de un modelo de institución educativa orientada hacia la universidad perdió sentido como objetivo excluyente frente a los desafíos de la masividad y heterogeneidad.

La escuela secundaria no fue pensada con un criterio de universalidad como parte de un esquema de educación obligatoria. Más bien como una instancia preparatoria para aquellos sectores sociales que iban a acceder a estudios superiores o universitarios.

En consecuencia, el modelo pedagógico del nivel se estructuró como un conjunto de aspiraciones relacionadas con ese objetivo general:

- Un currículum fragmentado en múltiples espacios temáticos cuyo objetivo era proveer un primer acercamiento a las diferentes áreas del conocimiento, con el objeto de orientar la elección de los estudios superiores,
- Un modelo de organización del trabajo docente parecido al de las universidades: contratos por horas cátedra, departamentos por disciplina, donde la identidad y la coherencia la da la materia que dictan, no la escuela ni los cursos que atienden.
- Un modelo institucional articulado pedagógicamente por departamentos reunidos por disciplinas afines dotado de una coordinación organizacional y administrativa a cargo del rector.
- Un sistema de evaluación y promoción similar al de la organización universitaria, donde cada materia cuenta de manera independiente y donde es preciso aprobarlas prácticamente todas para alcanzar la graduación.

El aumento de la matrícula en la educación básica se tradujo en una mayor demanda y en el ingreso de nuevos sectores sociales a la escuela secundaria, provocando no solo un crecimiento cuantitativo en la educación media sino una transformación cualitativa.

En otras palabras, una heterogeneidad y diversidad del alumnado que no guardaba muchos paralelismos con lo que ocurría en el pasado, sumado a nuevos modelos de familia, de organización del trabajo, de evolución del conocimiento, etc.

Este crecimiento se llevó a cabo en el marco de una escuela secundaria que, en tanto institución, seguía respondiendo al molde tradicional de enfocarse en la selección, dentro de un público homogéneo, de aquellos en condiciones de seguir “escalando en el sistema”. Esto se dio con relativa independencia de las exigencias de masividad y los desafíos de la heterogeneidad.

De ese modo, y aun con los esfuerzos de inversión realizados en la última década por las autoridades, los niveles de fracaso escolar en las escuelas secundarias argentinas resultan ostensibles.

De acuerdo con un estudio realizado por Unicef (s/f), la Argentina tiene una amplia cobertura que asegura el acceso a la escolaridad a la totalidad de la población, pero buena parte de los alumnos no terminan los niveles obligatorios y experimentan situaciones que dificultan su progreso y que conllevan al abandono.

Si se toman los últimos datos publicados por DINIECE, entre 2009-2010, un 9,3% de los alumnos abandonan anualmente el ciclo básico de la escuela secundaria y un 15.5% hace lo propio en el ciclo de orientaciones.

Esos índices bajan a 8,2% en el ciclo básico y 13,9% en el ciclo de orientaciones en el caso de Córdoba. En Mendoza, a su vez, los índices son de 9,3% y 19,1% en el ciclo básico y en el de orientaciones respectivamente.

Tasas de Abandono y Sobreedad para las provincias de Córdoba, Mendoza y a nivel nacional (2007-2009)

	Córdoba				Mendoza				Nacional			
	Repitencia		Sobreedad		Repitencia		Sobreedad		Repitencia		Sobreedad	
	CB	CO	CB	CO	CB	CO	CB	CO	CB	CO	CB	CO
2007	15,07	6,40	32,80	26,02	11,40	7,53	33,14	34,70	11,66	7,62	36,82	35,34
2008	14,72	6,22	33,36	26,67	11,53	8,32	33,72	38,13	12,18	7,73	38,15	36,57
2009	12,67	5,19	33,72	28,20	12,09	9,27	33,64	38,50	12,45	7,41	38,55	38,06

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la Dirección Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa

Si consideramos las proporciones de repitencia y de sobreedad, entre 2007 y 2009, podemos constatar una tendencia creciente en ambos ciclos. Esto pareciera mostrar el esfuerzo de los alumnos que “no se rinden”, es decir, aquellos jóvenes que repiten de año y, aun así, deciden retomar los estudios, cursar y seguir intentando terminar la escuela secundaria.

Es importante entender que esos jóvenes en situación potencial de exclusión son adolescentes que se han inscripto en la educación secundaria, y todavía asisten, pero lo hacen en condiciones precarias. Y ello por la acumulación de fracasos previos y por los desafíos complejos de la organización escolar del nivel (Unicef, s/f).

En síntesis, a pesar de los esfuerzos de inversión realizados, el sistema educativo no está garantizando las condiciones estructurales para que todos los alumnos que ingresan a la escuela secundaria puedan finalizar sus estudios (Baquero y Terigi, 2009).

El presente trabajo intenta hacer un aporte a la comprensión del fracaso escolar en las escuelas secundarias argentinas. Se trata de identificar los núcleos conceptuales detrás de esa problemática.

El objetivo final es, además de descriptivo y explicativo, disponer de dicho conocimiento con la finalidad de poner en marcha acciones y prácticas orientadas a disminuir los niveles de abandono por parte de los jóvenes.

2. Presentación del estudio

En este informe se presentan los principales emergentes de una investigación conducida por el CEPP con el apoyo de UNICEF, el CEM, el Banco Santander, la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza y el Ministerio de Educación de Córdoba.

Se llevaron a cabo distintas sesiones de grupos motivacionales (focus groups) conformados por directores de escuelas secundarias, profesores, preceptores y alumnos. Se procuró registrar, en este último caso, la experiencia de estudiantes eficazmente escolarizados como la de aquellos que experimentan diverso grado de dificultades (repetencia/ abandono).

La presentación de los principales emergentes corresponde tanto a Córdoba como a Mendoza y se organiza en torno de un conjunto de títulos que procuran presentar tanto una problemática general como un conjunto de situaciones

habituales relacionadas con el proceso que conduce al fracaso de los jóvenes en la escuela media.

Esos hallazgos o emergentes son acompañados por un conjunto de expresiones que corresponden a intervenciones literales de los participantes de los grupos que constituyen la base empírica y documental de nuestras reflexiones. Dichas intervenciones se colocan en cursiva en el texto para permitir distinguirlas del resto de la argumentación, asumiendo que:

D= Director/a.

P= Profesor/a

R= Preceptor/a

El trabajo se basa en las conversaciones de esos grupos, entonces, llevadas a cabo mediante un protocolo de temas o guía de pautas que tenía como objetivo dotar de una estructura comparable a las diferentes conversaciones de los grupos. En todos los casos, estuvimos más atentos a las contingencias de esas conversaciones tanto como a agotar los temas previstos: muchas veces la dinámica de los grupos propone temas que superan las previsiones del analista.

3. Capítulo I: Estudio realizado en la Provincia de Mendoza

3.1. Visiones sobre el nuevo rol de la escuela secundaria

En esta sección procuramos caracterizar la nueva percepción de la escuela secundaria tanto en sus aspectos específicos como en términos de su contexto social más general.

Parece claro que la relación entre la escuela secundaria y ese contexto social más general ha experimentado un conjunto de cambios importantes en las últimas décadas.

En el pasado, la escuela secundaria producía una cierta pirámide estratificacional mediante un conjunto mecanismo de selección que estaban ampliamente legitimados en su seno: a nadie le parecía obvio que “todo el mundo” debiera graduarse. El éxito en los estudios admitía, como condición de borde, el fracaso.

Aquella escuela secundaria, desprovista del imperativo de la obligatoriedad, estaba social, institucional e ideológicamente concebida como una etapa de transición hacia los estudios superiores, eventualmente universitarios. También, como preparación para la vida laboral.

En ese contexto, la discusión sobre la deserción escolar prácticamente no existía porque ella misma era un aspecto naturalizado del sistema: como se dijo, mientras algunos sorteaban con éxito sus mecanismos de selección, otros fracasaban en el intento.

En la actualidad, la idea de una escuela secundaria obligatoria cambia todo un mundo de sobre entendidos referidos a la escuela media: allí donde la escuela que conocimos asumía alguna versión de la igualdad de oportunidades ahora parece reclamar alguna suerte de versión de la igualdad de hecho. Más como promesa que como resultado.

Al mismo tiempo, sin embargo, el cambio en el estatus de la escuela y en la naturaleza de su programa igualitario ha tenido lugar en paralelo a un cambio en el público que se relaciona con la escuela y en la naturaleza de los vínculos de esa institución con la sociedad.

Allí donde en el pasado atendía a un público de jóvenes que procedían de una sociedad relativamente homogénea, hoy debe enfrentar el desafío de una creciente heterogeneidad social. Al mismo tiempo, su propia vinculación con ese contexto social ha cambiado: la escuela contra cultural del pasado se ha transformado en un recipiente pasivo de aquello que la sociedad produce, para bien y para mal.

Allí donde la escuela buscaba una igualación de los alumnos (algo que le era natural: igualaba las chances de personas a las que se reconocía las mismas potencialidades) ahora asume legitimar las diferencias, admitir la diversidad.

A mí me parece que tenemos que asumir que la escuela también debe contener, porque parece que la escuela es un contenedor y no es tan así. (D¹)

En la visión de esos actores, la obligatoriedad pareciera estar pobremente definida más allá de ciertas ideas vagas, sus rutinas poco acordadas en términos específicos. ¿Una escuela para todos debería ser también una escuela para todo? ¿Qué normas, valores y reglas puede poner en acto una escuela como método de encuadre de sus rutinas? ¿Cuáles son los márgenes entre ese imperativo y la admisión de la diversidad? ¿Se trata de una flexibilidad acotada o una sin límites?

Si el alumno llega media hora tarde el profesor me dice “y no me puede entrar más tarde al curso”, pero yo tampoco le puedo cerrar la puerta y que no entre (R).

Se instaló la idea de que pueden faltar y tener 100 faltas. “Total me van a ir a buscar a casa. Me van a traer de vuelta.” (D)

Los docentes hablan de una escuela parecida a la tradicional. Es decir, asumen que tiene por delante un proceso de adaptación, pero donde el aspecto primordial gira en torno de las relaciones entre docentes que enseñan y alumnos que aprenden y de pequeños ajustes en esa relación.

Por el contrario, directores y preceptores parecen inclinarse a una retórica más modélica y sobre la idea de que la escuela requiere un ajuste de tipo global a las nuevas circunstancias y a un nuevo tipo de alumno, con otras inquietudes y otros intereses.

¹ Como se mencionó en la presentación general del estudio, en el documento se refería a los actores del siguiente modo: D= Director, P= Profesor y R= Preceptor.

La educación secundaria obligatoria aparece para esos actores como un mecanismo de introducción en la escuela de una variedad de situaciones sociales que funciona como background de un trabajo profesional que se ha vuelto más y más complejo.

Para ellos, la cuestión de *la educación obligatoria* no es solo una promesa con buena prensa sino un desafío a sus competencias adquiridas, una disolución de las certezas tradicionales sobre el orden educativo y una indiferenciación de la escuela respecto de su contexto.

Responder creativamente a ese desafío, demandaría evaluar la información disponible, la dinámica de la matrícula, la retención escolar, el fracaso y la repitencia. Esa parece la condición previa para una puesta al día acerca de lo que la escuela puede hacer con esa realidad. Por ahora solo parece que los actores pueden hablar sobre ella.

Obviamente, esas evidencias no son rechazadas, pero sus implicancias no parecen debidamente problematizadas. ¿Qué deberían hacer los profesores? ¿Qué modelo de autoridad es factible? ¿Están las escuelas dotadas de recursos institucionales para hacer frente a esos desafíos?

En general, aparecen respuestas provisionales a estos—y otros—problemas. Por lo menos, ese parece ser el caso en las conversaciones y en los diagnósticos que proveen los actores del sistema escolar. Pero esas respuestas no son un producto institucionalizado de la escuela ni parecen beneficiarse de un uso sistematizado de la información disponible. La mayor parte de los planteos son ampliamente opinados, anecdóticos y de impronta conjetural.

Existe una primera respuesta, común a todos los sectores adultos de la vida escolar, que tiende a poner el foco en el trasfondo familiar de la vida de los chicos como aspecto determinante del desempeño escolar. Especialmente, aparecen allí referencias a aspectos referidos a la educación y socialización de los padres. Es decir, poner la clave del problema fuera de la escuela.

La escuela mantiene una estructura como si los chicos que recibimos fueran de familias normales, y no tenés... normales... (R)

La idea de que “*estos chicos vienen de casas imposibles*” pareciera una explicación eficaz para dar cuenta de las razones por las que la escuela no logra cumplir sus

funciones adecuadamente. En ese sentido, su uso generalizado, más que enriquecer las conversaciones dificulta que las cuestiones lleguen a ser problematizadas.

En la medida en que una escuela inerte y pasiva “importa” sus problemas de un ambiente definido de modo caótico, todo lo que uno puede encontrar son descripciones más o menos estereotipadas de una escuela en crisis y justificaciones de las limitaciones existentes o, en el mejor de los casos, el voluntarismo.

En un contexto semejante, la cuestión de la obligatoriedad aparece más impuesta que honestamente legitimada y aceptada y, en ese terreno, una retórica de la inclusión y la innovación convive con unas prácticas que repiten, tanto como pueda imaginarse, los mecanismos de promoción y fracaso propios de la escuela tradicional.

3.2.La escuela y el nuevo discurso de lo público

Un nuevo discurso de lo público sitúa actualmente a la escuela y a su rol en el conjunto de la sociedad. Ese nuevo discurso es, naturalmente, el de la obligatoriedad y la inclusión, y parece articulado más en términos de la corrección de inequidades, reales o aparentes.

Es por eso que ese discurso de lo público ha logrado volverse hegemónico, es decir, sentido común en los planteamientos de los actores del sistema con sus énfasis en la articulación entre la escuela y la sociedad, la contención de los jóvenes, la preocupación por lo social y la compensación de las diferencias.

Al mismo tiempo, aparece relativamente desentendido de otros temas como el desempeño, la formación de recursos humanos, la profesionalización docente, la calidad de los contenidos o la innovación.

Está el docente que no se ha adaptado a esta nueva ley, a este nuevo cambio de paradigma. O sea que cree que está en la escuela secundaria anterior. (D)

¿Qué es la obligatoriedad? Es acompañar al alumno en las trayectorias escolares. Tenemos profesores (de matemáticas) con el 80% desaprobadado. (D)

Un doble discurso: si te portas bien seguís hasta quinto como un NN. Ahora si te portas mal tenés toda la atención. (R)

Esa percepción, matizada por otras que son menos categóricas, expresa el punto de vista predominante entre quienes hoy conviven en la escuela secundaria: los docentes son el nervio motor de una escuela que no logra adaptarse a los cambios de su alumnado sin que quede demasiado claro en qué consistiría esa adaptación.

Los directores de escuelas y los preceptores suelen discrepar con los docentes en este punto: ellos tienden a poner en duda la propia voluntad de los docentes para realizar esa transición y ese ajuste en sus roles como profesionales docentes.

Las miradas de profesores, directores y preceptores parecen dar cuenta de sus distintos roles institucionales pero, también, de las diferentes temporalidades de su proceso de cambio y del ajuste de su conducta al nuevo entorno de la escuela: unos están en el meollo de la situación, el aula, y los otros tienen cierto margen de libertad que otorga no estar al frente de la clase.

El 70% de los chicos no han tenido alimentación cuando eran chicos. Entonces es muy complejo llevar adelante los programas curriculares. (D)

El profesor pretende que haga una tarea en la casa cuando el chico por ahí no tiene donde sentarse a hacer una tarea. (D)

Para estas familias, de bajos recursos, la educación como tal ha perdido valor. Ese es el problema. (D)

Los profesores, en general, mantienen una mirada sobre su papel profesional en la escuela bastante en línea con una formulación tradicional de sus competencias, centrado en la enseñanza de contenidos, la determinación de criterios de promoción y aprobación de materias.

Después de todo, podría imaginarse legítimamente, ¿qué es lo que podrían hacer ellos, como no sea dar buenas clases, para modificar la alimentación de los jóvenes, el mobiliario de sus hogares o la falta de compromiso de sus familias?

A favor de esos docentes, objetados por ser poco maleables al cambio por directores y preceptores, debe decirse que sus alumnos parecen prestar un alto grado de consentimiento a la idea de que lo mejor que pueden hacer por ellos es ser buenos profesores y dar clases interesantes.

Esos jóvenes creen que la escuela es un lugar donde aprender, estudiar cosas interesantes y obtener un título que les permita seguir estudiando o incorporarse al mundo laboral. En ese sentido, su expectativa sobre la escuela es una de tipo “tradicional.”

Todo señala en la dirección de una institución montada sobre unas premisas tradicionales donde unos docentes dictan clases a unos jóvenes que inician una etapa en la vida, con un prestigio erigido sobre sus competencias y su capacidad para evaluar con justicia a sus alumnos sobre bases meritocráticas.

A la escuela se iba porque se tenía que ir. La tarea se hacía porque se tenía que hacer. A la profesora se la respetaba porque se la tenía que respetar. (P)

Hoy está todo esto patas para arriba. Está todo cuestionado. (P)

Aunque no siempre lo admitan abiertamente y apelen muchas veces a una variedad de eufemismos esos docentes nos están diciendo que “les han cambiado los límites de la cancha”, que les han “cambiado las reglas del juego” en la mitad del partido.

Más que una rebelión contra la promesa de una escuela más inclusiva e igualitaria, lo que parece haber en esos docentes es un reclamo con sordina de que sean repuestos los términos de un orden que sienten que ha sido transgredido sin que nadie sepa a ciencia cierta para qué.

En efecto, la respuesta que provee el discurso público basada en las nuevas aspiraciones igualitarias de la escuela secundaria parece una mejor respuesta a la pregunta de “¿por qué?” se ha transgredido el viejo orden de la escuela tradicional que a la pregunta de “¿para qué?”

Por eso, los docentes sienten que hay una abundancia de declaraciones de intención, pero una carencia visibles de fórmulas operativas capaces de transformar esas consignas en una nueva vida en las aulas y, por añadidura, una nueva modalidad para su trabajo profesional.

Si los docentes tienen como objetivo prioritario algo distinto de enseñar, entonces parecería que creen que tal vez ellos no sean las personas adecuadas para esa tarea, como quiera que esa actividad sea designada.

La demanda de cambio de los profesores, en otras palabras, parece apuntar en la dirección de un nuevo encuadre para su profesión como docente, en el sentido de un conjunto de normas, valores y prácticas que les permitan hacer ahora lo que ellos han hecho siempre. Reclaman que la transmisión de conocimientos vuelva a ser el aspecto central y que las pautas de convivencia se amolden a esa prioridad, la de dar clases.

Esa visión de los profesores es relativamente fácil de entender: sus prácticas cotidianas y las pautas que las regulan no han sido sustancialmente modificadas a la misma velocidad en que lo han sido otros aspectos de la vida en las escuelas. En algunos casos, no han sido afectadas en absoluto.

A pesar de la proliferación de discursos sobre una “nueva escuela secundaria” los docentes manifiestan que en los aspectos esenciales de su actividad ellos siguen dictando clases en sus materias con una organización del tiempo y el espacio similar, pautadas, documentadas, supervisadas y reguladas de modo parecido; lo cual plantea una diferencia importante con la mirada de directores y preceptores.

Ellos en su gran mayoría creen que la escuela no puede seguir haciendo las cosas que hacía en el pasado y que sus objetivos deben ser ampliamente redefinidos.

El fundamento de esa aspiración, o de ese discurso, es que es necesario un nuevo ensamble de organización y de prácticas porque ella debe hacer frente a un nuevo tipo de alumnos, procedentes de unas familias distintas y de una sociedad dual.

Esa enfatización de esos aspectos más bien globales y sociales los lleva a enfocar más cierta idea genérica de una escuela abierta a todas esas diferencias, pero todavía no parece que ese discurso vaya convenientemente acompañado por un diagnóstico preciso sobre las características de ese cambio en la vida de la escuela.

En todos los casos, ninguna de las discrepancias aludidas pone en tela de juicio que la escuela es un lugar donde todavía se juega una carta importante en la batalla por la igualdad de oportunidades y la búsqueda de la movilidad social. Lo que es más importante aún, los jóvenes son los principales persuadidos de esa idea.

Voy a la escuela porque quiero tener un trabajo decente. Un futuro. Si no estudias, si no tenés la escuela completa, no vas a tener ningún trabajo.
(Alumnos)

Sin la escuela no serías nada. No solo por el trabajo, la familia no va a ser la misma, no va a ser una familia estudiada (sic). (Alumno)

3.3.El grado de escolarización marca distintas experiencias para los alumnos

El déficit en el proceso de adaptación y ajuste que supone la escolarización de los jóvenes, esa falta de convergencia sobre un modelo más o menos estereotipado de alumno (que refleja, en cierto modo, la pretensión de contar con un público escolar “selecto” o “masivo”), está en la base de las crecientes dificultades de los docentes para encarar con éxito su trabajo, es decir, entablar un vínculo con los jóvenes.

Esa visible heterogeneidad entre unos alumnos escolarizados intensamente – que a partir de ahora llamaremos alumnos A - y los que plantean un conflicto permanente entre su identidad previa y esas exigencias de la vida escolar – alumnos B - ha terminado por generar un extraño proceso de dualización de la vida escolar: se habla de los segundos y se trabaja para los primeros.

De este modo, los alumnos A tienden a convertirse en expertos en el manejo de estrategias que consolidan su propia trayectoria, mientras que los segundos (de escolarización “problemática”) se mantienen en una región inestable, entre la asunción y la pérdida del control de su escolaridad.

Voy a la escuela (nombre de la escuela). Me gusta ir. Pasé a cuarto año y aprendo muchas cosas valiosas. (Alumno A)

Yo estoy todo el día en mi casa. Después me voy para el centro. Con tal de no entrar a la escuela. Me llevan (los amigos) por mal camino. (Alumno B)

El hecho es que para los alumnos A, la escuela llega a transformarse en un lugar relativamente “intercambiable” con su casa: en la escuela se “está tan bien como en casa.” Eso quiere decir dos cosas al mismo tiempo: que se está bien en la casa; pero también, que se está igual de bien en la escuela.

La situación se ve muy diferente para el caso de los alumnos B: para ellos, la institución educativa no es un ámbito intercambiable con el hogar, sino más bien

parece un ámbito intercambiable y, hasta cierto punto en competencia, con la calle.

Yo lo siento como mi segunda casa. Es una rutina en realidad, de entrar y compartir con tus amigos. No solo por la parte del estudio. (Alumno A)

El año pasado me la pasaba en lugares del centro, en la Plaza Independencia. Al finalizar el año podría haber zafado, pero me agarré a piñas con uno. (Alumno B)

Uno de los hechos más iluminadores de las narraciones de los jóvenes es que ellos mismos reconocen el modo en que fracasan en su intento de volverse alumnos. Raramente (embarazos, necesidad de trabajar) ellos aluden cuestiones sociales para fundamentar su fracaso.

En otras palabras, aun cuando necesariamente existe una trama de relaciones entre el contexto social y la posibilidad de ser escolarizados efectivamente, es muy poco habitual que los jóvenes coloquen ahí la carga del argumento como es muy común que hagan los adultos en la escuela.

Como el profesor no se quería atrasar, te daban el tema y si vos no lo entendías, ya está. (Alumno B)

Te daban clases de esto y te daban clase de aquello pero cuando vos querías hablar con ellos, te decían “ay, no tengo tiempo.” (Alumno B)

En esas descripciones parecen lamentar la falta de atención de los profesores hacia las circunstancias que rodean su fracaso. Pero no es un diagnóstico que vaya más allá: ellos parecen advertir que eso ocurre porque los profesores “tienen” objetivos que cumplir.

Los alumnos B están todo el tiempo en un proceso de negociación de metas y objetivos con la escuela. Si bien nadie es algo de una vez y para siempre, resulta difícil ir en una dirección (de “problemática” hacia “intensa”) que en la otra. Estar escolarizados, pertenecer, tiene en ese sentido sus privilegios.

Naturalmente esos procesos están acompañados de mecanismos más o menos invisibles de socialización: la manera de relacionarse con los profesores, el tipo de orden que son capaces de darse en la gestión de sus actividades, la elección del grupo de amigos.

Yo tenía mal comportamiento porque estaba con ellos (los que hacen lío y hablan todo el tiempo en clases). (Alumno B)

Todas nos pasábamos a una fila cuando venía el profesor. Nos cambiaba de lugar y traía a los que escuchaban para adelante. (Alumno A)

La disposición a vincularse con otros compañeros es, para muchos de estos chicos, algo que rivaliza con su disposición o voluntad para hacerse frente a las exigencias escolares o sujetarse al sistema de autoridad vigente. Esas elecciones configuran sus relaciones con la escuela, su desempeño, su compromiso y, en última instancia, su suerte.

En buena medida, esos jóvenes no encuentran el modo de insertarse exitosamente en la escuela porque los códigos que han desarrollado (el grupo de amigos, la calle,) no resultan un activo valioso y eso los frustra bastante: sienten que los otros, “menos piolas” que ellos, han hecho progresos donde ellos no.

La experiencia de no encontrar una historia de éxito en la escuela los lleva a buscar su identidad en otro contexto y, buena parte de las veces, en oposición a las prácticas y exigencias de la escuela. La misma, aun hoy, se rige por principios que les son extraños: mérito, esfuerzo, postergación de la vida adulta.

En mi casa, yo hace rato que quería comprarme un celular. Y prefería trabajar para eso que perder el tiempo en la escuela. (Alumno B)

3.4. Los alumnos y la escuela

La constitución del alumno como un actor en, y por lo tanto de, la escuela es una de las claves para comprender el actual proceso de inclusión escolar con sus secuelas de éxito y fracaso.

Existe, en el seno de la escuela, un conjunto de interacciones que les permiten a los jóvenes construir cierta intercambiabilidad entre la escuela con el hogar, como ya se mencionó, cierto repertorio de acciones que hacen que la escuela “sea un lugar tan bueno como casa.”

Pero también esa nueva vida en la escuela remite a un aspecto capital a la hora de dotarse de una identidad y de un sentido de pertenencia: la experiencia de forjar en la escuela un grupo de amigos. “Estar en la escuela” es, en principio, estar en el mejor lugar dadas las alternativas disponibles.

...yo lo siento como mi segunda casa, una rutina en realidad, de entrar a compartir con tus amigos; no lo veo solo por la parte del estudio. (Tipo A)

Las relaciones entre los distintos grupos de jóvenes está caracterizada por una línea invisible pero no por ello inexistente entre unos y otros: por un lado, los jóvenes “traga libros/estudiosos” (hoy algo reducido a “prestar atención” o “seguir las clases”) y, por el otro, los chicos que se plantean una identidad por oposición a esas rutinas.

Pero, al mismo tiempo que ese muro invisible que utilizan en la vida cotidiana resuelve un problema de identidad y pertenencia (“traga libros/estudiosos” versus transgresores) también funciona como un dispositivo de profilaxis contra el fracaso escolar: cruzarlo es arriesgarse tomar un riesgo muy grande.

Por eso, para los alumnos A, el fracaso es algo que les ocurre a “los otros”, un grupo de colegas con quienes conviven con una cierta amabilidad pero con quienes guardan una distancia prudencial en materia de intereses y compromiso.

Yo era la única que estaba en el fondo con los chicos. Las chicas se sentaban pegadas al pizarrón. La que armaba el problema era yo. (Alumno B)

Si el profesor explica un tema nuevo, a veces hay unos que están atrás y hablan y hablan y hablan. Te dan ganas de decirles ¡Callate! (Alumno A)

Los alumnos A, han forjado unas relaciones con los adultos en la escuela, han desarrollado unas prácticas, unos valores y habilidades que singularizan su situación en el aula y en la escuela. Los otros, los que no logran completar ese proceso, pueden incluso graduarse sin alcanzar una escolarización “intensa”.

De ese modo, el fracaso pareciera haberse naturalizado como algo que es propio de la escuela: allí donde antes una cantidad de alumnos iban dejando la escuela, ahora ella logra retenerlos (y no siempre con total eficacia) al precio de interiorizar la diferenciación entre alumnos que van “a distinta velocidad.”

La escuela sigue experimentando procesos de fracaso y deserción, a los que ahora parecen haberse añadido un proceso interno de diferenciación entre distintas categorías de alumnos, que es percibido por los más comprometidos como un exceso de aliento a los que menos responden. Y, en ese sentido, como algo injusto.

Los adultos en la escuela parecen relativamente conscientes de este proceso de diferenciación que tiene lugar apenas los chicos ingresan a la escuela secundaria, aluden muchas veces a los esfuerzos por dar respuesta a los dilemas que ello conlleva, pero al mismo tiempo parecen olvidar que toda otra parte de alumnos siguen allí dispuestos a asumir su rol: la retórica de los adultos es ampliamente sobre los que fracasan.

Teníamos uno que lo despertábamos nosotros. Lo llamaba la preceptora y lo despertaba. Entonces uno sabe que va a ir directo al fracaso. (D)

Este proceso lleva a unos y otros grupos de jóvenes a desarrollar estrategias de reproducción de esa pared invisible que los separa en la vida cotidiana del aula, a veces esa disposición adquiere una configuración espacial: las primeras hileras de bancos contra el fondo del aula.

Esa frontera entre uno y otro grupo de alumnos se vuelve difícil de transitar. No tanto porque ellos mismos opongan obstáculos, sino porque requiere de la adquisición de un conjunto de destrezas y habilidades que no son de libre disponibilidad: alguien debe motorizar ese proceso.

Quienes necesitan transponer esa frontera para aprovechar mejor el tiempo en la escuela (esos jóvenes del grupo B) no tiene los recursos; los otros, que son parte del grupo A no tienen los incentivos a hacerlo.

Mucho no nos metemos, la vida de cada uno es de cada uno y cada cual tiene sus razones por las cuales deja la escuela. (Alumno A)

Esas situaciones rara vez parecen resolverse de un modo que ponga en tensión las energías creativas que conviven en la escuela: ello no quiere decir que no ocurra, es el caso en que una escuela cuenta con un equipo docente que se proponga hacerlo.

Pero, esa solución que requiere de la presencia de esos profesionales y de la existencia de mecanismos tipo “voice” (participación responsable) suele ser menor

habitual que la proliferación de mecanismos tipo “exit” (salida de la organización) por parte de los jóvenes que fracasan en escolarizarse.

Teníamos un compañero que revolucionaba todo. Entonces también eso molestaba. También nos alivió a todos (que se vaya de la escuela) (Alumno A)

De esa manera, el fracaso se legitima y se naturaliza. De hecho, los alumnos B ingresan en una espiral del desánimo: no se organizan, no pueden ordenar sus actividades, pierden el “timing” con las materias, desaprueban, repiten. Algunos fracasan dentro de la escuela. Otros, ni siquiera: abandonan.

Cuando yo abandoné, llamaron a mi mamá. Ella dijo que yo no quería ir y de ahí en adelante no llamaron más. (Alumno B)

Ni se preocupa la escuela. Cuando dejé fue porque mi mamá se separó de mi papá, y nos fuimos a vivir a otro lado. La escuela no se ocupó. (Alumno B)

La socialización de los actores en la escuela se organiza, de alguna manera, a espaldas de las actuales declaraciones de voluntad del tipo de las que son habituales hallar entre los adultos (inclusión, igualdad, nueva escuela, etc.) y en torno de los principios de orden de lo que llaman “la vieja escuela.”

Me dicen (varios docentes) que no pueden detenerse. Que tiene que completar el programa. (Alumno B)

3.5.El discurso y las prácticas

La principal cuestión sobre la que giran las preocupaciones de los docentes se relaciona con lo que llamamos la cuestión del orden escolar, es decir, de un orden que haga posible enseñar y aprender. Y, por añadidura, con el problema conexo de la falta de motivación de los alumnos. Los profesores admiten una generalizada dificultad para dar clases bajo las actuales circunstancias de la escuela descritas anteriormente en este informe.

El discurso de esos profesores casi no plantea alusiones a aquellos alumnos a los que “les va bien” (alumnos del grupo A en nuestra denominación) y la entera

mirada que tienen sobre la institución parece centrarse en aquellos alumnos problemáticos y sus familias, sus carencias sociales o afectivas, etc.

En pocas palabras, la escuela secundaria es contada –en el sentido de narrada– desde la hipotética perspectiva de los que tienen dificultades y fracasan, de aquellos chicos que no logran hacer sintonía con las demandas y exigencias de la vida escolar.

Y se trabaja más sobre el alumno en riesgo que sobre el alumno bueno ¿viste? Al bueno lo vamos dejando. El bueno no existe acá. (R)

Es como que siempre se le presta más atención a lo negativo. Tengo alumnos que no tienen ni 5 faltas, tienen todo aprobado. Son unos NN. (R).

Ese discurso parece invertirse cuando se pasa del terreno de la retórica al de la práctica: el funcionamiento de la vida en el aula está ampliamente enfocado en las relaciones entre los docentes y los chicos de escolarización “intensa”, es decir, los que se ordenan y puede seguir al docente.

Se habla mucho de los que fracasan, pero se trabaja sistemáticamente para los que tienen éxito. O, dicho de otro modo: el discurso convencional sobre la escuela secundaria está más edificado sobre sus dificultades y fracasos que sobre sus logros y éxitos.

Mientras los docentes siguen trabajando de hecho con el grupo que está más en línea con las exigencias de escolarización, ellos tienden a interrogarse sobre la situación de la escuela en función de una visión de la misma como si estuviera ampliamente dominada por los otros alumnos, los problemáticos.

Al avanzar en los temas, sin embargo, no parece haber una correspondencia entre semejante diagnóstico y las acciones escogidas frente a la situación de la emergencia que parecen describir; en parte, porque la escuela sigue funcionando sobre ejes tradicionales y, en parte, porque ese diagnóstico es auto confirmatorio: es real porque se cree en él.

Resumiendo, podemos hablar de un nuevo relato sobre la escuela obligatoria con sus énfasis en la inclusión y la diversidad y, por otro lado, unas prácticas pedagógicas y curriculares más propias del estereotipo de la escuela tradicional orientada hacia el segmento de los alumnos que adquieren las prácticas de estudio.

Más allá de entender las razones por las cuales esto ocurre, el hecho es que el nuevo discurso sobre la escuela secundaria solo parece permear una retórica genérica de los adultos (con matices entre profesores y el resto) sin afectar en lo medular el modo el que la institución lleva adelante sus rutinas.

Esta realidad conlleva algunas situaciones paradójales: por un lado, todavía no parece que la nueva escuela haya resuelto eficazmente el problema del fracaso y la deserción; por el otro, los mejores alumnos sienten que la escuela no los toma en serio, que el discurso institucional no habla de ellos, no los reconoce.

La percepción que una buena parte de esos alumnos exitosos tiene de la nueva escuela secundaria obligatoria es la de un mundo de compensaciones diseñadas para ayudar a los que no pueden (o no quieren o “son más vagos”) en desmedro del tiempo invertido en aquellos que se esfuerzan. Hablan, claro, de una injusticia.

La ley tiene que ser justa para todos. Algunos llegan tarde siempre y les dicen “bueno, te la perdono para que no quedes libre.” (Alumno A)

Es que (los alumnos B) se centran mucho en “no entiendo”. Bueno, buscale la vuelta; a mí también me cuestan algunas materias y le busco la vuelta. (Alumno A).

3.6. Ideas sobre el fracaso

Los adultos de la escuela, plantean diferentes hipótesis al momento de explicar el fracaso de los alumnos, muchas de ellas remiten a factores que se sitúan fuera de la escuela: las familias o el contexto social son los candidatos habituales para explicar las razones por las cuales los alumnos no logran trayectorias exitosas.

En ciertos sectores sociales, la educación ha perdido valor. La educación como tal ha perdido valor. Ese es el problema. (D)

Las familias están ausentes. El alumno llega tarde a la escuela. Falta. No está controlado por los padres. (D)

Hay chicos que dejan de ir a la escuela, son los menos quizás, porque tienen que ir a trabajar. (D)

La mayoría de esas creencias aluden a cuestiones de contexto, sobre las cuales no parece factible que la escuela logre intervenir: los hábitos de las familias, el perfil socio económico o elementos más generales relacionados con la crisis social. Hay un énfasis en esas consideraciones planteadas como un límite a aquello que se puede hacer.

Estas causas del fracaso y la deserción, que tiñen casi la totalidad de las intervenciones de los adultos, parecen acotadas a ser un repertorio discursivo que tiene, al mismo tiempo, dos problemas: primero, no exhibe evidencias consistentes con esas creencias y, en segundo lugar, no da lugar a una redefinición del rol de la escuela.

A esa retórica sobre un “afuera” caótico, habitado por familias atípicas y adolescentes problemáticos, se añade una conceptualización poco apoyada en evidencias sobre el impacto omnipresente de las nuevas tecnologías, aunque lo que en el fondo parece ser aludido es el impacto de esas tecnologías en el mundo de las comunicaciones y el entretenimiento.

El tema del aburrimiento de los chicos es un tema real. No estamos a la altura de lo que ha avanzado la tecnología. (P)

Este diagnóstico que enfatiza aspectos tan variados y tan fuera de control de las rutinas de la institución escolar (la pobreza, la desestructuración de las familias, el entretenimiento, la pérdida de referencia de la vida pública, etc.) tiene un efecto que, contrariamente a lo que pareciera creer sus enunciadores, es ampliamente conservador. Es decir, inhibe las energías orientadas a modificar aspectos prácticos de la vida en la escuela.

En lugar de explorar aunque sea reformas parciales y acotadas a aspectos prácticos, lo que resulta es una letanía sobre la falta de adecuación de los docentes a una nueva realidad vagamente definida. No parece que el diagnóstico vaya seguido de una lista concreta de cosas para hacer más allá de buenas intenciones.

Por su parte, los directores reconocen un conjunto de dificultades para orientar a los docentes en dirección a nuevos modos para organizar el trabajo en las aulas, ya sea porque perciben que el sistema hoy no está en condiciones de procesar eso (reglamentos laborales, carrera docente, etc.) o por falta de ideas acerca de cómo hacerlo.

Por esa razón, todos los diagnósticos sobre las causas del fracaso y la deserción, sobre las fuentes sociales, culturales o pedagógicas de ese proceso, terminan en un módico recetario de comentarios, sugerencias o quejas a los docentes, pero sin cristalizar en nada parecido a un plan de acción sistemático.

Es por eso que, aun cuando muchas veces tenga basamentos razonables, el discurso unilateralmente centrado en las falencias del cuerpo docente muchas veces asume la forma de la entronización de un nuevo chivo expiatorio del fracaso escolar: afuera, una sociedad caótica; adentro, un docente rígido y poco responsable.

Son las estrategias tradicionales que utilizan (los docentes) y se resisten a trabajar en forma multidisciplinaria. A trabajar por proyecto. (D)

Ahora, a nosotros nos cuesta tomar medidas contra un profesor, por ejemplo, que tiene todo justificado por el artículo 40. (D)

En parte, esas descripciones hablan de un problema que es reconocido por todos: los alumnos lo hacen abiertamente, los docentes a regañadientes y los directores y preceptores sin ninguna clase de inhibiciones. De uno y otro lado aparecen referencias respecto de que los docentes faltan mucho, que los chicos tienen muchas horas libres.

3.7.Un orden factible

Cuando se examinan las ideas en un nivel más específico relacionadas con la temática del fracaso escolar, surge muy ostensiblemente la cuestión de las dificultades de los alumnos para dotarse de un orden, es decir, para ordenarse en torno de un conjunto de hábitos, competencias y rutinas.

El oficio de ser alumno es, como cualquier otro oficio, el resultado del proceso de adquisición de esos hábitos, competencias y habilidades para enfrentar la rutina de la vida escolar. Por esa razón, la incapacidad para asimilar esas exigencias es uno de los mejores predictores de fracaso escolar: “no logran ordenarse.”

En lo primero en que trabajamos con los chicos es en organizar las carpetas. Las carpetas, el material de trabajo. (R)

En ese sentido, todo parece apuntar a que existe un déficit relacionado con esos saberes y prácticas, más allá de la temática estrictamente curricular, que no puede ser resuelto con eficacia por la escuela y que tampoco se resuelve espontáneamente por el mero paso del tiempo en la escuela.

En otras palabras, un chico puede ingresar a primer año, compartir el día a día con compañeros que adquieren las competencias de una escolarización adecuada, pero ser esencialmente incapaz de ordenarse. Ese es un déficit que ya parece estructural para el que las escuelas no tienen una respuesta sistemática sino, en el mejor de los casos, voluntarista.

¿Cómo no vas a tener la carpeta de lengua? ¿Qué venís a hacer a la clase de lengua si no tenés donde escribir? (R)

La adquisición de esos hábitos y competencias no se produce automáticamente en la totalidad de los chicos que ingresan a la escuela media: sea por razones de arrastre o del tipo que fuere, parece que la propia escuela secundaria induce esa adquisición solo en una proporción variable de sus alumnos.

A mí me costaba mucho matemática. Y le decía “profe, no entiendo.” “Bueno, tengo que seguir con el programa.” Más vale que me la iba a llevar. (Alumno B)

Ese desorden en la gestión de sus cosas (carpetas, clases, atención al profesor) se traduce invariablemente en una actitud de desinterés en la clase: empiezan a sentir una gran dificultad y frustración para seguir al profesor. El paso que sigue es empezar a desorganizar la disciplina en el aula y, por esa vía, a complicar al resto de la clase.

El docente empieza su clase. Le llega un alumno a los 10. Otro a los 15 minutos. Se interrumpe la clase. (D)

Si vuelve para atrás para ponerse al día con los que llegan más tarde, los que estaban atendiendo se empiezan a dispersar. (D)

Entonces la incapacidad de algunos para ordenarse se transforma pronto en un problema de desorden del aula y, por retroalimentación, revierte sobre el conjunto de los chicos.

Más allá de algunas iniciativas aisladas y basadas en la buena voluntad de las partes, sean directores, preceptores o docentes, parecieran limitarse a describir el

fenómeno sin poder superar ese terreno: lo explican, pero no pueden avanzar en los modos de resolución de los principales emergentes. O en su prevención.

Aun cuando no logran descifrar las claves prácticas de resolución del problema, o del conjunto de problemas para decirlo más precisamente, todos parecen coincidir en que debe trabajarse sobre ese núcleo relacionado con la capacidad de los chicos de ordenarse.

También es plausible considerar que el conjunto de programas que llegan desde las gestiones nacionales y provinciales, muy valorados en aspectos parciales, no son percibidos como respuestas a las temáticas específicas del problema de los chicos para darse un orden en la vida escolar.

Esas iniciativas, de tipo académico, curricular o pedagógica o, también, de equipamiento diverso (desde laboratorios hasta computadores portátiles o cualquier otro tipo de instrumento de trabajo) no trabajan directamente sobre el problema del orden, el aprendizaje o la recuperación de clases.

Muchas veces esos programas tienen una vida en sí mismos al margen de la problemática aludida en este estudio. Muy poco articulados a la realidad de que damos cuenta (por bien intencionados que estén) y terminan siendo más un distractor que un modo de reconducir el proceso de aprendizaje.

La percepción es que la escuela ha dejado de ser pensada, como lo fue alguna vez, en su aspecto integral y que a esta altura del partido cada vez son mayores los costos por asumir que esa tarea es la única que puede ordenar a todas las demás. Como suele ocurrir, discutir temas menores es un modo de eludir los principales.

Quisiera decir que este sistema facilista, donde tenemos que aprobar a los alumnos a cualquier precio...porque hay 10 mil proyectos que nos bajan... (P)

La idea de que las correcciones ad hoc que “bajan” las autoridades educativas, por bienintencionadas que estén, terminan por ser parte de un collage incomprensible que vuelve al sistema educativo algo carente de un principio claro tanto para los alumnos como para los profesionales que allí trabajan, docentes y autoridades.

Ello es ampliamente visible en la percepción de los alumnos A que tienden a responsabilizar por el fracaso mucho más a los propios compañeros que fracasan que a la institución, al contexto social o a algún déficit de carácter sistemático de la escuela.

Es una vergüenza. Son chicos que dicen “ay, no tengo ganas de entrar al colegio.” Y se quedan en la plaza de acá atrás. (Alumno A)

“Con el sol, me quedo tirado en la plaza, no tengo ganas de escuchar a los profesores.” (Alumno B)

Al mismo tiempo, los que fracasan y abandonan tampoco parecen culpar a la escuela, piensan que todo lo que les ocurre es de su responsabilidad.

No sé que me pasó. Estaba medio tonta. Me agarró la rebeldía de que no quería estudiar. Si me hubiera puesto a estudiar, hubiera podido pasar (de año). (Tipo B)

No hay en ese diagnóstico familias conflictuadas, ni una sociedad caótica, ni siquiera profesores anticuados incapaces de motivar, conmover o contener a sus alumnos. Aun cuando eso pueda ser parte del trasfondo, lo que allí surge es el cuadro descarnado de alguien que tuvo que tomar decisiones. Y eligió mal.

3.8. La realidad que construyen los actores

La percepción de la problemática del fracaso escolar y de la deserción pivotea entre una referencia a una realidad genérica sin que la misma ingrese de manera unívoca en el discurso de los actores. Esa realidad es construida de manera diversa atendiendo a diferentes intereses y representaciones.

Esas referencias dispares a la realidad parecen más sostenidas en anécdotas que en un análisis imparcial de las evidencias y los datos o la consideración de información provista de alguna objetividad. El análisis está saturado de hipótesis provisionales, casi nunca centradas en hechos observables, o construidas en base a algo parecido a creencias arraigadas.

En otras palabras, pareciera que en el interior de la escuela coexisten diferentes construcciones de la realidad que actúan como inspiración de los actores para desenvolverse o justificar sus acciones y que en la mayoría de los casos no son expuestas a discusión o ajustadas contra los datos. En parte, por la ausencia de una cultura del uso y el análisis de información.

En ese sentido, conviven allí representaciones de la realidad que no son validadas y que no intervienen en una conversación que habilite una intervención creativa

en materia de innovación institucional: sencillamente, se da por sentado que el mundo funciona de un cierto modo y que no es mucho lo que puede hacerse.

D: No creo que en haya 50% de deserción. No sé qué cifras manejas y cuál es... (D)

Moderador: Las de planeamiento de la provincia

D: ¿50% de deserción? (D)

Moderador: Exactamente.

D: No creo...hay que ver que concepto se está tomando de deserción... (D)

La incidencia de la deserción de los jóvenes sobre la vida escolar fue un disparador de diversas actitudes y respuestas entre los adultos que fueron parte de la investigación.

En algunos casos se tendió a negar el hecho (*"en mi escuela retenemos el 100%"*), relativizándolo (*"bueno, pero estaremos hablando de un 50% al año"*), adjudicándolo a eventos fuera de control (*"tenemos muchos chicos que son primera generación que entran a la escuela"*) o insertándolos en narrativas más o menos estereotipadas que transforman la deserción en un drama más o menos naturalizado.

Casi siempre se trata de referencias a la realidad formuladas casi completamente sin asignarle un papel a la información objetiva disponible para poder contrastar esas ideas y conjeturas de forma de construir un marco de análisis que cuente con algún rigor explicativo más que una conjunto de legitimaciones de lo existente.

Parece muy difícil desarrollar una estrategia capaz de revertir el problema del fracaso y la deserción escolar, sin un tratamiento riguroso y sistemático de la información disponible sobre esa realidad, sobre los procesos realmente existentes en la escuela actual más allá del discurso público hoy a la moda.

Los hallazgos de esta investigación, basada en las intervenciones de los actores, parecen sugerir que no existe el hábito de construir/ utilizar indicadores, discutir información de manera responsable y consistente y que, en cambio, la conversación sobre la escuela gira alrededor de percepciones y representaciones.

La posibilidad de mejorar la calidad de ese debate, la misma chance de que ese debate sea el motor de cambios, demanda la necesidad de que esas representaciones puedan dialogar entre si y, al mismo tiempo, que todas ellas admitan una referencia más precisa a la realidad.

3.9. ¿Escuela para qué?

El modo en que los jóvenes evalúan el paso por la escuela no es unívoco. Existen al menos dos perspectivas distintas según sean las expectativas de los alumnos: los que piensan seguir estudiando y los que no parecen pensar hacerlo. Los primeros evalúan la adecuación de los contenidos a sus carreras y los segundos la calidad de las destrezas y de las credenciales para insertarse en el mundo laboral.

En el caso de los primeros jóvenes, lo que está puesto en el centro del foco es la calidad de los conocimientos en relación con las carreras que piensan seguir estudiando, en el caso de los segundos su relevancia práctica en la vida laboral y el valor de las credenciales: “¿sirve lo que aprendí? ¿Cómo lo acredito?”

Muy raramente hemos podido detectar que las actividades llamadas extra curriculares (relacionadas con cuestiones diversas que van del teatro hasta el ajedrez u otras actividades) desempeñen un papel importante en la dinámica del éxito o fracaso escolar.

Valoradas por muchos (en general por los alumnos A) ellas no parecen desempeñar un papel importante en la decisión de no dejar, o de volver, a la escuela. En última instancia, el problema de quienes fracasan son las competencias básicas como matemática, lengua o ciencias.

Solamente en el caso de los chicos cuya escolarización caracterizamos como “intensa”, el tipo de actividad extra curricular expresiva o de otro tipo parece desempeñar un papel gravitante, son vividas como algo significativo, como un aporte al capital social mientras se está en la escuela. Parece existir, en la escuela, una pirámide de Maslow² en cuya base están las competencias básicas antes mencionadas.

Adicionalmente a este aspecto, en el caso de los chicos que no están muy seguros de seguir estudiando una vez completada la escuela secundaria, es muy importante

² La pirámide de Maslow es una teoría psicológica que presenta una jerarquía de necesidades humanas y defiende que conforme se satisfacen las necesidades más básicas, los seres humanos desarrollan necesidades y deseos más elevados. Es decir, el individuo solo puede proceder a satisfacer sus necesidades de crecimiento y progreso si y sólo si aquéllas relacionadas con las necesidades primarias son satisfechas plenamente. Maslow, A., Lowery, R. (Ed.). 1998. *Toward a psychology of being*. Wiley & Sons. 3a ed. Nueva York, NY. EEUU.

que la escuela vuelva a convencerlos de que tanto lo que allí se aprende (o, al menos, una porción significativa) como las credenciales son herramientas valiosas para su futuro laboral.

Si la escuela no logra persuadirlos de esa apuesta a futuro, su importancia para esos jóvenes se devalúa, y no hay modo en que en esa empresa las actividades de extensión reemplacen a aquellas otras competencias básicas aludidas que esos jóvenes saben que se sitúan en la base de la pirámide nutritiva de su experiencia educacional.

En la perspectiva de estos jóvenes, el discurso que sobre argumenta el papel de los adultos en la contención más que en la educación no es algo que se corresponda con las propias creencias y expectativas. Valoran un buen trato, pero no le asignan un papel tan gravitante como el que le adjudican muchos adultos.

En última instancia, la expectativa que tienen sobre la escuela y el sistema educativo parece recostarse en una promesa de tipo tradicional: ir a la escuela para salir de allí mejor que cuando se ingresó; todo lo demás (equipamiento, actividades extra curriculares, “buena onda”, etc.) son una parte subordinada a aquel aspecto.

4. Capítulo II: Estudio realizado en la Provincia de Córdoba

4.1. La escuela en la mirada de jóvenes y adultos

Como hemos podido analizar en la presentación de los hallazgos referidos a la provincia de Mendoza, en la escuela media está pasando algo en algún lugar impreciso que se sitúa entre las interacciones cotidianas en el aula y los imperativos más globales de la escuela y el sistema escolar.

La situación es, en ciertos aspectos, paradójica: los chicos que fracasan remiten a historias que tienen lugar en el aula y en las relaciones que allí establecen; los adultos, en cambio, prefieren enfatizar el modo en que el contexto más amplio moldea esas historias.

En casi la mayoría de los casos, los chicos naturalizan su vida fuera de la institución escolar —de hecho, sería terriblemente cruel que pudieran vivir sin hacer algo así— al tiempo que problematizan su situación en la escuela, mientras que los adultos naturalizan lo que ocurre en el aula para elegir problematizar lo que ocurre en la sociedad.

Como puede entenderse cada uno de ellos tiene algo de razón en aquello que elige problematizar y “naturalizar”. Sin embargo, la apuesta de los chicos es mucho más pragmática: siendo difícil de modificar, la escuela se revela como un ámbito mucho más maleable al cambio que una sociedad percibida como hostil.

Este estudio nos permite registrar que el fracaso escolar es percibido por los alumnos en términos primordialmente escolares, en otras palabras, que el locus de la crisis de la escuela secundaria es situado por ellos dentro de los confines de la institución educativa, antes que en el contexto social más amplio.

La percepción de esos chicos es que su desempeño, su suerte y su fracaso, se relaciona con su capacidad para gestionar sus trayectorias escolares—a las que obviamente no llaman por ese nombre— y los vínculos que establecen con docentes, tanto como en la capacidad para ordenar su vida escolar.

En pocas palabras, aun cuando los jóvenes y los adultos presentan distintas descripciones de la vida escolar, manipulan diferentes hipótesis del desempeño de

los jóvenes en el aula y ofrecen combinaciones de evidencias y conjeturas, es necesario una aproximación que no pierda esa visión múltiple a esa realidad, reteniendo que una parte de esa realidad. Es importante considerar que es material legítimo de intervención de la política educacional y el resto es asunto de otras áreas de la política estatal.

4.2.El corazón del fracaso escolar

Más allá del encuadre institucional, la calidad de la gestión escolar o el acompañamiento de los preceptores, los jóvenes siguen percibiendo su suerte ligada al modo en que logran, o no logran, hacer las paces con una rutina organizada en torno de materias, profesores, obligaciones, carpetas, etc. “Aprobar o no aprobar, esa es la cuestión.”

Eso no implica necesariamente una relación idealizada con los docentes. Pero es en ese vínculo donde cifran primordialmente sus expectativas de tener o de no tener un “buen año en la escuela.”

Esto es, como veremos rápidamente, algo que debe tenerse presente: no hay sustitutos genuinos para esa experiencia. Tal vez haya complementos, pero no sustitutos de una buena experiencia en el aula.

Los restantes dispositivos escolares (trabajo de los preceptores, programas ministeriales, asistencia externa) pueden resultar más o menos eficaces en diferentes aspectos, pero ellos no parecen en condiciones de reconfigurar un partido que se juega, esencialmente, en la aprobación y en la promoción de las materias.

Hay una profesora de lengua cuando te explica un tema, siempre lo relaciona con su vida. Entonces es como que pierde seriedad (Alumno)

El otro día tomaron una prueba de química y nadie en el curso entendió el tema. Y, sin embargo, la profesora la tomó igual. (Alumno)

Como puede verse, para los alumnos, un buen profesor no es cualquier cosa: no es, en un caso, alguien que cree que “todo es personal” y que acorta la distancia con sus alumnos al extremo (“pierde seriedad”) pero tampoco es alguien incapaz de

ponerse en el lugar del otro y hacer el mínimo ejercicio de comprensión de las circunstancias (“*la tomó igual*”).

Los profesores no solo vienen a dar clases, sino a comprendernos como alumnos. En algunos casos, ese vínculo se ha perdido. (Alumno)

Como puede entenderse, “comprenderlos como alumnos” no es algo que pueda reemplazar “in totum” al hecho primordial de dar clases –a pesar de que ciertas versiones exageradas pareciera sugerir algo semejante. Son dos aspectos de una misma relación, pero casi ningún chico cree que una cosa pueda sustituir a la otra.

Los alumnos perciben la clave de su desempeño en la escuela en torno de un conjunto de cosas que pasan en el aula; es cierto que esas cosas ocurren en un contexto social (la vida fuera de la escuela) e institucional (la propia escuela) determinado, pero la mayor parte de sus referencias son a ese pequeño mundo que es el aula.

Las historias de éxito que cuentan los chicos, por esa precisa razón, tienen lugar en un contexto de experiencias en buenos cursos, con una relación docente-alumno construidas sobre el respeto, y en presencia de docentes con la competencia y la habilidad para involucrarlos creativamente en el aprendizaje.

A veces están en el medio de la clase y se van. Se escapan. Porque no lo aguantan al profesor (sic) o porque no quieren estar. (R)

En otras palabras, puede que las causas más estructurales del fracaso escolar remitan en varias direcciones. Pero, en última instancia, en el corazón de las situaciones de los alumnos que fracasan está la incapacidad para adecuarse a las exigencias del aula y con diferentes clases de profesores (“*no lo aguantan*”).

Esto no quiere decir que la relación docente-alumno esté desprovista de referencias contextuales o de otro tipo. Pero aun cuando los demás actores desempeñan un papel importante proveyendo reglas, contención o coordinación global, un alumno que no “puede estar en el aula” difícilmente pueda revertir esa situación.

Esos otros actores, directores y preceptores, tienen papeles tradicionalmente bien diferenciados en la vida cotidiana de la escuela. Pero ninguna de las invalorable cosas que ellos aportan parece poder traducirse en un liderazgo efectivo cuando los chicos empiezan a fracasar en hacerse de un sitio junto a sus colegas en el aula.

Un docente que tiene 60 años, no tiene ganas de cambiar, no quiere explicarle al chico en base a una estrategia diferente. (D)

Te dicen “yo no tengo ganas, yo voy a estar en el aula y dictar este programa.” (D)

En ambas transcripciones, los directores pueden tener razón completamente o en parte, o incluso pueden estar equivocados. Pero en todos los casos, ellos revelan algo más que una gran insatisfacción con el trabajo de los docentes: su incapacidad para lograr que el equipo docente hagan algo diferente.

Los preceptores, a su vez, acompañan a los jóvenes y, en una medida variable, están atentos a sus diversas problemáticas en su realidad familiar, sus vidas afectivas y otros temas personales. Pero no parecen lograr esa misma eficacia para ayudarlos a reorganizar su vida *como alumnos*. En parte, porque no está claro que ese sea su rol.

Los alumnos, por su parte, los consideran muchas veces las personas más cercanas en la vida cotidiana de la institución, interesadas en sus dificultades, que pueden ayudarlos en una variedad de situaciones, pero no los perciben como un actor en condiciones de ayudarlos a organizar su vida escolar allí donde aparecen obstáculos.

En otras palabras, más allá de un conjunto de intervenciones acotadas, programas de prevención del fracaso, mecanismos de monitoreo o acompañamiento (de universalización dudosa) la escuela secundaria exhibe un límite infranqueable: un currículo fragmentado y un modelo docente también parcelado.

En última instancia, cada docente enfoca su actividad en la materia que dicta, no en el desempeño global de los alumnos de su curso o en las características de la escuela donde trabaja y, de ese modo, no existe un abordaje global al problema de escolarización deficitaria o incompleta que se plantea en muchos casos.

4.3. Ir a la escuela

Junto con la obligatoriedad de la educación media, la institución educativa enfrenta el reto de una idea más compleja acerca de objetivo. En el relato de los diferentes

actores aparece una escuela que se articula con su contexto, con la situación social de los jóvenes y que asume el desafío de la diversidad.

Este discurso circula, primordialmente, entre los adultos que trabajan en la escuela, docentes, preceptores y directores, entre quienes no parece existir sin embargo un consenso explícito relativo a los objetivos de la tarea de cada uno en la que ahora se llama nueva escuela secundaria.

Antes la escuela tenía una visión del lugar donde estaba enclavada. Hoy no. (D)

Yo no sé cómo se manejan ustedes, pero en lo comunitario tenemos que hacer mucho trabajo en red dentro de la comunidad. (D)

Mientras este es el tono del discurso que circula entre los adultos, la mayor parte de los jóvenes tienden a asumir un foco bastante más tradicional en su expectativa respecto de la escuela: para el contexto —el de sus propias vidas— ha cambiado, pero no trasladan eso mecánicamente a la escuela. La idea de que sus vidas sean percibidas como más problemáticas por los adultos no quiere decir que ellos reproduzcan ese diagnóstico: de hecho, sus vidas son las únicas que se imaginan que pueden tener, aun cuando la secundaria podría ser distinta.

El que dice “yo no sirvo para estudiar”, es mentira. No tendrás ganas. (Alumno A)

Moderador: ¿Qué hay que hacer para que sea fácil?

Estudiando (Alumno B)

Hay personas que se sientan y estudian solas. Sin que nadie les diga. O sea, todos tenemos claro que venimos a estudiar. (Alumno A)

Cuando los jóvenes se encuentran transitando a través de la adolescencia, están en un proceso madurativo en el que la capacidad de auto regulación se encuentra todavía en formación, por lo que no necesariamente logran alinear sus acciones con sus objetivos (Triskier, 2006). Lo que sí tienen relativamente en claro, son las razones por las cuales tienen que estar en la escuela. O las razones por las cuales deberían estar en la escuela, si no lo están. Es decir, el hecho de que ellos tengan o no éxito en transformarse en alumnos competentes no tiene relación directa con la comprensión de para que van.

Ellos pueden entender perfectamente el conjunto de razones por las cuales asisten a la escuela y, sin embargo, no poder poner en sintonía esas razones nominales con

la voluntad o la capacidad para amoldar sus vidas a esas exigencias y a las obligaciones implicadas en la vida escolar.

4.4. Conjeturas sobre las condiciones del fracaso

La conversación sobre el fracaso escolar en la escuela secundaria exhibe una variedad de hipótesis. Igual que en el capítulo realizado en Mendoza, los adultos suelen situar esas razones o causas del fracaso fuera de los límites de la escuela, en el contexto social y los hábitos familiares.

Parte de esa idea, donde se pone un importante énfasis en el perfil socio económico y en las carencias de las familias (*“los mandan por los planes”*) como en otros tantos elementos de la crisis social, es que existe un creciente desinterés de las familias por la educación..

Tengo problemas muy graves de violencia, de agresión física, entre alumnos. Entonces los padres los retiran para que no sigan teniendo problemas. (D)

Tengo problemas con padres que trabajan, que no están...o están...ausentes en el domicilio y los chicos duermen. Nadie los levanta. (D)

Analfabetos funcionales que no pueden ayudarlos (los padres). Que no pueden transmitirles el valor de tener los estudios completos. (D)

Es decir, son gente que vive de los planes en su gran mayoría. Y está el tema del acceso a la asignación universal. Muchos van por ese tema. (D)

A diferencia de los adultos, los chicos tienden a enfatizar los aspectos personales, sean individuales o grupales, relacionados con el logro de objetivos. Ellos viven el fracaso escolar como una experiencia autogenerada: son ellos mismos los que fracasan, cualesquiera sean las razones de fondo de ese fracaso.

Como que la mayoría...deja el colegio por vagancia y quizás también porque encuentran trabajos. Y les va mejor trabajando que estudiando. (Alumno A)

Existe una gran paradoja en este punto: el discurso de los adultos sobre enfatiza el aspecto social o extra escolar del problema; el de los chicos tiende a naturalizarlo o

al menos minimizarlo, enfatizando los aspectos ligados a los logros personales. ¿Qué hacer?

Entre el drama de una sociedad que produce exclusión y desigualdades que la escuela no puede revertir (tal es, en esencia, el discurso de los adultos) y un pequeño mundo de anécdotas difíciles e historias que cuentan los chicos, se abre un espacio de intervenciones prácticas: la vida cotidiana de la escuela.

Si la escuela, como institución, no es responsable del fracaso porque solo es adjudicable a las familias o a las desigualdades sociales y, por el otro lado, nada puede hacerse para modificar el actual estado de cosas que empuja a muchos a fracasar en su empeño por completar sus estudios secundarios. ¿De qué márgenes disponemos para revertir esta situación?

Tanto las explicaciones “minimalistas” de los chicos enfocadas en una variedad de anécdotas vividas que les sirven para ilustrar los diferentes aspectos del fracaso escolar, como las generalizaciones a veces esquemáticas de los adultos de la institución, necesitan ser revisadas a la luz de un hallazgo recurrente: los chicos no producen espontáneamente el orden que estar en la escuela demanda.

Aun cuando las vivencias de los chicos y de los adultos son ampliamente legítimas – en el sentido de fuente de experiencias y creencias vividas intensamente— ellas generan una imagen parcelada de la realidad común: en una situación de esa naturaleza, la escuela no tendría casi ninguna posibilidad de afrontar el problema del fracaso escolar.

Esa visión parcelada opaca que en las propias intervenciones de los chicos, y aun en la de los adultos, hay una fuente de ideas de cosas para hacer desde la escuela y, de hecho, muchas de ellas son avanzadas –a veces de forma deliberada o consciente— en las conversaciones de los actores, temas que van desde el ausentismo docente a la falta de un sistema de reglas claro.

Esas y otras cuestiones son mencionadas por los docentes, los preceptores y los directores en todas sus intervenciones, pero raramente ellas convocan a un análisis que exhiba el mismo nivel de rigor y de conceptualización que el referido a las condiciones de la escuela en el contexto social más amplio.

Ese divorcio entre la lectura de los adultos y las propias experiencias de los jóvenes no puede ser resuelto en términos blanco o negro: las experiencias de los jóvenes

con el fracaso son la materia prima de una estrategia de intervención –ellos son, a fin de cuentas, quienes fracasan-- y la mirada de los adultos debería operar como contexto de factibilidad de esas intervenciones: ¿están preparados para ayudarlo? ¿Cuáles son los dispositivos que habría que cambiar?

4.3. La crisis del sistema de reglas en la escuela

La escuela, de tal manera, aparece como una institución desbordada: superada por los cambios y desprovista de un sistema de reglas capaz de ordenar las prácticas cotidianas de los actores. Un ámbito privado de delimitaciones claras a aquello que cada uno puede hacer y aquello que cada uno puede esperar legítimamente.

Las conversaciones de los diferentes grupos ponen en evidencia un mundo, el de la escuela, al que todos consideran irrelevante: o las cosas importantes pasan más allá de sus límites (las desigualdades, las familias problemáticas) o pasan a un nivel muy desagregado de su vida institucional (las interacciones entre alumnos y docentes).

En última instancia, parece urgente convocar a una reflexión que ponga todas las piezas del rompecabezas en un mismo plano: de otro modo, los relatos de los diferentes actores parecen superponerse alocadamente sin que ellos mantengan relaciones contigüidad entre unos y otros. ¿Pueden todos tener razón a un tiempo?

En esa superposición anárquica de retazos de historias y conjeturas de uno u otro tipo, no hay referencias consistentes y compatibles entre sí a las regulaciones y prácticas que conviven en el mismo plano del sistema educativo. En ese sentido, lo que parece primar es una dispersión de soluciones sin un foco común.

El caso de las reglas que organizan las interacciones de los distintos actores en la vida cotidiana de la escuela es un buen ejemplo de esta resolución descentralizada, caso por caso, de las problemáticas escolares: cada institución hace su propia interpretación de aquello que mandan las reglas y, más grave, hace cumplimiento selectivo de ellas.

El director implementó que cuando un alumno se mandó un moco (sic) en lugar de amonestaciones, se va a limpiar la escuela. (R)

Van a la mañana a educación física y se quedan una hora antes o después y ayudan a la chica de limpieza. (R)

Un maestro tuvo la idea de hacer juntar los papelitos del salón. La inspectora vino y por poco no nos sacó los techos de toda la escuela (sic). (R)

Como puede entenderse, esa es una resolución ad hoc asumida por las autoridades escolares allí donde las reglas preveían, es de suponer, otro protocolo: observaciones, comentarios, alertas e incluso sanciones. Actuar de ese modo es algo muy habitual: priva el criterio de justicia individual al sistema de reglas del conjunto. Tiene riesgos.

Frente a la ausencia de normas claras y evidentes, aparece una idea bastante generalizada de que todas las relaciones dentro de la escuela son de tipo transaccional: entre alumnos y docentes, alumnos y preceptores, etc. Y, en ese sentido, todas las normas se pueden “negociar.”

Moderador: ¿Alguna vez pusieron una amonestación?

(R) No, prefiero hablarlo.

“Prefiero hablarlo”, en la intervención anterior, es la expresión extrema de la discrecionalidad aplicada a la interpretación/ aplicación de las normas. No es casual que parte de las dificultades de los docentes aparezcan como una desventaja frente a los preceptores para intervenir en ese mundo transaccional: ¿es lícito? ¿Es factible?

La falta de un orden claro, imparcial y de cumplimiento obligatorio, que pueda ser aprendido y comprendido por todos, genera una dificultad inherente entre los alumnos en términos de su socialización; los adultos hablan del incumplimiento de las normas, pero no se termina de entender cuáles, cuándo y cómo ellas rigen.

4.4.El oficio de ser alumno

El comienzo de la escuela media es un desafío para los jóvenes: es el inicio de un proceso de adaptación a una institución diferente, a unas ciertas normas y a una cultura que son específicas de esa variedad institucional que son las escuelas secundarias.

Como sostienen Terigi y Baquero (2012), el régimen de evaluación, calificación y promoción de la escuela secundaria resulta ser de una novedad extraordinaria para los alumnos, ya que aumentan dramáticamente la cantidad de materias, los profesores con que deben relacionarse, las exigencias y el ritmo de estudio.

Se espera (la escuela espera) que esos jóvenes desarrollen un cierto repertorio de estrategias adaptativas, en razón de su mayor edad, de sus mayores grados de autonomía y madurez, de su crecimiento personal y del propio hecho del ingreso a un nuevo nivel educativo.

Los alumnos, por su parte, se ven ante el reto de elegir un grupo de amigos, adquirir rutinas y hábitos de trabajo (asistencia, puntualidad, etc.), reglas de convivencia, modos de relacionamiento, en fin, una nueva cultura relativa a la vida escolar de aquella que conocían en el pasado.

En pocas palabras, se trata de lograr un mínimo de orden en la gestión de las propias cuestiones: sus carpetas, el cronograma de sus clases, la agenda de sus tareas, las rutinas de estudio, los tiempos de trabajo, las relaciones entre colegas y con los propios docentes y las autoridades.

En ese sentido, “ser alumno” equivale a la adquisición de una práctica social, cimentada en la experiencia escolar, que incluye muchos de los elementos recientemente mencionados. La adquisición de esa práctica es lo que llamaremos el oficio de ser alumno (Perrenoud, 1990).

Este oficio no viene dado, no es un legado que los alumnos traen de su ciclo anterior, es una práctica que ellos van construyendo en la vida cotidiana de la escuela. Algunos de esos elementos podían ser enseñados por las familias en el pasado, en particular en el caso de los jóvenes de los sectores más acomodados de la sociedad.

Las relaciones que establecen con otros jóvenes (sus pares), con los docentes, con las autoridades y con las rutinas de estudio y de orden de que ellos son capaces (con el carácter parcial y provisorio de toda rutina) marcan el grado de interiorización que, con el paso del tiempo, diferencia el tipo de inmersión que unos y otros logran.

Siguiendo a los autores que estudian la temática del oficio, dicho proceso de adquisición debiera ser una responsabilidad institucional, es decir, el no debería

depender exclusivamente de la voluntad del alumno si no que la escuela debe asumir entre sus responsabilidades acompañar esa transición. Y la razón de asumir ese orden institucionalmente, es su vinculación directa con la posibilidad de éxito en las trayectorias escolares de los alumnos, la influencia que tienen esas prácticas en potenciar la comprensión, el aprendizaje o la promoción de las materias que deben aprobar.

En el planteo de los adultos, la ausencia de estas habilidades y competencias aparecen como una descripción distante, no hay una idea de que deberían hacerse cargo de monitorear y precipitar ese proceso. No existen referencias sistemáticas a la existencia de un trabajo con el alumno orientado en esa dirección.

Las pocas experiencias mencionadas por preceptores a lo largo del estudio intentan más desde el lado del establecimiento de relaciones interpersonales, de naturaleza afectiva, que asumen un perfil más voluntarista que profesional y, además, más como emergentes de ciertas situaciones que como una estrategia habitual de trabajo.

Íbamos a buscarlos, a sacarlos de la calle. “Loco, tenés que rendir. Tenés que presentar el trabajo.” (R)

La escuela, al no trabajar en el proceso de adquisición del oficio de los alumnos, no asume estas competencias o saberes como una parte constitutiva de las habilidades necesarias que los alumnos requieren para llevar adelante con éxito sus trayectorias educativas. No lo asumen como un cuerpo de competencias que aparece como un requisito de la cursada y de las chances de la aprobación de la propuesta curricular.

Al actuar de ese modo, la escuela secundaria obligatoria introduce por la ventana la desigualdad de oportunidades que creía haber dejado en las puertas de la escuela al admitir “a todos” en su seno. Como existen diversas capacidades de los alumnos para dotarse de esas competencias, la escuela parece estar reproduciendo en su interior aquellas relaciones de exclusión que antes ocurrían a través de sus fronteras.

4.6. Decisiones (no decisiones) que precipitan el fracaso

Más allá de las representaciones de los actores, hay una serie de decisiones que se toman a diario que, aun involuntariamente, favorecen el fracaso en lugar de operar para prevenirlo.

En ese sentido, se observa en los adultos un fuerte discurso orientado a los alumnos con dificultades para desenvolverse en la vida escolar pero que, al mismo tiempo, no se traducen en un repertorio de estrategias específicas destinadas a apoyar las prácticas de esos jóvenes. Quienes tienen dificultades, parecen más presentes en los discursos que en las prácticas.

En otras palabras, el estudio arroja que los adultos hablan de los que tienen dificultades, pero se ocupan de aquellos otros que no las tienen. De ese modo, la inexistencia de una estrategia institucional planificada capaz de ayudarlos a abordar las dificultades de lo que está pasando en la escuela, la intervención puramente voluntarista o adaptativa terminan generando procesos que conducen al fracaso y la deserción.

Por ejemplo, existe un consenso tácito, algo que no está escrito en ningún lugar, pero que es reconocido por casi todos: se enseña a unos pocos, “a los que te siguen”, se da clase a esa “región” del aula que desea atender y escuchar y se pacta con el resto una suerte de contrato de tolerancia. Incluso, este “contrato” pareciera tener una cláusula de regionalización en la geografía del aula, “los que quieren estudiar” se sientan en las filas de adelante, y los otros se ubican en el fondo del aula.

A la mañana tengo 38, 39. Un bullicio permanente. Tendré 17 que me siguen. El resto está idiotizado con su computadora. (P)

De los 33 que tengo, 20 me siguen, 13 están con el celular. Mensajito que va, mensajito que viene. (P)

Es lo que nos cuesta porque los profesores que se quedaron atrás, están con la onda “yo le doy clases a los 5 que me atienden.” (D)

Independientemente de la cantidad efectiva de alumnos por curso y de la proporción de ellos para los que “se trabaja”, las citas señalan un hecho reconocido por todos: más allá del discurso de la escuela inclusiva, muchos docentes trabajan para un segmento de sus alumnos y se desentienden diplomáticamente del resto.

Y en este tipo de decisiones aparece una práctica, que más allá de la intencionalidad, es casi una profecía autocumplidora del fracaso. Si el chico se “deja estar” en el fondo y el profesor acepta esa decisión, el fracaso y la deserción escolar son muy difíciles de evitar.

Aun cuando no sea consciente ni intencional, la idea de trabajo para un grupo, porque son los que “quieren” trabajar y “firmo un pacto de no agresión” con los otros, pareciera un mecanismo de selección, incorporado al interior de la escuela.

Como puede leerse en las citas, los docentes ponen en los alumnos la causa de esa dualización del espacio del aula (“*está idiotizado con la computadora*” o “*están con el celular*”) mientras que los directores eligen responsabilizar a esos docentes por el mismo proceso (“*los profes que se quedaron atrás*”).

En algún punto, cada uno de los actores desarrolla una racionalidad acotada (algo que hacemos todos todo el tiempo) eligiendo colocar fuera de la propia zona de eficacia personal aquellas cosas que no funcionan (“están idiotizados”, “los profesores se quedaron atrás”) o relacionándolas con alguna explicación global.

Algo parecido a lo que sucede en las elecciones donde los electorados tienden a borrar su compromiso con candidatos que luego no se muestran en línea con sus expectativas: en lugar de “nadie lo votó”, en la escuela funciona un “tuvieron todas las oportunidades.”

Sería poco razonable achacar eso a la falta de voluntad del conjunto de los actores y, en cambio, parece más razonable pensar que ellos actúan, como el resto de nosotros en circunstancias parecidas, haciendo lo mejor que pueden dado las limitaciones que ellos enfrenten o creen enfrentar.

Sin embargo, Una vez más: la dimensión global de la escuela como sistema de enseñanza se pierde de vista en la búsqueda de responsabilizar a alguien por el fracaso de los chicos quienes, a su vez, lo naturaliza, experimentado como “su propio” fracaso personal.

Yo no entendía un tema y hay siempre 2 o 3 que entienden. Fue una falta de respeto (del profesor) marcar su autoridad dándole bola (sic) solo a esos. (Alumno B)

Cuando entré a segundo había muchos chicos con problemas, adicciones, delitos. La profesora decidió explicarlo a un solo alumno, que es abanderado. (Alumno B)

Este fenómeno es la contracara del discurso de la obligatoriedad y de la equidad; en cierto sentido nos provee de la distancia que todavía existe entre esa promesa y la escuela que efectivamente termina conformándose en las interacciones cotidianas de sus actores y en la incapacidad de traducir el relato en prácticas concretas.

Esas prácticas descritas, el ausentismo docente, la falta de un orden claro, el modelo curricular fragmentado y su implementación desarticulada son algunos de los ejemplos de prácticas que, lejos de prevenir el fracaso, parecerían facilitararlo.

En ese sentido, la preocupación de preceptores, profesores y directores por las dificultades de los alumnos no logran ser trasladadas a un conjunto eficaz de estrategias que operen sobre dichas situaciones.

4.7. La naturalización del fracaso

Los adultos hacen referencia a una escuela secundaria obligatoria, es decir, a una institución que debe incluir a todos los alumnos en edad de cursar estudios secundarios. Aun así, desde la práctica se evidencia que la cultura de la selección no se ha modificado, es decir, el sesgo de selección no ha sido desafiado (Canevari, Montes y Catalá, 2011) y esa situación aparece naturalizada. Podría decirse que la selección que estaba “afuera” de la escuela se trasladó “adentro”.

Esos actores han dejado de percibir esa situación, en gran medida, como un problema que debe ser abordado y resuelto. Lo han asumido como parte de la normalidad de las cosas de la vida escolar. Ese diagnóstico obtura las posibilidades de un abordaje y, por eso mismo, de una atenuación del fenómeno.

En el caso de mi escuela, ya son muchos menos (hace referencia al desgranamiento paulatino de los cursos). Porque ya quedaron los que quieren terminar. (P)

Cuarto, quinto y sexto año. Ya tenés un número de 25 alumnos, Ya se puede manejar. (R)

Normalmente suelo llegar a 41 o 42 en los primeros años. A fin de año, con suerte tengo 20. (P)

En primer año 3 primeros. Luego 2 segundos, 2 terceros. Y de ahí del resto es 1, 1, 1. El año pasado llegaron a sexto 4 de unos 65 alumnos. (D)

Hay un consenso visible respecto de que una cierta cantidad de jóvenes no van a poder terminar la escuela secundaria, y que en los últimos años es posible llevar adelante una clase más ordenada debido a que es menor la cantidad de alumnos por curso. En ese sentido, podríamos decir que el imaginario de la escuela inclusiva no ha logrado arraigarse, si ello implicaba –como debería– desafiar ese consenso.

La naturalización del fracaso es tanto más paradójica en la medida en que ella parece convivir con una declaración recurrente del carácter inclusivo e igualador de oportunidades de esta escuela secundaria comparada con la vieja institución educativa considerada ahora como elitista y excluyente. En cierta manera, la exclusión que la nueva escuela secundaria venía a desterrar, parece estar vigente

4.8. En búsqueda de un nexo con la sociedad

Contrariamente a lo que piensan los adultos en la escuela, los jóvenes –y ello es especialmente cierto en el caso de los que tienen más problemas y episodios de deserción– van a la escuela en búsqueda de algo diferente de lo que ofrece el contexto, el mismo con el que los adultos creen que la escuela “debe conectar.”

El discurso de los adultos a favor de una institución que “abra sus puertas al barrio y la sociedad” por bien intencionado que pueda ser, parece situarse en las antípodas de las expectativas de los jóvenes: ellos esperan que la escuela los proteja de una sociedad en la que no encuentran su lugar o también, que los conecte con “el barrio que les permite progresar socialmente”.

Vienen de zonas de la periferia, es decir, para ellos venir en colectivo a esta escuela es como una alternativa. (D)

El barrio me quema (sic), está fulero...y todo el tema del entorno. Quienes te rodean (P)

Este hecho se observa en la gran cantidad de pases, traslados entre escuelas, trayectos de un barrio a otro que relatan todos los protagonistas de la vida escolar: los chicos y sus familias utilizan esa relocalización geográfica como un programa de prevención de fracasos; los directores y docentes como un mecanismo profiláctico: que los alumnos problemáticos no les “contagien” los cursos.

Los chicos que abandonan temporalmente las escuelas enfatizan la importancia de reinsertarse en los estudios, la mayor parte de las veces a través de esos programas especiales que los ministerios desarrollan con dicha finalidad. Ellos valoran esos programas y sienten que en ellos se los valora y se los contiene.

Antes no le encontraba sentido. Ahora que empiezo de nuevo (la escuela) me doy cuenta lo importante que era para mí. (Alumno)

Estuve preso. Cuando entré al programa, me ayudaron a salir de todo eso. (Alumno)

Los profesores no solo van a dar las clases, si no a comprendernos como alumnos. (Alumno)

Esos programas, como se dijo, son ampliamente valorados por esos chicos que grandes problemas de escolarización; peor aun ellos parecen advertir un revés de la trama en esos circuitos: son oportunidades que les da “otra escuela” a los “que fracasan”. En ese sentido, son portadores de un estigma.

Buena parte del relato acerca de la nueva experiencia es contada por los chicos como contraste con la vieja experiencia, y en este caso, aparecen como defensores de la nueva escuela, en particular, porque la ven preocupada por retenerlos, acompañarlos, trabajar con ellos.

Los jóvenes expresan todo el tiempo un contraste coloquial entre “esta escuela” que los recibe y los quiere retener y “aquella otra” que los expulsó casi inadvertida y displicentemente. Y ellos infieren, como resultado de este proceso de salida y reingreso a la escuela, que el fracaso y el abandono tienen una raíz escolar.

4.9. La falta de un sistema de protección

La falta de redes sólidas entre las escuelas y las organizaciones de la comunidad (policía, sistema de salud, etc.) es otro de los hallazgos de esta investigación. Los adultos de la escuela perciben que la institución escolar está socialmente aislada, que enfrenta sus problemas en soledad.

Hay realidades donde no hay un papá y una mamá. A mí me pasó en un primer año, que una alumna no trajo la carpeta, no trajo nada. Pero bueno, vivió una situación familiar muy fuerte: resulta que sus padres habían sido amenazados por gente que les había entrado a robar, hicieron la denuncia y está amenazada la familia. (R)

Por lo menos no siento que estemos en la misma sintonía, todavía hay exceso de burocracia en algunas cuestiones y falta de acompañamiento y acciones concretas en otras. Cuando tengo que trabajar con el sector de la policía o la justicia...no somos bien recibidos. Nos hacen esperar hasta cuatro horas, de madrugada. (D)

Si bien hay instituciones educativas que han alcanzado un alto grado de vinculación con el sistema de salud o determinada ONG para desarrollar ciertos proyectos, estas iniciativas son fragmentarias, aisladas y muy dispares entre una y otra escuela.

Incluso durante la realización de los focus groups con los directores de establecimientos educativos se generaron varios intercambios referidos a qué tipo de programas y qué tipo de instituciones han estado desarrollando. Es decir, ese ámbito no está institucionalizado.

Lo que parece cobrar una cierta identidad, es la existencia de una gran variedad de programas que arriban a las escuelas; programas de prevención del fracaso, el plan Fines, programa inclusión/ terminalidad de la educación, entre varios de los nombrados.

Todos esos programas son ampliamente valorados por los directores de las escuelas pero, al mismo tiempo, esos programas no parecen determinar la vida

cotidiana de la institución escolar: son como un suplemento añadido al cuerpo principal que permanece inalterado.

Entonces creo que sabiendo la causa de la deserción...pero los programas para terminar el secundario son miles. (P)

No tienen salida. Ahora nuestros alumnos de 5 y 6 se han anotado en Programa Primer Paso, porque "bueno, es trabajar un año." Pero no hay futuro. No lo ven (P)

Nosotros estamos en un programa provincial de inserción y abandono donde tenemos que trabajar a la par con la escuela primaria. (D)

La sensación que prevalece es que hay un universo abigarrado de programas que arriban a la escuela, pero no hay un dispositivo de intervención entrelazado con otras organizaciones.

La ausencia de tales redes pareciera obstaculizar el desarrollo de procesos perdurables de acompañamiento y monitoreo escolar que podrían ser de gran utilidad para el reformateo de la escuela.

En tal sentido, es difícil establecer si el problema reside en que la escuela "no mira" a su contexto o si se trata de la falta de articulación local de las instituciones sociales como tales.

Del mismo modo, en el relato de los chicos no parece aparecer ninguna otra organización social que los incluya. La percepción de que el mundo de las iglesias, organizaciones juveniles, partidos políticos, instituciones deportivas, no aparecen como una "red" en la que se puede caer cuando se abandona la escuela. En el relato de los jóvenes dicha "red" no existe.

5. Conclusiones generales

El fracaso y abandono de la escuela secundaria es uno de los grandes desafíos del sistema educativo argentino. Como mencionamos, casi la mitad de los alumnos no terminan el nivel en el tiempo previsto, y esto constituye un problema que se debe afrontar de manera impostergable.

El presente estudio ha buscado examinar las voces de los actores escolares, de manera de poder pensar el problema en el marco de la propia experiencia que tiene lugar dentro de la institución escolar.

Las visiones macro plantean que el fracaso reside en cuestiones sociales, atendiendo al hecho observable que los niveles de abandono se concentran fundamentalmente en los alumnos con condiciones socio-económicas desfavorables.

Esas visiones sostienen que la deserción se explica por causas que refieren en mayor medida al contexto social, a aquello que transcurre “afuera de las paredes de la escuela”: la violencia social, el consumo de droga, la decisión de los jóvenes de adelantar su ingreso al mundo del trabajo, entre otros.

Lejos de negar esa percepción, el estudio provee algunas claves del fracaso escolar que sugieren que el problema debe ser entendido fundamentalmente, en términos educativos, propiamente escolares.

Hay razones internas de la escuela secundaria, una autocomprensión de parte de los actores, un conjunto de conjeturas desigualmente apoyadas en las evidencias disponibles, tanto como diversas decisiones y prácticas que, aun cuando de manera involuntaria, parecen explicar en gran parte, la deserción de los jóvenes.

5.1. La nueva escuela: entre la promesa y la realidad

Las referencias a la obligatoriedad y la inclusión de la educación en la retórica de los adultos, no parecen lograr traducirse en un conjunto consistente de prácticas cotidianas de los actores dentro de la escuela. Ni siquiera en una traducción de esas ideas en un conjunto de conceptos que deriven en decisiones operativas.

¿Cómo se ordena una escuela que integra a todos? ¿Cuáles son las estrategias y condiciones de la integración? ¿Cómo se construye una escuela que sea para todos, pero no para todo? ¿Si se mantienen la estructura, el modelo curricular y las normas de promoción, qué es lo que transformará las prácticas cotidianas para volverlas inclusivas? ¿Se trata de flexibilizar las normas? ¿Hay límites para dicha flexibilización?

El hecho de que las clases se destinen a un segmento del alumnado y con el resto se establezca un pacto de mutua tolerancia da cuenta de una organización que no logra traducir la inclusión en una práctica concreta. En algunos casos parecen confundir inclusión con tolerancia, la idea de que la flexibilización de las pautas sería la estrategia principal para retener a los chicos en la escuela.

5.2.La dificultad de ordenarse en ausencia de orden

La ausencia de un orden institucional es un factor que parece definitorio en el fracaso escolar. En los grupos focales, directores, profesores y preceptores dan cuenta de la dificultad de los alumnos de comprender la escuela secundaria, de adaptarse a los cambios y construir un orden para llevar adelante sus trayectorias como alumnos.

Pautas diferentes de un profesor a otro, ausentismo de docentes y alumnos, inexistencia de criterios imparciales, negociación de los acuerdos, hacen que el orden escolar no logre transformarse en un contrato con algún grado de estabilidad y previsibilidad: todo es sobre una base caso por caso.

En ese sentido, cuando los adultos dicen que los jóvenes no se adecúan a las normas, no parece que las mismas existan con evidencia para todos, que estén explicitadas y sean posibles de ser aprendidas, a la manera de un contrato que regule las prácticas cotidianas.

La necesidad de negociar, replantear, aprender, revisar ese orden, se vuelve una dificultad más en la escolaridad de los alumnos, un obstáculo en el proyecto de facilitar las estrategias escolares de los mismos en dirección a fortalecer el aprendizaje y la retención.

5.3.La falta de abordaje del oficio escolar

El éxito o fracaso de los alumnos parece estar influenciado por el aprendizaje por parte de los alumnos de una serie de competencias para desempeñarse exitosamente en su rol. No hay ningún mecanismo capaz de monitorear ese

proceso: es cierto que tampoco existía en el pasado, pero tampoco existía esa expectativa sobre la escuela.

Pareciera estar muy librado a la suerte y a la posibilidad de cada uno de los jóvenes de construir su oficio de alumnos, lo que depende en gran parte de la transmisión familiar y/o de su propia responsabilidad. No hay un abordaje institucional, un tratamiento por parte de la escuela secundaria sobre cómo construir competencias críticas de su oficio (“ser alumno”), y esto pareciera ser un elemento condicionante en sus trayectorias educativas.

¿De qué se está hablando cuando se plantea la necesidad de construir un orden? En base a los resultados del estudio, se pueden sugerir al menos tres dimensiones demandadas a partir de los relatos de los actores.

- Un orden vinculado a las reglas de organización de la institución. Pautas que establezcan la organización de la vida cotidiana y trayectorias de los alumnos: mecanismos de promoción, pautas curriculares así como para el ingreso y salida de la escuela, derechos y responsabilidades de los diferentes actores, entre otros.
- Un orden vinculado a las pautas de convivencia, lo que se denomina tradicionalmente en la escuela como orden disciplinario, lo concerniente a las reglas que fijan los modos de vincularse entre los actores en sus prácticas cotidianas.
- Un orden pedagógico, que se relaciona con los modos de ordenar los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que los mismos sean asimilables por parte de los alumnos: el ordenamiento de las horas de clase, las carpetas, la “recuperación” de las horas libres, etcétera.

El trabajo sobre la construcción de un oficio de alumno pareciera clave para disminuir el fracaso escolar, lograr que la escuela defina ese oficio como un campo de enseñanza parecería un gran aporte en términos de disminución del fracaso.

5.4.La deserción se juega en términos pedagógicos

El estudio da cuenta que los alumnos conciben que el “corazón” del fracaso está en su relación con el dispositivo educativo-curricular. Más allá de los vínculos

interpersonales, las actividades extraescolares que desarrollan o el contexto social, los jóvenes entienden que su desempeño, sus calificaciones y la aprobación de las evaluaciones, son los indicadores relevantes de la salud de su vínculo con la escuela.

Para ellos, la clave de su escolaridad está en el ámbito escolar, en su relación con los docentes que son quienes definirán si ellos aprueban las materias o no lo hacen. La percepción de los alumnos es que “le pueden” a los otros condicionantes, pero no a los que se vinculan con la materia, el docente, el aprendizaje y la aprobación.

5.5.El núcleo de sentido: aprender y graduarse

Resulta alentador que, si bien no es posible generalizar, no parece haber un problema de motivación o falta de voluntad de los alumnos. La conversación con ellos dejó en evidencia la claridad por parte de los jóvenes –tanto de quienes han fracasado temporalmente como los alumnos de buen desempeño— respecto de que la escuela es el lugar para estudiar y que la titulación es la única vía para progresar, tanto para continuar los estudios universitarios o acceder a un empleo.

El hecho de que se dispersen, “pierdan foco”, no cumplan las pautas, en algunos casos, no indican que ellos no tengan clara la razón de ser de la institución escolar y de “estar en la escuela”.

Sin duda, la falta de madurez les complica, en muchos casos, trasladar esa claridad de objetivos a sus prácticas, pero esas situaciones tienen que ver mucho más con características de la edad, que con la falta de comprensión de su tarea como alumnos (Triskier, 2006).

5.6.A modo de cierre

La escuela secundaria se encuentra en una transición en cuanto a su sentido, su estructura, su razón de ser. La deserción es uno de los indicadores de la necesidad de transformar esa institución.

Pero en el marco del cambio, parece claro que la escuela, lejos de estar abordando estrategias sistemáticas para reducir el fracaso – y superar así los voluntarismos de los actores -, tiene características que lo favorecen.

La escuela inclusiva es aún una definición conceptual, teórica, pero no aparece la definición de la organización, las prácticas, los valores de la misma. En tal sentido, es comprensible que no se observen cambios en los indicadores de deserción, ni en prácticas que avancen en esa dirección.

6. Bibliografía

- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un Estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(4), pp. 292-319. Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art15.pdf>
- Bolívar, A.: La gestión integrada e interactiva, en “Claves para mejorar la escuela secundaria: la gestión, la enseñanza y los nuevos actores”, compilado por Claudia Romero, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2009.
- Canevari, J., Catalá, S., y Montes, N. (coords.) (2011) La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Dinámica de la matrícula y desafíos institucionales para la inclusión. Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
- Delich, A.; Iaies, G.; Yance, M. (2012). “La educación de los jóvenes en una sociedad en transformación”, documento base para el seminario de la Escuela Iberoamericana de Gobierno Educativo, San José de Costa Rica, octubre de 2012.
- Gomez Morín, L. (2012). Modelo integral de acompañamiento para los jóvenes de la educación media superior de México, ponencia realizada en el seminario de Escuela Iberoamericana de Gobierno Educativo, San José de Costa Rica, octubre de 2012. Disponible en Michael Bloor. Focus Groups in Social Research. SAGE Publications.
- Romero C., “La escuela media en la sociedad del conocimiento”, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2004.
- Rosaline Barbour, Jenny Kitzinger. Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice
- Stewart, Shamdasani, Rook. Focus Groups: Theory and Practice (Applied Social Research Methods)
- Triskier F. J, 2006. “La era de los axolotls. Algunas especulaciones respecto a las modificaciones neurobiológicas durante la adolescencia”. Vertex, Revista Argentina de Psiquiatría. Volumen XVII - Nº70, Buenos Aires.

- Unicef s/f. Informe nacional. Las oportunidades educativas en argentina (1998-2010).
- Viel, P., La tutoría: una estrategia institucional de acompañamiento a las trayectorias escolares de los jóvenes, en “Claves para mejorar la escuela secundaria: la gestión, la enseñanza y los nuevos actores”, compilado por Claudia Romero, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2009.
- Viñao Frago, A., “Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios”, Morata, Buenos Aires, 2002.

7. Anexo metodológico

La investigación fue realizada entre el segundo semestre de 2012 y primer semestre de 2013 en las ciudades de Mendoza y Córdoba. Se trató de una investigación cualitativa cuyo propósito era identificar los núcleos problemáticos detrás del problema del fracaso y la deserción. Por esa razón se procuró analizar la problemática desde un múltiple punto de vista: docentes, directores, preceptores y alumnos. En ese último caso se segmentaron los asistentes en diferentes grupos en función de la existencia o no de episodios de abandono de los estudios secundarios.

ESTUDIO CUALITATIVO METODOLOGÍA: GRUPOS FOCALES	Q CASOS MENDOZA	Q CASOS CÓRDOBA
Directores de escuelas de gestión pública	3 grupos	3 grupos
Docentes de escuelas de gestión pública	3 grupos	3 grupos
Preceptores de escuelas de gestión pública	3 grupos	3 grupos
Alumnos con buen desempeño	3 grupos	3 grupos
Alumnos con desempeño regular (con materias bajas o previas pero que han pasado de año)	2 grupos	2 grupos
Alumnos que han abandonado temporal o definitivamente la escuela.	1 grupo ³	2 grupo

³ Es importante mencionar que, de acuerdo al reclutamiento realizado, estaba previsto contar con tres grupos de alumnos que han abandonado temporal o definitivamente la escuela secundaria; pero el día del estudio no se presentaron. La misma situación se presentó con los alumnos de desempeño regular.

A los efectos de relevar diferentes conjuntos de información y que la misma resultara comparable, se desarrollaron guías de pautas. En algunos casos esas guías de pautas cubrían, con matices de estilo y enfoque, temas transversales. En otros casos esas pautas enfocaban cuestiones específicas o idiosincráticas de los grupos analizados (por ejemplos, chicos que habían abandonado).

El objetivo que persiguió nuestra estrategia metodológica fue reproducir el mundo que conforma la interacción de los diferentes actores de la escuela. Por ser un enfoque cualitativo, naturalmente no se buscó dimensionar opiniones. En cambio, preferimos identificar núcleos problemáticos. Eso no excluyó siempre que fue posible identificar los grados de consenso o la dispersión de posiciones en torno de determinadas ideas o formulaciones.

Para hacerlo seguimos la norma habitual de pulsar las opiniones desde un punto de vista desinteresado o neutral siempre que fue posible. Eventualmente, cuando ello aparecía como necesario o ineludible (como en el caso de los directores) los confrontamos con información secundaria, referido a las evidencias sobre el problema del fracaso y el abandono en la escuela.

Apoyamos nuestra aproximación a las interacciones de los grupos y el wording de los protocolos en literatura convencional sobre focus groups.