

Organização
dos Estados
Ibero-americanos



Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



INVESTIGACIÓN DE CÁRITAS ARGENTINA Y
ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS

2013-2014



LA REVANCHAS EDUCATIVA

Adolescentes, jóvenes y escuela secundaria:
percepciones de los estudiantes y tutores
socio-educativos, a nivel nacional.

LA REVANCHA EDUCATIVA

*Adolescentes, jóvenes y escuela secundaria:
percepciones de los estudiantes y tutores
socio-educativos, a nivel nacional.*

**INVESTIGACIÓN DE CÁRITAS ARGENTINA Y
ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS
2013-2014**

Cáritas Argentina

Presidente Monseñor Oscar Ojea

Director Ing. Horacio Cristiani

Coordinación General Ing. José Luis Pagliettini

Coordinador área de Educación Lic. Javier Quesada

Organización de Estados Iberoamericanos

Director Lic. Darío Pulfer

Esp. Nancy Montes

Equipo de Investigación

Esp. Nancy Montes

Lic. Javier Quesada

Lic. Sofía Zadara

Diseño metodológico

Lic. Silvana Bertolini

Lic. Sofía Zadara

Edición:

Marcela Nathé de Durand

Relevamiento en territorio

Asistentes Técnicos Locales de Cáritas Diocesanas, Plan de Inclusión Educativa “Emaús”.

Diseño Gráfico y Producción Gráfica

Bohemia Producciones - www.bohemiaproducciones.com

Financiamiento de la Obra

Esta publicación ha sido financiada por la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas-
Lic. Alejandro Garay. Convenio de Cáritas Argentina en el marco de la “Red por el Derecho a la
Educación”, otorgado por el Prof. Alberto Sileoni Ministro de Educación, 2013.

PRESENTACIÓN

Siempre hemos sostenido que la educación es una herramienta indispensable para la inclusión social y nuestra prolongada tarea da cuenta de ello en numerosas comunidades del país.

La realidad que viven muchos adolescentes y jóvenes con los que caminamos, nos alerta sobre nuevas problemáticas que debemos asumir. Los esfuerzos de muchos de ellos por permanecer vinculados al sistema educativo nos indican sus intereses vitales. Algunos van y vienen, varios lograron reinsertarse y darse otra oportunidad. Unos cuantos permanecen, resisten o transitan adecuadamente el nivel. Otros, desde afuera de la escuela, habitan nuestros espacios educativos en múltiples actividades de contención y desarrollo personal.

Como no puede ser de otra manera, esta nueva producción de Cáritas Argentina, ejecutada desde el área de Educación, se constituye a partir de necesidades emergentes y preocupaciones cotidianas de todos aquellos que están en los territorios, abrazando la causa de la educación.

Para ello solicitamos a la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), que brindara la asistencia técnica necesaria para pensar sobre lo que observamos, preguntar sobre lo que nos interpela y sistematizar las consultas realizadas a tantos adolescentes, jóvenes y tutores socioeducativos. Su aporte ha sido invaluable, por la producción de textos, por la calidez de sus señalamientos y enseñanzas, por el procesamiento de los datos y por insistirnos en la importancia de “*sentarse a escribir*” ideas, conceptos que alimentan nuestra práctica y dan cuenta de nuestro andar.

Siguiendo con la convicción del valor que conlleva escuchar comprometidamente las voces de nuestros hermanos más empobrecidos, asumimos con coherencia la recolección de opiniones, percepciones, sentimientos y reflexiones de muchos adolescentes y jóvenes de nuestro país. Como siempre, la voz en primera persona, nos ayuda a repensar dispositivos y a adecuar proyectos, pero sobre todo, nos ayuda a interpelarnos sobre los modos en que caminamos junto a los protagonistas.

Otra vez otro estudio con adolescentes y jóvenes. Otra vez una consulta a ellos para recibir sus voces.

Ellos no son el futuro, como indican tantas frases hechas que repetimos. Ellos son el presente. El futuro de nuestro país, depende del presente de estos adolescentes y jóvenes y de las oportunidades que les brindemos de acceder a su derecho. Estas páginas tratan de ello.

Nuestro agradecimiento particular a Nancy Montes de la OEI y a su Director, Darío Pulfer. A todos los asistentes técnicos locales y tutores que indagaron, preguntaron y repreguntaron en diversos grupos focales.

A los y las adolescentes y jóvenes que transitan el Plan de Inclusión Educativa “Emaús” por darnos sus voces. Ellos son el capital social que poseemos, son el tesoro enterrado en el campo, por el cual vale la pena dejar todo... ¡para volver a recuperarlo!

JAVIER QUESADA. COORDINADOR ÁREA EDUCACIÓN. CÁRITAS ARGENTINA

INTRODUCCIÓN

Una parte de lo que ocurre en las escuelas se explica por situaciones que suceden fuera de ellas. Las situaciones familiares, las condiciones de vida, la necesidad de asumir responsabilidades vinculadas al trabajo o al cuidado de hijos y hermanos, muchas veces condicionan impidiendo, la continuidad de los estudios, en particular del nivel secundario para adolescentes y jóvenes de nuestro país.

Para atender algunas de estas problemáticas además de los recursos que tienen las escuelas y el sistema educativo (que muchas veces resultan escasos dada la complejidad de los temas a atender), existen ámbitos de la sociedad civil que colaboran promoviendo que adolescentes y jóvenes de todo el país puedan continuar o retomar sus estudios.

En esta tarea se encuentra el Área Educación de Cáritas Argentina, que desde el año 2007 viene desarrollando un modo de intervención denominado Plan de Inclusión Educativa “Emaús”. Esta iniciativa alcanza 36.864, niños, niñas, adolescentes y jóvenes organizados en 180 espacios educativos ubicados en ciudades capitales y otras localidades del país; todos ellos se emplazan en contextos de alta vulnerabilidad social.

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) por su parte, ha promovido la discusión y la firma de Metas Educativas para los años 2015 y 2021 en un trabajo al que fueron convocados todos los ministros de la región pero también organizaciones sociales y personas que, de manera voluntaria hicieron aportes a los primeros documentos de trabajo. Como resultado, el conjunto de objetivos que integran las Metas Educativas 2021 propone también compromisos para las sociedades, siendo el primero *“Elevar la participación de los diferentes sectores sociales en proyectos educativos”*.

Tanto la OEI como el Área Educación de Cáritas Argentina integran el Consejo de Políticas Educativas, órgano consultivo del Consejo Federal de Educación (artículo 119 de la Ley Nacional de Educación). De allí este emprendimiento conjunto.

La obligatoriedad del nivel secundario, establecida por la Ley 26.206 en el año 2006 y el conjunto de resoluciones aprobadas en el ámbito del Consejo Federal de Educación que promueven cambios en los regímenes académicos y en las instituciones educativas para hacer posible este mandato, nos ponen frente a nuevos desafíos que requieren, entre otras cosas, conocer y explicitar las dificultades que aún permanecen para hacer posible el acceso a la educación, en particular a los adolescentes y jóvenes que viven en condiciones de vulneración de derechos. Este material espera ser una contribución en ese sentido.

LA REVANCHA EDUCATIVA

“Es la cuarta vez que hago primero, me dicen que no me da la cabeza, pero yo insisto...”

(Alumna patagónica)

La fragmentación del sistema educativo, particularmente la que se observa en el nivel secundario, ahonda en los procesos de desigualdad social que todavía caracterizan a nuestro país. La irrupción de nuevas subjetividades juveniles tanto como los cambios culturales y tecnológicos, van derribando los muros de una escuela endógena y amurallada contra una realidad que no sabe interpretar y por la cual se deja interpelar escasamente.

Las preocupaciones epistemológicas y metodológicas que sostenemos desde el área de Educación de Cáritas Argentina, están ligadas a la oportunidad de formular experiencias destinadas a ampliar las posibilidades inclusivas de la escuela media para adolescentes y jóvenes de sectores de alta vulnerabilidad social. Esta decisión impulsó la instalación de espacios socioeducativos en los barrios más empobrecidos con el objetivo de desarrollar dispositivos de apoyo escolar-contención-reingreso, desde una metodología personalizada donde cada alumno demanda y organiza sus necesidades educativas. Actualmente, esta experiencia abarca a más de 180 centros de Cáritas Argentina vinculados a 38 Diócesis ubicados en veinte provincias de nuestro país.

EL REGRESO A LA ESCUELA SECUNDARIA,

UNA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA.

“Además de la entrevista con la rectora, usted tiene que traer la documentación de la otra escuela y venir con sus padres... después vemos si se le puede incorporar a ese establecimiento, pero claro con sus antecedentes...”

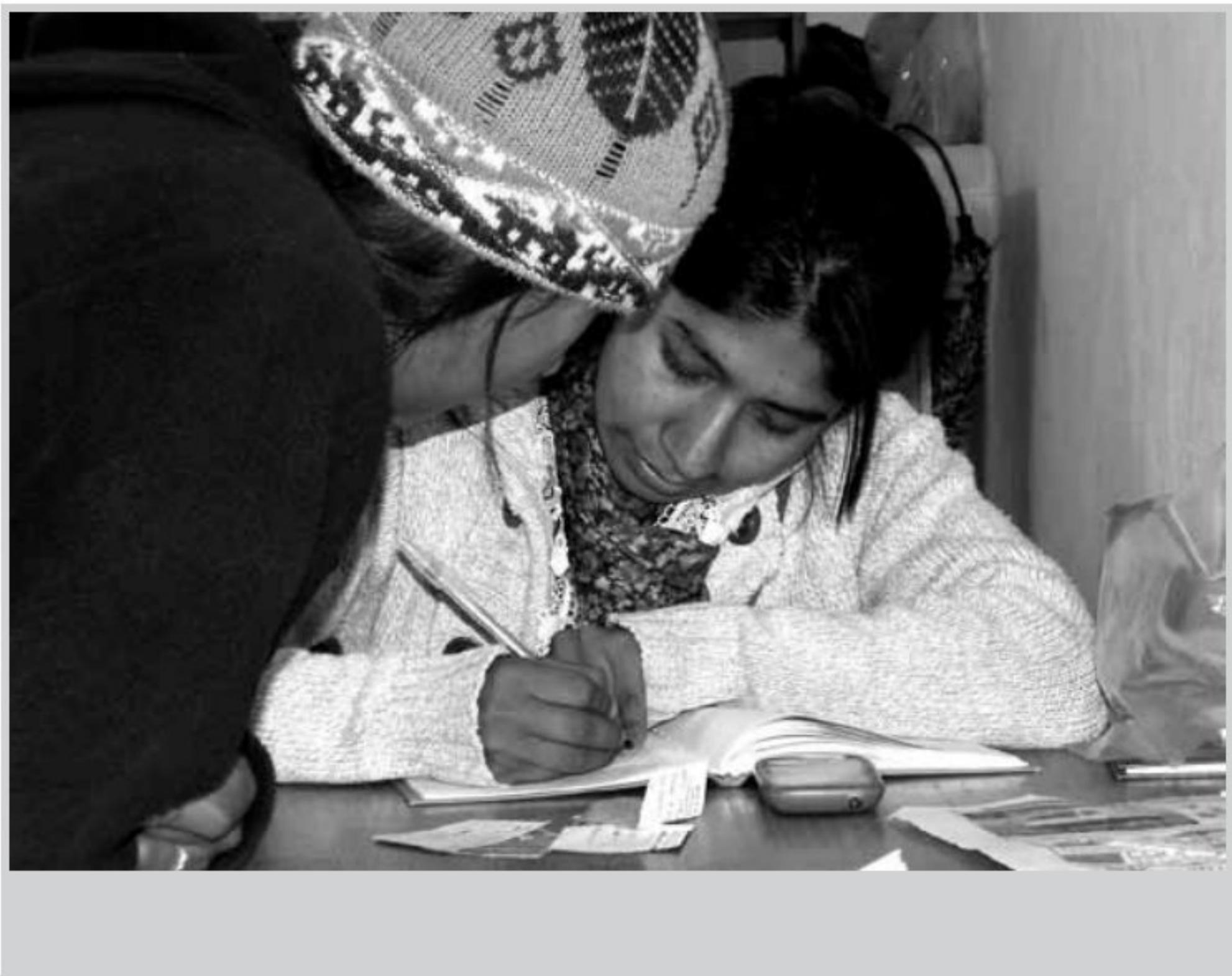
(Preceptora escuela media NEA)

En los últimos años y fortalecidos por la obligatoriedad del nivel medio, surgieron múltiples iniciativas tendientes a modificar la baja tasa de adolescentes y jóvenes re-incluidos en la escuela secundaria. En ambientes de alta vulnerabilidad social, el anhelo de permanencia y finalización de la educación media es un fenómeno relativamente nuevo, ya que los jóvenes menos favorecidos de hoy son -en muchos casos- la primera generación de su familia que accede a este derecho.

Las organizaciones sociales han tomado parte en este problema, asumiendo la apertura de centros que ejercen una fuerte estrategia de sostén de los jóvenes re-incluidos, garantizando la continuidad satisfactoria de su proyecto. El contraste entre los espacios educativos barriales con la escuela secundaria nos interpela profundamente, ¿será posible sostener espacios participativos, democráticos y centrados en un aprendizaje integral para tantos adolescentes en situación de pobreza? ¿Las escuelas medias de los barrios en los que desarrollamos nuestra tarea, están en condiciones de establecer a nivel local, vínculos creativos y cooperantes con experiencias educativas no escolares, de manera de asumir algunos desafíos conjuntamente? ¿Cómo lograr la articulación imperiosa que se requiere a la hora de tejer redes de sostén para las subjetividades de nuestros adolescentes?

Un modelo despersonalizado de enseñanza, sin apertura al contexto y centrado en respuestas académicas al “alumno” y no al joven como persona integral, requiere un cambio de paradigma complejo: el pasaje de la secundaria que atiende al joven en cuanto sujeto de aprendizaje -por eso alumno- a la implicación con la persona que además de estudiar, tiene un contexto social adverso -habitualmente ligado al consumo de sustancias, a la violencia o al maltrato- o bien tiene un conjunto de intereses vitales diferentes y un proyecto existencial no siempre cercano a lo que la escuela les ofrece como única alternativa.

Por este motivo, sostenemos que la escuela secundaria está en problemas, no sólo por creerse exclusiva para los sectores económicos medios y más elevados y por dejar fuera



a los sectores de mayor vulnerabilidad, sino porque no siempre está en condiciones de dialogar y vincularse desde sus dispositivos con los estudiantes, valorando su condición de adolescentes y jóvenes.

La permanencia que los jóvenes re-incluidos desarrollan en los espacios educativos, traen el sentido de tránsito, del paso necesario para hacer otra cosa, siendo a su vez un ámbito de resocialización, escenario de encuentros y nuevos vínculos, instancia reparadora de una historia truncada, frustrada y cargada de connotaciones negativas o desfavorables respecto de su anterior trayecto escolar.

El espacio educativo aporta la gratificación presente propia de los jóvenes, contribuye a mantener vivo el impulso para sostener un proyecto de futuro que promete la obtención del título secundario. Desde la perspectiva de la juventud, la escuela ofrece algunas herramientas, un espacio fundante de socialización y un certificado que el contexto ha revestido de valor, ya sea porque lo *“hace sentir alguien”* o porque habilita al mundo del trabajo.

Centrado en la tarea de sostén, de acompañamiento y de motivación, los espacios educativos en barrios populares- aportan aquello que Maffessoli¹ denomina proceso de *“tribalización”* contemporánea; es decir, procesos caracterizados por las solidaridades grupales por sobre el individualismo, donde se revive la idea de comunidad, un estar agrupados construyendo identidades y donde las normas establecidas, acordadas y

¹ Maffessoli, Michel. El tiempo de las tribus: el declive del individualismo en la sociedad de masas. France. 1990

sostenidas por todos, representan un ensayo de participación ciudadana y un lugar especial desde donde volver a transitar, con más recursos, la escuela secundaria.

Sabemos que para muchos jóvenes la posibilidad de sostener el trayecto educativo, no está ligado a cuestiones de aprendizaje -la tarea de la escuela- sino a las oportunidades que ella le brinda para desarrollarse de manera vincular y afectiva con sus pares, de socializarse en un inter-juego de identificación y diferenciación, de entablar lazos con otros y con la propia escuela.

El desafío y un potente sentido de la escuela secundaria de hoy es frenar la desafiliación de los alumnos del sistema educativo. *“El plus de dolor que la exclusión socio económica provoca a miles de adolescentes y jóvenes -que hoy más que ayer- pueblan las aulas, reconfigura el clásico problema. La escuela secundaria, que es un traje hecho a medida de otros cuerpos y otras vidas, que se creó dejando afuera -o para dejar afuera- a los hijos de los sectores sociales subalternos, quiere o debe ahora contemplarlos y albergarlos”*.²

La Ley de Educación Nacional 26.206 impulsa la obligatoriedad de la educación secundaria y promueve que la sociedad toda encarne este mandato de mayores oportunidades educativas. La sola proclamación de todos a la escuela secundaria, establece el primer punto de tensión: la sola presencia de un “*todos*” implica poner en evidencia “*otros*” colectivos sociales invisibilizados, las adolescentes madres, los jóvenes judicializados, los que consumen sustancias, los que tienen dificultades de aprendizaje, los indisciplinados y por ello expulsados, los repetidores, quienes cursan en sobreedad³, aquellos que han dejado los estudios y regresado, entre otros.

La escuela media discurre todavía en la búsqueda de aquel alumno prototípico que, adecuado al modelo, está dispuesto al ejercicio de “amaestramiento” educativo. Por tanto en el “*todos*” ya se perdió este modelo, ya no responderán los adolescentes a aquellas expectativas, la cual hace que transitemos perplejos este recorrido del derecho a la educación en un escenario de transformaciones, incertidumbres, malestar y melancolía por un alumno y una escuela que ya no es.

¿POR QUÉ IMPORTA TERMINAR LA ESCUELA SECUNDARIA?

- *Porque una ley establece que es obligatoria*
- *Porque las metas sociales y educativas postulan esto como un logro para la población*
- *Porque es un requisito mínimo para no vivir en situación de pobreza*

2 Kantor, Débora. “Escuela media y condición juvenil. Distancias, aproximaciones, sentidos” FLACSO. 2010.

3 Al decir de Baquero, *la sobreedad es una enfermedad que se adquiere en la escuela y que pone sobre el sujeto atributos que son del sistema*. (Baquero, R. La educabilidad como problema político, Documento de trabajo N° 9, UDESA).

- *Porque habilita al ejercicio de la ciudadanía y democratiza el acceso a un derecho*

La escuela secundaria sostiene aún un estereotipo y su esfuerzo reside en adecuar la vida de las personas a ese formato cargado de una serie de expectativas hacia aquellos de determinada edad y de determinado modelo social, impartiendo mandatos de todo lo que debe consolidarse y realizarse en esa franja de la vida. Esta dinámica va clasificando y por ello reconociendo positivamente a los jóvenes que se adecuan al mencionado patrón, y estigmatizando a todos aquellos que se desvían de él -por ello connotados negativamente-, como habitantes de los márgenes y pobladores de periferias que el centro del patrón ha establecido.



“No somos peligrosos... estamos en peligro” reza el mensaje de una red de jóvenes carecientes del gran Buenos Aires, un grito de protesta al patrón que los ha adjetivado, una respuesta a la pregunta sobre cuántas y cuan diversas son las juventudes. Los motivos más relevantes que produjeron la escena de *“abandono”* dan cuenta, en muchos testimonios, de una situación que podríamos denominarla *“¿quién abandona a quién?...”* todo hace pensar que la escuela secundaria *“los abandonó primero”*.

El no reconocimiento del adolescente como persona única e irrepetible, diferenciable de la masa de alumnos de una institución, la imposibilidad de individualización y conocimiento de sus circunstancias familiares y de contexto, el escaso registro sobre

su historia/trayectoria educativa/personal, la indiferencia frente a inasistencias reiteradas, el alto grado de ausentismo docente, son todos ellos, aspectos claves a la hora de construir un discurso expulsivo.

Este discurso que se instaló de manera gradual y silenciosa, con graves connotaciones de violencia simbólica y solapada de estigmatizaciones sobre la condición social, hizo que los jóvenes de sectores populares terminaran asumiendo, actuando y reproduciendo -con el abandono, con diferentes conductas de apatía o de indiferencia-, la exclusión, resultado del modo en que son tratados.

MUCHAS JUVENTUDES EN UNA SOLA ESCUELA.

“En la escuela primaria de mi barrio, había mucha mezcla de pibes, ahí aprendimos a convivir y conocernos con otros que tal vez no hubiéramos elegido como amigos... mi escuela era una escuela pública, cerca de mi casa...”

(Alumno del conurbano bonaerense)

El mundo educativo, plagado de docentes adultos -pero mucho más de adolescentes y jóvenes- abunda en situaciones de desconcierto y desencuentro entre las generaciones, entre sus culturas y características particulares. Existen enormes distancias entre las imágenes que los adultos poseen de la juventud -sobre todo cuando ellas fueron construidas a partir de las referencias de su propio ser jóvenes-, y que difícilmente encuentran puntos de conexión con aquellos modelos con los que los jóvenes actuales viven su juventud.

De allí la imposibilidad de decodificar y la compulsiva necesidad de adjetivarlos, de nominar su estado: *“jóvenes a la deriva, sin rumbo, apáticos, sin expectativas de futuro, sin ideales ni valores”*, todos estos aspectos de un pasado que a los jóvenes no les pertenece y al que no están en condiciones de responder.

Estas adjetivaciones, si están referidas a juventudes pobres, se connotan como *“el elemento”* que asiste a la escuela, ligado además a situaciones de delincuencia, consumo y violencia, sin dejar de mencionar *“que no les da”* para el estudio, por eso están en la *“vagancia”*, tal como refieren las entrevistas en espacios educativos de Esquel y Mar del Plata. La idea de que la escuela no es para *“cualquiera”* sigue operando de fondo en esta postura, ¿es el momento entonces de fundar *“escuelas para cualquieras”*?

Aquellos que asumieron el desafío de repensar dispositivos escolares, que se

animan a desaprender la “*distancia óptima*” con el alumno -que le enseñaron en el profesorado- para construir una “*proximidad operativa*” con los adolescentes y jóvenes, son claramente destacados por aquellos alumnos que han tenido la oportunidad de regresar al sistema:

“*(...) en esta nueva etapa de mi vida los profesores que tengo son buenísimos; son muy comprensivos y respetuosos, en general tienen un buen desempeño; ahora son más abiertos al diálogo; los métodos de estudio son más comprensibles.*” (Catamarca).

“*Lo mejor de la escuela es que los docentes son muy buenos. Aprendo a ser responsable, a cómo me tengo que presentar en una entrevista de trabajo. En mi opinión nos prepara para el mundo laboral. Me hubiese gustado ser asistente social, pero la carrera es demasiada larga.*” (San Francisco, Córdoba)

Para Patricia, ha sido clave que su escuela la reconozca: “*(...) los profesores y el director entienden que trabajo y me apoyan. El preceptor, fue a buscarme a casa, para que volviera. Necesitamos maestros y maestras y psicólogas que nos entiendan*” (Iguazú, Misiones).



En otro sentido, suelen establecerse vínculos juventud-escuela desde una perspectiva donde “*lo joven no se trata de algo que los alumnos son, sino algo que les pasa (...)*

*confluyen representaciones estereotipadas y estigmatizantes acerca de ellos (...) lo joven es el dato y la condición, no una fatalidad epocal, ni una variable a controlar.*⁴ “*Lo joven*”, concebido como problema, será una dificultad en las aulas lejos de ser percibido como un valor, aunque también existan espacios educativos que intentan recuperar las manifestaciones identitarias y culturales de “*lo joven*”, pretendiendo respetarlas y decodificarlas.

En la perspectiva que sostiene Kantor, se habla de una zona protegida: “*(...) proteger a los alumnos de la escuela que no logra cambiar sus formas y contenidos y proteger a la escuela de la irrupción de lo joven en las clases regulares*”. Es clave comprender que no hay una única manera de ser joven, pero es claro también, que hay formas más legitimadas que otras y la escuela no escapa a ello. Afirmamos entonces, que si bien la visión sobre las juventudes no es homogénea, es dominante y supone la descalificación -y clasificación- además de un férreo rechazo de otras formas de socialización.

TUTORÍAS, ACOMPAÑAMIENTO Y SOSTÉN.

“No es fácil ser tutor. ¿Vos te creías que sólo era enseñar en el apoyo escolar? ¡No! ¿Y todo lo demás?... hablar de sus tareas, de qué hace el resto del día con su vida... ¡Sí, es un montón!”

(Tutor de la región Centro)

Las estrategias diferenciadas para la inclusión educativa implican un acompañamiento tutorial específico, el establecimiento de un conjunto de acuerdos de la comunidad educativa y enormes cuotas de creatividad para diseñar diversos formatos organizacionales e institucionales que posibiliten sostener la oportunidad para que todos los jóvenes puedan estar en la escuela secundaria.

Aún así, existe una tensión en este aspecto: los adolescentes y jóvenes excluidos del sistema educativo realizan enormes esfuerzos para la reinclusión, acompañados por organizaciones sociales -en este caso Cáritas Argentina y tantas otras- que operan en su cotidianidad y subjetividad herida. Se les proclama “*sujetos plenos de derechos*”, pero las prácticas escolares vigentes indican lo contrario: allí siguen estigmatizados en una ciudadanía de segunda categoría. Es de destacar que el sólo hecho de otorgar reconocimiento a otras institucionalidades educativas, de carácter social o comunitario, implica, para muchos, un debate respecto de la propiedad del conocimiento, que todavía estamos dando.

4 Kantor, Débora. Escuela media y condición juvenil. Distancias, aproximaciones, sentidos” FLACSO /2010

5 El concepto pertenece a la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes que proclama la Convención sobre los derechos del niño. ONU 1989.

El grupo de tutores socio educativos, sostiene que:

“Los jóvenes requieren de mucha atención y protección. Hay que hacerles un seguimiento constante, no abandonarlos. Trabajamos en distintos espacios educativos de carácter formal e informal (...). La mayoría de las dificultades que se presentan en los adolescentes tienen que ver con los diversos cambios emocionales, físicos, sociales y de aprendizaje que van viviendo. Los obstáculos más comunes son: la falta de interés, el sentirse obligados a estar en el colegio, no ser escuchados, tener docentes estructurados y que no les interese nada de ellos, es decir, que no exploren su creatividad o experiencia. Existe además escasez de docentes, lo que



genera vacantes, sin poder cubrirlas; o también el hecho de tener profesionales “no docentes”, chocan continuamente con los alumnos. También hay escasez de elementos tecnológicos. Vivimos en un mundo en el que los adultos controlan las aulas, los espacios de trabajo, e incluso deportes y actividades extracurriculares. Esta situación, acompañada de las actitudes de la sociedad, envía a nuestros jóvenes un mensaje: «No tienes la capacidad para hacerlo solo y no eres lo suficientemente responsable. Por favor, no intentes empezar cosas nuevas. Nosotros lo hacemos mejor». Debemos romper con esta debilitadora manera de tratar a los jóvenes, un futuro mejor depende de ellos. Necesitamos enseñarles que

pueden identificar un problema, pensar en una solución, organizar y liderar a otros, y provocar un cambio importante y duradero en sus comunidades. Si un joven crea algo, tiene un sueño, tiene una idea y lidera un cambio, sabe, durante el resto de su vida, que es una persona poderosa, entendido como una persona que tiene poder para cambiar las cosas” (Grupo focal de tutores, San Francisco, Córdoba).

Si bien las propuestas de inclusión y regularización de trayectorias escolares deben adecuarse a los contextos y necesidades específicas de los jóvenes excluidos, como indica la normativa,⁶ observamos la resistencia de la escuela secundaria debido a que los cambios y metamorfosis siempre ingresan a la institución educativa como conflicto a causa de su escasa plasticidad y a las subjetividades e imaginarios construidos en torno al saber, generando de este modo tensiones crecientes respecto de la dinámica cultural contemporánea.



La escuela secundaria necesita modificar sus modos de hacer; esto quiere decir “enseñar lo que importa de modo tal que los alumnos aprendan, disminuir malestares o promover bienestar, a habilitar experiencias y aprendizajes relevantes, educar en sentido pleno, resulta imposible sin involucrar a quienes se está educando y sin involucrarse con ellos, con su condición”⁷.

⁶ CFE 103/10

⁷ Kantor, Débora. Cambios, alcances y sentidos. FLACSO. La Educación Secundaria: Principales Temas y Problemas de Perspectiva Latinoamericana 2007.

Lo específico de la escuela secundaria, más allá de la mirada común en relación con los jóvenes, es su lugar como institución responsable de tramitar los conflictos que este grupo de edad atraviesa durante una etapa definida de “turbulencias” y seleccionar a los “moralmente” más aptos. Tal como destaca Popkewitz, este tipo de miradas concibe a los adolescentes y jóvenes como seres que atraviesan una tensión permanente en tanto receptores de las esperanzas, pero también de los miedos de los adultos.⁸

Nos ocupa la preocupación por construir entornos educativos barriales en diálogo con la escuela secundaria, que comprendan las culturas juveniles y los contextos comunitarios donde ellas se expresan y de los cuales se nutren, porque estas expresiones de “*lo joven*” son experiencias de aprendizaje altamente formativas. No se trata únicamente de instalar un enfoque, una estrategia para *aggiornar* la escuela y hacerla más atractiva a los adolescentes y jóvenes o menos crítica a los adultos que la ven como institución perimida: mientras el aprender se reduzca al examen final y los climas escolares se mantengan indemnes, nada nuevo se habrá construido. Allí sólo resta aprender el “*oficio de alumno*”, que permita en tiempo y forma, no quedar fuera del juego.

Los períodos históricos van construyendo imágenes de jóvenes y las instituciones sociales destinadas a la reproducción asumen la tarea de moldeado y configuración. Estamos en un tiempo nuevo donde la obligatoriedad se inscribe en el imaginario, seguimos tras la búsqueda de sentido de la escuela secundaria, nos interpelan las juventudes con toda su diversidad, nos aterra ver el esfuerzo enorme de tantos docentes por resistir la metamorfosis.

Sólo nos motivan historias de vida de adolescentes y jóvenes que conocemos bien y acompañamos en “*la revancha educativa*” que los desafía. Sus logros y retrocesos, sus dudas y aciertos, refrescan las vocaciones y elevan las metas. En estos tiempos, en Argentina, podemos pensar las juventudes en el marco de 30 años de democracia, que por oposición nos lleva a pensar las otras juventudes devastadas en la conquista de los derechos sociales, y otras juventudes hoy, con la oportunidad de ejercer el voto voluntario a los 16 años.

Los cambios que la escuela secundaria debe realizar son estructurales y no meras adaptaciones.

Implican la profundidad de rever el sentido y re-fundar una auténtica escuela secundaria para todos.

Requiere de recursos humanos dispuestos a la epopeya que tal mudanza promueve, convencidos de esta urgente necesidad y poseedores de los recursos académicos indispensables para concretarla.

⁸ Nuñez, Pedro. “La política en la escuela”. 2013. Colección Docencia. Edit. La Crujía.

Los proyectos de vida de tantos jóvenes pobres, corroboran que el camino se ha iniciado y creemos, que ya no hay retorno.

“(...) Nosotros hemos asumido caminar con ellos, y la Iglesia -al decir del Papa Francisco⁹- quiere acompañarlos en esta difícil tarea, el camino es de subida y nadie puede subirlo por ellos, pero queremos estar cerca y avanzar en la concreción de nuevas estructuras, más dignas, más humanas y más fraternas...”.

ADOLESCENTES Y JÓVENES EN NUESTRO PAÍS: INCLUSIÓN A LA EDUCACIÓN Y AL TRABAJO.

En los últimos años se ha verificado un aumento en la incorporación de adolescentes y jóvenes a la educación ligado a la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario que siete países de América Latina ya sancionaron. Sin embargo, todavía persiste la desigualdad en el acceso, ya que se trata de un nivel de enseñanza, el secundario, históricamente pensado para los sectores más favorecidos.



En nuestro país según la información del último censo de población realizado en el año 2010, el 96,5% de los adolescentes que tienen entre 12 y 14 años está asistiendo a algún establecimiento educativo. Esta alta participación es producto de una obligatoriedad

⁹ Francisco a los jóvenes en la JMJ 2013, Rio de Janeiro.

que se instaló en el año 1993, cuando la entonces Educación General Básica (EGB 3) alcanzó a este grupo etario. Han pasado ya veinte años entre esta expansión de la obligatoriedad y la posibilidad de alcanzar una importante masificación, aunque sigue pendiente la cobertura completa en este grupo de edad, ya que en el año 2010 había unos 75.539 adolescentes que no estaban asistiendo.

Con relación al grupo de 15 a 17 años, se encontraba asistiendo en el año 2010 un 81,6% de los adolescentes de estas edades. Como se mencionó, la Ley Nacional de Educación, sancionada en el año 2006, incluye la obligatoriedad hasta el nivel secundario completo. Se trata de una meta que tiene muy poco tiempo de instalación en nuestra sociedad y que propone un esquema de ampliación del reconocimiento de derechos a este nivel de enseñanza que se constituyó, como decíamos anteriormente, con una matriz selectiva. Este es uno de los motivos que explica algunas de las dificultades que tendremos por delante como sociedad para modificar gradualmente los componentes más retrasados de la organización normativa e institucional de este nivel de enseñanza. Entre quienes no pudieron continuar sus estudios y entre quienes los inician y deben abandonar, hay unos 389.506 jóvenes entre 15 y 17 años que no estaban asistiendo en el año 2010.

Como indica Nuñez, “(...) *El proceso que atravesamos transcurre en momentos en los que la cobertura del sistema educativo se incrementó considerablemente. El aumento de la presencia juvenil en el espacio escolar redonda en un proceso de dislocación entre la propuesta de la escuela media y las formas actuales de ser joven -más notable aún en los que provienen de sectores populares que enfrentan por primera vez en su trayectoria familiar el contacto con la matriz tradicional de la escuela secundaria, pero también es constatable de manera transversal en las distintas clases sociales-...*”¹⁰

Hay que señalar que si bien los porcentajes de escolarización de estas edades son elevados, muchos de estos adolescentes y jóvenes están cursando con sobreedad en años de estudios o niveles anteriores a las consideradas en teoría para sus edades. Por diferentes razones, muchos de los cuales serán desplegados en este material, han repetido más de una vez o tuvieron que abandonar los estudios y luego reinsertarse o han optado por continuar estudios en la modalidad de jóvenes y adultos, por la necesidad de articular estudio y trabajo con otras obligaciones que no permiten el cursado en la escuela común.

Los indicadores educativos dan cuenta de algunas problemáticas presentes en todo el país: niveles de repitencia y de sobreedad que no se revierten de manera sencilla, porcentajes de abandono que se mantienen estables y un pasaje a otras modalidades con la consecuente “juvenilización” de esas ofertas antes reservadas a la población adulta que no había culminado sus estudios.

10 Nuñez, Pedro. “La política en la escuela”. 2013. Colección Docencia. Edit. La Crujía.

Asimismo, existen diagnósticos que dan cuenta que el sistema logra mantener adolescentes y jóvenes que acumularon repitencias o abandonos y posteriores reingresos, lo cual tendría efectos positivos. De hecho, en los últimos años se han organizado muchas instancias de apoyo escolar, de tutorías y de flexibilización de instancias de evaluación para evitar que los jóvenes con más dificultades dejen de estudiar.

La información que presentamos a continuación da cuenta de cuántos adolescentes y jóvenes que tienen entre 14 y 24 años¹¹ se encuentran asistiendo a algún establecimiento educativo y cómo convive esa asistencia con la necesidad de trabajar.

EL CUADRO 1 PERMITE DIFERENTES LECTURAS POSIBLES:

- la primera constatación es que la mayoría de los adolescentes y jóvenes que tienen entre 14 y 17 años (grupos alcanzados por la obligatoriedad) están asistiendo a algún establecimiento educativo, un 84,8% está en esta situación; es decir que los adolescentes y jóvenes están mayoritariamente en las escuelas de todo el país;
- se observa claramente la extensión de la obligatoriedad en los 14 años que llegó a incluir al 94% de los adolescentes de esa edad (comprendida en la ex EGB 3), porcentaje que comienza a descender levemente hacia los 17 años, al tiempo que se incrementa la participación de los jóvenes en ámbitos laborales;
- la situación ideal, que es la de estar únicamente estudiando y no estar buscando trabajo en esas edades, es transitada por el 67,1% de quienes tenían entre 14 y 17 años en 2010;



¹¹ La condición de actividad se pregunta a partir de los 14 años.

- el ciclo superior de la educación secundaria es el que concentra una problemática de abandono que llega al 18% en todo el país, coherentemente con el descenso de la asistencia.

Cuadro 1. ARGENTINA. Adolescentes y jóvenes de 14 a 24 años según condición de asistencia y actividad según edades simples. Año 2010 / Parte I

EDADES	POBLACIÓN TOTAL	SÓLO ESTUDIA	ESTUDIA Y TRABAJA	ESTUDIA Y BUSCA TRABAJO	% ASISTENCIA
DE 14 A 24 AÑOS	7.503.665	2.721.244	1.228.634	193.456	55,2
de 14 a 17 años	2.830.431	1.897.850	458.418	43.247	84,8
14	733.143	561.647	122.644	4.584	94,0
15	714.685	528.414	112.093	8.779	90,8
16	693.629	438.305	107.975	12.007	80,5
17	688.974	369.484	115.706	17.877	73,0
DE 18 A 24 AÑOS	4.673.234	823.394	770.216	150.209	37,3
18	707.139	254.713	120.698	28.905	57,2
19	709.557	173.828	121.372	28.835	45,7
20	687.915	128.168	117.658	25.995	39,5
21	642.573	92.296	105.957	21.099	34,1
22	640.493	72.659	104.950	17.579	30,5
23	641.556	56.750	102.690	15.203	27,2
24	644.001	44.980	96.891	12.593	24,0

Fuente: Elaboración propia en base al Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010

¿Cuántos son, en cambio, los adolescentes y jóvenes que no están asistiendo a la escuela en estas edades? ¿Cuántos de ellos están vinculados al mercado de trabajo? ¿Qué implica hablar de “desafiliación”?

Presentamos a continuación otro cuadro, ambos deben leerse en conjunto. Antes señalábamos los altos porcentajes de asistencia en el grupo de 14 a 17 años, producto de políticas de inclusión educativa que tuvieron impacto durante décadas, que han permitido que sólo un 6% de los adolescentes de 14 años no estén asistiendo en el año 2010.

Sin embargo, el dato a atender es que de ellos, la gran mayoría (62%) no estudia ni trabaja. A estos jóvenes hacemos referencia con el término “desafiliación”, no están vinculados a lazos sociales inclusivos como son la escuela o el trabajo. De todas maneras, también hay que señalar que lo que se nombra como “trabajo” en estas edades muy probablemente se refiera a que se realiza en condiciones precarias, informales o en ámbitos familiares de las economías domésticas.

Los ámbitos laborales que describen los adolescentes y jóvenes que participaron de los grupos focales abarcan el cuidado de familiares, la realización de changas, tareas vinculadas a actividades agropecuarias (cosechar bananas, cuidar vacas, atender chacras). En el caso de los varones, aparece la construcción como un sector de incorporación y, para las mujeres, la condición de ser empleadas domésticas o niñeras, representa una clara inserción en la economía doméstica de los hogares.

Cuadro 2. ARGENTINA. Adolescentes y jóvenes de 14 a 24 años según condición de asistencia y actividad según edades simples. Año 2010 / Parte II



EDADES	TOTALES	SÓLO TRABAJA	NO ESTUDIA Y BUSCA TRABAJO	NO ESTUDIA NI TRABAJA	% DESAFILIACIÓN (NO ESTUDIAN NI TRABAJAN)
DE 14 A 24 AÑOS	7.503.665	2.136.920	282.629	940.782	12,5
de 14 a 17 años	2.830.431	190.044	27.764	213.108	7,5
14	733.143	15.400	1.395	27.473	3,7
15	714.685	25.818	3.111	36.470	5,1
16	693.629	58.601	8.488	68.253	9,8
17	688.974	90.225	14.770	80.912	11,7
DE 18 A 24 AÑOS	4.673.234	1.946.876	254.865	727.674	15,6
18	707.139	164.205	32.028	106.590	15,1
19	709.557	228.798	41.088	115.636	16,3
20	687.915	265.221	40.967	109.906	16,0
21	642.573	284.247	38.046	100.928	15,7
22	640.493	310.108	35.951	99.246	15,5
23	641.556	334.674	34.010	98.229	15,3
24	644.001	359.623	32.775	97.139	15,1

Fuente: Elaboración propia en base al Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010

Entre los 15 y los 17 años son más los jóvenes que no estudian ni trabajan o que no estudian y buscan trabajo que los que se encuentran incluidos en alguna modalidad laboral. Esta tendencia se revierte a partir de los 18 años, momento a partir del cual hay más jóvenes trabajando.

MODOS DE NOMBRAR LO QUE NO SE CONOCE.

“Si estás en la escuela no te ven, si andás en la esquina no te ven, ni saben quién soy”

(Alumno reincidido región Litoral)

En muchos países de la región y también en los países centrales existe una fuerte preocupación alrededor de los jóvenes que “no estudian ni trabajan”. Los medios y algunos científicos sociales caracterizan a estos grupos como NI-NI, categoría que reduce “a la nada” situaciones que deben ser adjetivadas, conocidas, comprendidas¹².

Otra denominación para este mismo colectivo los llama “SIN-SIN”. En los NI-NI, los adolescentes son los “responsables” que NI estudian, NI trabajan; en los SIN-SIN, la responsabilidad recae en el contexto, serán entonces adolescentes y jóvenes SIN acceso al estudio y SIN acceso al trabajo. Pareciera no ser sólo una cuestión semántica.

Un estudio realizado por el SITEAL en base a encuestas de hogares de los países de nuestra región da cuenta de que este colectivo de jóvenes alcanza al 15% de quienes tienen entre 15 y 24 años. Este porcentaje se mantuvo estable entre los años 2000 y 2010, acompañando el movimiento demográfico de este grupo poblacional, es decir, que no hubo “(...) *un cambio sustantivo del comportamiento de los adolescentes y jóvenes en relación con la exclusión simultánea del sistema educativo y el mercado laboral (...)*”¹³. Sin embargo, se trata de una problemática extendida que requiere acciones específicas para modificar los obstáculos y dificultades que impiden el acceso a derechos que hoy son considerados básicos para el acceso a una ciudadanía plena y a condiciones de bienestar.

La preocupación por comprender cómo algunas situaciones de vida operan sobre el acceso a la educación desde la perspectiva de los adolescentes y jóvenes, es uno de los objetivos de este material. Por eso se indagó por qué los jóvenes abandonan la escuela, qué hacen cuando no están estudiando, por qué deciden retomar los estudios, cuáles son las principales dificultades que enfrentan en la escuela secundaria, qué valoran en el presente y hacia el futuro de los aportes de este nivel de enseñanza, mirada que se organiza a partir de los relatos proporcionados en 33 grupos focales que se implementaron desde estos espacios de trabajo. Muchas veces, sobre estas situaciones es más frecuente conocer la visión de los adultos o de las personas que trabajan en las instituciones que también generan condiciones para la exclusión, en lugar de trabajar para el pleno cumplimiento de los derechos de las infancias y las juventudes. Este texto pone el foco en la voz de los protagonistas.

12 Recomendamos la lectura de la nota periodística de María del Carmen Feijoó a propósito de este modo de nombrar: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-232833-2013-11-04.html>

13 Vanessa D'Alessandre. *Soy lo que ves y no es. Adolescentes que no estudian ni trabajan en América Latina*. Cuaderno 17, Octubre 2013. Buenos Aires, SITEAL, pág. 8

El grupo focal o *focus group* como técnica cualitativa de indagación es una entrevista grupal en la que un moderador o entrevistador organiza la conversación a partir de preguntas o situaciones que “disparan” la participación de quienes integran el grupo. Para garantizar la expresión de todos y de cada uno es recomendable que los grupos no estén formados por muchas personas y, de acuerdo al tipo de indagación que se realiza, se puede priorizar que tengan características comunes¹⁴. Los estudios que utilizan este tipo de herramienta realizan varios grupos focales que garanticen heterogeneidad de escenarios ya que su conformación interna es relativamente homogénea, de manera de dar la posibilidad de que queden representadas diferentes voces, percepciones, situaciones que reflejen diferentes condiciones (territoriales, sociales, etarios).



Otros aspectos relevantes de este tipo de indagación, siguiendo a Archenti es que “*se orienta hacia una pluralidad de perspectivas vinculadas a una temática, que surge en la interacción colectiva, en cuya dinámica se ponen al descubierto las motivaciones y cosmovisiones de los participantes (...) no está orientado a la medición sino hacia la comprensión de conductas y actitudes (...) pertenecen a un tipo de investigación interpretativa*”¹⁵. El registro de la participación y de las cosas dichas requiere ser lo más fiel posible para respetar las expresiones de los entrevistados.

Toda la información que hemos sistematizado ha sido producida por tutores/as y docentes que asumen la tarea de apoyo escolar en los espacios educativos de Cáritas

¹⁴ Para más información sobre este tipo de entrevista consultar “Grupos focales. Guía y pauta para su desarrollo” en http://www.ibertic.org/evaluacion/pdfs/ibertic_guia_grupos_focales.pdf

¹⁵ Archenti, Nélida en *Metodología de las ciencias sociales*, compilación en coautoría con Alberto Marradi y Juan Ignacio Piovani, Buenos Aires, Edit. Emecé, Cap. 13, pág. 228.

Argentina, de modo que se hizo en un contexto de mucha confianza en el que los y las adolescentes y jóvenes pudieron exponer sus opiniones y vivencias en un diálogo que además se hizo entre quienes comparten otras instancias de trabajo.

Los resultados han sido presentados y trabajados en varios encuentros de modo que también esta sistematización ha sido capitalizada para generar reflexiones sobre los modos de intervención y sobre las problemáticas en su contexto más amplio, el de todos los espacios, el del país y el de otros países de la región.

Además de haberse organizado un relevamiento que implicó mucho trabajo “de campo” en el armado de los encuentros, en la generación de los climas de diálogo, en la desgrabación y envío de los archivos y en el cuidado puesto en su análisis, todo el proceso incluyó desde el inicio la “devolución” del conjunto de miradas y percepciones y la reflexión sobre qué nos dicen estas cosas dichas, acerca de lo que aún falta resolver y también acerca de lo que opera colaborando para retomar los estudios.

Se trabajó con la información recogida en 33 grupos focales realizados en 29 localidades del país, de acuerdo al siguiente detalle por región. En todos los casos se realizó un grupo focal, salvo la excepción que constituyó: Iguazú con 2 grupos y San Salvador de Jujuy con 3 grupos, respectivamente.

Cuadro 3. Grupos focales realizados según región y localidad.

REGIÓN	LOCALIDADES
NOA	AÑATUYA. CATAMARCA. LA QUIACA. HUMAHUACA SAN SALVADOR DE JUJUY. SALTA. SANTIAGO DEL ESTERO.
NEA	OBERÁ. CORRIENTES. IGUAZÚ. POSADAS. SANTO TOMÉ. FORMOSA. RECONQUISTA.
CUYO	MENDOZA. SAN RAFAEL. SAN JUAN.
CENTRO	SAN FRANCISCO. VILLA MARÍA. RÍO CUARTO. DEÁN FUNES.
LITORAL	PARANÁ. SAN NICOLÁS. GUALEGUAYCHÚ. CONCORDIA.
BUENOS AIRES	MERLO Y MORENO. MORÓN. LOMAS DE ZAMORA
PLATENSE	MAR DEL PLATA
PATAGONIA	BARILOCHE. ESQUEL

Puestos en el territorio, los espacios educativos a cargo de Cáritas Argentina se despliegan de la siguiente manera:



Como veremos en el apartado que se presenta a continuación, en la voz de los propios adolescentes y jóvenes se reconocerán las marcas de situaciones cotidianas que explican cómo se pasa de estar estudiando a dejar de hacerlo para atender demandas familiares o situaciones de vida que impiden sostener la escolaridad.

SITUACIONES DE ABANDONO ESCOLAR EN LA VOZ DE SUS PROTAGONISTAS.

“Yo no dejé la escuela, la escuela me dejó a mí”

(Alumno de región Nea)

Esta sección se organiza a partir de la lectura y análisis de los comentarios de 174 adolescentes y jóvenes que se dieron cita en los centros de apoyo escolar que Cáritas Argentina tiene desplegados en varias localidades del país.

Se trata de jóvenes que tienen entre 14 y 22 años y que, al momento de realizarse los grupos focales (febrero y marzo de 2013) estaban volviendo a la escuela, retomando el cursado del secundario, haciendo una apuesta por la continuidad de su formación. En los grupos focales se propuso una reflexión colectiva acerca de las situaciones que los obligaron a discontinuar sus estudios, con una mirada crítica respecto del recorrido realizado y de los vínculos con el mundo adulto que ha sido testigo y parte de movimientos de exclusión y de inclusión.

Nos parece necesario señalar que la exclusión y la inclusión no son situaciones claramente definidas, y que entre ambas hay una constelación de ámbitos y de posiciones que no pueden adjetivarse rápidamente. Es posible que existan inclusiones precarias que no garanticen condiciones mínimas para los derechos de las infancias y las juventudes que nuestras normas y políticas proponen reconocer.

Durante muchos años se nombró de manera absoluta el abandono de los estudios: deserción. Según el diccionario de la Real Academia Española es “desertor” el soldado que desampara a su bandera y es “deserción” el desamparo o abandono que alguien hace de la apelación que tenía interpuesta. Este modo de nombrar tiene por lo menos dos sentidos que nos interesa señalar: hace que la responsabilidad de la acción recaiga sobre la/las personas y luego, habla de una “apelación” a cierta adscripción a un valor.

Ambos aspectos hacían sentido en el contexto de un nivel que fue pensado para un sector de la sociedad, no para todos. A diferencia del nivel primario que a fines del siglo XIX pretendió y consiguió incluir (y homogeneizar en una propuesta pedagógica) a todas las infancias, la escuela media tuvo un ADN selectivo, elitista¹⁶. En nuestro país las primeras escuelas secundarias estaban ligadas a universidades y a la formación de cuadros dirigenciales: Colegio Monserrat -1687-, Real Colegio San Carlos -1772- que luego sería el Colegio Nacional Buenos Aires -1863-.

¹⁶ Expresión utilizada por el actual ministro de educación de la Nación, Alberto Sileoni: <http://www.unvm.edu.ar/english/node/1092>

Será recién a fines del siglo XX e inicios del siglo XXI que varios países de la región, sobre todo aquellos que tienen altos niveles de escolarización del nivel primario, ampliaron la obligatoriedad al nivel secundario¹⁷. Nuestro país lo hizo en el año 2006, aunque el mercado de trabajo un tiempo antes ya requería esta condición para dar cabida a los jóvenes.

La obligatoriedad del nivel secundario, por lo menos en nuestro país, se presenta como una obligación del Estado para garantizar la oferta educativa y un reconocimiento de derechos a quienes no pudieron finalizar sus estudios y son sus destinatarios. No se trata de una obligación para los sujetos y sus familias, enfoque que aún no es del todo reconocido por directivos y docentes, toda vez que trasladan a los estudiantes la responsabilidad por la asistencia.

El conjunto de resoluciones acordadas por todos los ministros del país en el ámbito del Consejo Federal de Educación (CFE) pone el acento sobre la responsabilidad del sistema educativo, de los equipos directivos y de los docentes que conforman las instituciones educativas para garantizar trayectorias continuas y evitar quiebres o interrupciones entre ciclos, niveles de enseñanza y modalidades. Esta definición por el mejoramiento de los aprendizajes a partir del acompañamiento de las trayectorias educativas pone la atención sobre el sujeto pero no como “responsable final” de su rendimiento sino como “destinatario privilegiado” de un conjunto de acciones que deben atender a sus posibilidades y necesidades (ver las resoluciones del CFE 84 y 93 de 2009 y 103 de 2010).

DESTACAMOS ALGUNOS PÁRRAFOS DE ESOS MARCOS NORMATIVOS:

“... Es primordial gestar las transformaciones culturales, institucionales y pedagógicas necesarias para que todos los adolescentes y jóvenes, desde sus diversas situaciones de vida y trayectorias escolares previas, reciban una educación secundaria de calidad...” CFE, Resolución 103/10.

EN CUANTO A LAS ESTRATEGIAS DIFERENCIADAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA, ESTA MISMA RESOLUCIÓN SEÑALA:

“... (la necesidad de) la puesta en marcha de un conjunto de estrategias específicas para diversos grupos de adolescentes y jóvenes que actualmente necesitan regularizar su situación o incorporarse al sistema educativo” (se subrayan entre otras): el acompañamiento tutorial específico, acuerdos entre directivos, padres y tutores de los alumnos para el seguimiento de las trayectorias escolares, la conformación de equipos de gestión y docentes (...) y la vinculación con otros actores de la comunidad; la diversidad en los modos de implementación, reconociendo como educativos, otros espacios y actores para dar lugar a múltiples formatos

¹⁷ Uruguay, Brasil, Ecuador, México, Paraguay, Chile y Argentina son los países que hasta el año 2014 han incluido la obligatoriedad de todo el nivel secundario en sus constituciones o leyes de educación. Algunos más incluyen algunos años del nivel: Perú, Costa Rica, República Dominicana y Colombia.

organizacionales e institucionales, que posibiliten la concreción de la propuesta; y el reconocimiento de la institucionalidad de la propuesta (...) teniendo en cuenta la articulación con otros organismos públicos y/u organizaciones de la comunidad..."

Es de destacar que el reconocimiento de otras instituciones educativas, de carácter público o de las organizaciones sociales a la que hace referencia esta resolución, implica un debate respecto de la propiedad del conocimiento y la imperiosa necesidad de adecuarse a los cambios epocales, manifestados por ejemplo, en el acceso de los adolescentes a la tecnología. Existen nuevos mapas dibujados en torno al saber que requieren ser rediseñados en cuanto a sus modos de concebir el conocimiento y asociarlos a las nuevas tecnologías, que se perciben en forma de redes y no como división de contenidos por disciplinas; escenario que plantea la posibilidad de acceder sin prejuicios ni ataduras a las herramientas que les permitan conocer el mundo.

"... Los acuerdos del CFE promueven diversas propuestas educativas para el nivel incluyendo variados formatos institucionales, modalidad de cursado y criterios de evaluación, promoción y acreditación. De esta forma, se sientan las bases para la construcción de alternativas de inclusión y/o regularización de la trayectoria escolar para que todos los adolescentes y jóvenes participen de experiencias culturales y educativas que se adecuen a las particularidades de cada región, jurisdicción y zona..." (CFE, Resolución 103/10).

En lo que refiere a la tarea educativa que se despliega en los espacios de apoyo escolar de Cáritas, se percibe que las escuelas secundarias con las que se insiste articular, generalmente no reconocen la potencialidad que representa el vínculo de la escuela con la comunidad, a los efectos de optimizar los aprendizajes en barrios de alta vulnerabilidad social. La creación de relaciones entre educadores, padres y miembros de la comunidad, es en muchos casos, una situación aún impensable.

El diseño y ejecución de estas propuestas requiere un colectivo social de educadores -en el sentido más abarcativo-, con una mirada disruptiva de lo educativo. La sociedad ya se ha encaminado en su tarea, logra percibir la educación secundaria obligatoria para todos como una empresa posible", desandando el camino de lo "impensable". Ahora el desafío ético debe ser asumido por otros actores. En palabras de Gabriela Farrán, decimos "...sus meras presencias nos empujan a inventar otras condiciones, otras reglas, otros posibles"¹⁸.

Volviendo a la forma de nombrar el abandono escolar, durante muchos años de manera genérica se hablaba de "fracaso escolar", adjetivando mayormente de este modo las condiciones de los jóvenes y sus familias más que la desadecuación de las propuestas formativas, de los formatos escolares o la arbitrariedad de las modalidades de evaluación vigentes de hecho. Es muy reciente en nuestro país la necesidad de re-equilibrar la asignación de responsabilidades frente a la complejidad que encierra hoy

¹⁸ Gabriela Farrán, "Otros modos de pensar la gestión educativa". Artículo publicado en el N° 237 de septiembre de 2010 de la Revista Novedades Educativas.

garantizar educación para todas y todos los adolescentes y jóvenes del país. Muchos de los testimonios dan cuenta de una pobreza heterogénea, que en ámbitos rurales y urbanos adquiere ribetes y connotaciones muy diferentes.



En este sentido nos interesa visibilizar la percepción que tienen los jóvenes sobre sus propios recorridos y cómo ellos dan cuenta de sus transiciones e intermitencias.

La pregunta acerca de las causas que llevaron al abandono escolar temporario, en este caso, o acerca de las condiciones en que se produjo, incluye elementos muy diferentes que vale la pena identificar¹⁹.

Al indagar sobre los motivos que llevan a los jóvenes al abandono escolar, en primera

19 Creemos necesario aclarar que muchas de las situaciones mencionadas también han sido objeto de estudio de investigaciones que abordan esta temática en nuestro país. Por mencionar dos recientes, "Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria" (PNUD, 2009) y "Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina" (UNICEF, 2005). Lo que en todo caso aportamos respecto de estos estudios es la persistencia (visto el tiempo transcurrido y los cambios y políticas hacia la inclusión) de situaciones que siguen determinando las trayectorias de vida. Esto advierte sin dudas sobre la existencia de problemas de tipo estructural para avanzar en otras direcciones.

medida surge el *DESINTERÉS*, siendo la causa más frecuente manifestada por los adolescentes y jóvenes, es el motivo que ocupa el primer lugar. Ello denota no sólo apatía hacia el estudio, sino también insatisfacción personal. Si se tiene en cuenta que la causa del desinterés mayormente es la desincronización -no coincidencia- entre lo que quiere la persona y lo que se ofrece, queda manifiesto un desfasaje entre los intereses-expectativas de los jóvenes y lo que ofrece la escuela secundaria.

“Porque no me gustaba estudiar, por eso abandoné” (Formosa)

“Para mí es aburrida” (Morón)

“Aburrida, lo único que hacen ahí es que copiemos, copiemos y copiemos” (Paraná)

“Yo abandoné la escuela porque no me gustaba” (Añatuya)

“Abandoné la escuela porque en ese momento no tenía interés en continuar estudiando y tampoco tenía a nadie que me alentara a seguir” (Córdoba)

“Mi hermano abandonó porque no le llamaba la atención” (Mar del Plata)

“No sé, no tenía más ganas de ir y me dejaron abandonar” (San Nicolás)

“Porque no tenía ganas, no me gustaba ir” (Mendoza)

De esta manera, surge la siguiente ecuación: “al no conseguir las expectativas y las metas deseadas sumado a posibles dificultades propias, ya sea materiales y de comprensión, comienza a desaprobarse frecuentemente los exámenes y repetir de curso”.

Aquí, se encuentran entonces los siguientes lugares en la escala de medición del abandono en el sistema educativo: la *repitencia y la consecuente sobre-edad* de los jóvenes dada por la diferencia etaria con sus compañeros de aula.

“A los 17 terminé la primaria y me daba vergüenza comenzar el secundario a esa edad, en mi pueblo me cargaban” (Formosa)

“Porque repetí la primaria y después la secundaria me daba vergüenza continuar porque era la más grande” (Formosa)

Otro motivo es el *ausentismo*, lo que implicará “quedarse libre” por exceso de faltas a clase. Sin embargo, puede decirse que no sólo puede ser la causa del abandono sino que previamente, puede llevar a lo antes descrito: la repetencia, constituyéndose así como una posible causa tronco.

“El primer año faltaba mucho... no me daba la asistencia” (Oberá)

“Yo abandoné la escuela porque cuando reprobé tenía muchas materias y no las alcancé a rendir todas, por eso tuve que volver a empezar” (Añatuya)

En algunas explicaciones aparece la *falta de recursos culturales o simbólicos de las familias* para acompañar y sostener la escolaridad *“A mi familia le daba lo mismo que siguiera estudiando o no”* (Santiago del Estero), *“Para mi viejo era importante la primaria, no la secundaria”*, *“Porque mis padres que me criaron no le interesaban que yo siga la secundaria”* (Santo Tomé), como un elemento que explica una situación de soledad



frente a la decisión de continuar estudiando.

En otras voces la **necesidad de ayudar materialmente a la familia**, con aporte de dinero o cuidando a hermanos menores por el trabajo de los padres, también son elementos contundentes que condicionan la continuidad escolar. La enunciación más repetida es “problemas económicos”.

“Empecé a trabajar y no daban los tiempos para seguir estudiando” (Jujuy)

“No abandoné, pero no iba a estudiar este año, porque no tengo plata y me iba a trabajar al sur a las cosechas con mi primo” (Humahuaca)

“Necesitaba ayudar a la familia con trabajo” (Esquel)

“Tenía que quedarme a cuidarle a mis hermanitos más chicos, porque mi mamá trabajaba todo el día” (Formosa)

“En mi familia había muchos problemas económicos, así que comencé a trabajar”
(San Francisco)

“No inicié en realidad el secundario porque tuve que empezar a trabajar” (La Quiaca)

“Abandoné la escuela porque mis papás no tenía plata para que yo siga estudiando”
(Añatuya)



“Tenía que ir a trabajar a las cosechas del Ramal (cosecha de tabaco)... somos muchos hermanos y mi papá no tiene plata para todos... me voy con mi hermano y mis amigos y vuelvo en octubre con platita” (Humahuaca)

“No tenía tiempo de estudiar, ayudaba a mi papá en el campo” (Humahuaca)

Por otra parte, también hay *situaciones de la propia trayectoria escolar* que es vivida con insatisfacción y que deriva en la interrupción de los estudios:

“La dificultad en algunas materias me lo hizo difícil” (San Francisco)

“No abandoné, no seguí estudiando cuando terminé la primaria” (La Quiaca)

“Expulsión” (Río Cuarto)

“Yo cursé quinto lastimosamente, no pude terminar unas materias y vamos a ver si podemos terminar (sonrisa)”. (Posadas)

La escuela en tanto espacio donde los distintos mundos juveniles se encuentran, se transformó desde su relativa masificación en uno de los escenarios principales en los que ellos y ellas conviven y donde se pone en juego el deseo y la búsqueda de ser respetados. A la par de la creciente denuncia de algunos sectores acerca de “falta de respeto a la autoridad” o de la ausencia de control sobre las formas de vestir, hablar o comportarse de los jóvenes, el respeto adquirió otros significados en las representaciones juveniles. El respeto también pasó a ser una exigencia de los alumnos, una demanda que se dirige principalmente a criticar el trato que muchos docentes les dispensan tanto como un latiguillo que utilizan en sus interacciones con sus compañeros. Danilo Martuccelli propone observar las formas concretas de pedido de respeto como parte de regímenes de interacción, lo que posibilita desentrañar los matices que adquiere en cada contexto en particular la preocupación por el honor. No es novedad que la escuela busca establecer este régimen entre adultos y jóvenes, ratificando la asimetría de poder en beneficio de los primeros²⁰.

Asimismo, como plantea Viviana Seoane²¹, en esta época, se asiste a un cambio en las fuentes de legitimación de la autoridad, de una autoridad que se legitima ya no por la vía de la imposición sino por la vía de la negociación, del consenso, de la puja de intereses y de posiciones que se negocian. Esto implica un escenario nuevo donde las posiciones y roles no están dados en forma natural sino que están sujetos a negociaciones y conflictos.

Algunos testimonios cuentan algunas diferencias, desilusiones o quizás expectativas también puestas para con los docentes. Aquí otro peldaño del grupo de causales: los *vínculos débiles generados entre profesor-alumno*, producto de la *indiferencia y el ausentismo de los docentes* probablemente opere instalando un clima distante y de falta de confianza entre el adulto educador y el adolescente; interrumpiendo así o bien haciendo espinoso el espacio de aprendizaje, función social.

“Muchas veces tenemos que ir a la escuela y nos enteramos ahí que el profesor no viene o que no hay clases. También nos tratan mal, nos dicen todos los días que si no tenemos ganas de ir a la escuela que no ocupemos espacio, para calentar la silla que nos quedemos en la casa...” (Lomas de Zamora)

20 Nuñez, Pedro. “La política en la escuela”. 2013. Colección Docencia. Edit. La Crujía.

21 Seminario sobre Problemas, estrategias y discursos sobre Políticas socioeducativas. Año 2012.

“Nos tratan mal y nos gritan, como si nosotros fuéramos sordos” (Villa María)

“Desde mi rol de estudiante pienso que algunas dificultades de las escuelas es la falta de coherencia entre un nivel y otro o en las diferentes materias, los profesores muchas veces sólo asisten a cumplir su trabajo dictan clases y se van. Deberían empeñarse más en el verdadero acompañamiento del alumno en conocer sus verdaderas situaciones de vidas o parte de ella...” (Patricia tutora)

“Hay escuelas que les importa los alumnos, pero otras están solamente para cumplir con los horarios y listo, no les importa nada de nosotros” (Bariloche)

“Siento que no me entienden” (Río Cuarto)

Los *problemas de conducta*, traducidos en violencia intra-escolar surgen como emergentes. En dicha “manifestación” puede verse reflejada la realidad social de los jóvenes, en donde la violencia aparece como el lenguaje cotidiano entre sus pares, familiares y comunidad y en muchos casos existe una naturalización de estas situaciones.

“Por problemas de gurisadas, pleitos, líos, por eso no más” (Oberá)

“Por sanciones disciplinarias por bardo quedé libre a mitad de año” (Mendoza)

“Porque me echaron, por pelear y llevar una navaja” (San Rafael)

“Me echaron, porque tenía amonestaciones por pelear y fumar cigarrillo yo” (San Rafael).

Hay otro *registro más subjetivo sobre la experiencia de estudiar* en el que la responsabilidad o la decisión recae sobre los propios jóvenes, que se expresa en frases del tipo:

“Me gustaba más andar en la calle que estudiar” (Posadas)

“Quería estar de joda” (Corrientes)

“No dediqué suficiente tiempo al estudio y me fue mal” (Mar del Plata)

“Porque no tenía ganas, quería andar en cualquiera y no podía venir” (Morón)

“Yo porque andaba de joda y ahora empecé porque me salió volver al colegio y aproveché la oportunidad y entré, estuve seis años sin ir a la escuela” (Deán Funes)

Las *adicciones*, entendidas como consumo problemático de sustancias, resultan un obstáculo en la continuidad de los estudios. El mismo puede relacionarse con otro motivo: *“Pura joda”*, término textual entendido como salidas nocturnas, estar en la

esquina, no poder entrar en el encuadre institucional: horarios, compromiso de tareas, estudio. Hoy se vive en una sociedad de consumo, la cual invita constantemente a consumir objetos de toda clase que en su gran mayoría, no son imprescindibles para vivir. Ubicar esta característica permite pensar el fenómeno del consumo de sustancias en un marco más amplio. Debe resaltarse además, que no existe un adolescente “problemático” por fuera de lo que pasa en una comunidad o en una familia. Los nuevos enfoques para el tratamiento de las adicciones señalan la necesidad de poner el énfasis en la persona -y no en la sustancia-, descubriendo aquello que lo lleva a relacionarse al joven con las drogas, la desorganización de la vida cotidiana, el desinterés, la falta de respuesta ante las dificultades de su contexto. Lo mencionado, sumado a la búsqueda y/o falta de un espacio de contención, refuerza la necesidad de ocuparse de la reconstrucción de lazos sociales.

Por las razones expresadas, se deja entrever que el abandono escolar es el emergente de múltiples situaciones que atraviesan al joven-alumno ya sea de índole personal, educativa y/o social.

Al tomar al *tiempo libre* como eje denominador al momento de estar fuera del sistema educativo, y así también como contra-turno a las jornadas escolares se abre un abanico de respuestas. Al relacionarlo directamente con la participación en instituciones/organizaciones sociales, la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida de niñez y Adolescencia ECOVNA²² indica que un 28% de adolescentes y jóvenes concurre a clubes deportivos, un 20% a parroquias y asociaciones religiosas, un 2% a comedores comunitarios y un 1,3% a asociaciones civiles /ONGs. Al leer esta porción de datos cuantitativos, se puede inferir que la mayoría de estos adolescentes busca la contención y la participación en espacios donde se promueva la creatividad, la destreza física, apostando a una forma de inclusión transformadora de la realidad.

Continuando con el análisis y relacionándolo cercanamente con los espacios educativos de Cáritas Argentina, puede decirse que se logra la contención y el involucramiento de los mismos jóvenes a partir de dar respuestas a sus propios intereses y también a sus necesidades.

En cuanto a las mujeres, en algunos casos aparece como explicación la situación de embarazo, o el haberse casado a edades tempranas, impidiendo sostener una asistencia regular a las escuelas.

“Quedé embarazada y se me hacía difícil seguir” (Añatuya)

“Me casé y no quise seguir los estudios y me arrepiento de no haber cursado esos años” (Villa María)

“Me quedé embarazada y me daba vergüenza ir a la escuela que todos me miren y

22 Encuesta Nacional sobre condiciones de vida de niñez y adolescencia. UNICEF-MDS.2011

cuchichearan” (Gualeguaychu)

“Quedé embarazada y me tenía que quedar en casa cuidando a mis hijos” (Río Cuarto)

“Abandoné porque quedé embarazada” (Humahuaca)

Quienes han estudiado la problemática del embarazo adolescente desde la demografía o desde la antropología señalan que la condición de estar embarazada no es la “causa” del abandono escolar sino que constituye otro eslabón de una cadena de privaciones o de vulneraciones en contextos de pobreza²³.

La ECOVNA, al indagar sobre asistencia escolar y embarazo adolescente, señala que de las entrevistadas, 4 de cada 10 se encontraba asistiendo a la escuela media, es decir que más de la mitad no estaba integrada al momento al sistema educativo. No obstante, aclaran que no es el motivo excluyente para tal situación.

Por último, algunos testimonios dan cuenta de la ausencia de oferta educativa en la zona, elemento que también señala una dificultad aún pendiente en términos de cobertura de este nivel de enseñanza, dado que muchas áreas rurales no están cubiertas y, en otras muchas localidades, las opciones están limitadas al único establecimiento existente.

“No había secundaria” (Iguazú)

“Vivíamos en el campo y ahí no había escuela secundaria” (Formosa)

¿Qué hicieron los adolescentes y jóvenes que participaron de estos espacios de intercambio y de reflexión el tiempo que no estaban estudiando? Esta pregunta tiene un interés particular ya que permite ponerle letra a lo que habitualmente es caracterizado como homogéneo y como desprovisto de todo. Son NI-NI, definidos desde la carencia, desde la ausencia de adscripciones. Desde algunas concepciones se asocia este universo de jóvenes al delito, al riesgo social. En la voz de quienes transitaron “estar afuera de la escuela”, ¿qué elementos o acciones organizaban su vida cotidiana?

Obviamente, para quienes el motivo de abandonar la escuela fue la necesidad de trabajar, esta actividad ocupó su tiempo:

“Trabajaba de niñera para ayudar en la casa” (Añatuya, Santiago del Estero)

“Trabajaba en albañilería” (Corrientes)

“Hacía changas de todo tipo, trabajaba en lo que podía” (Concordia)

23 Soledad Vázquez. “Alumnas embarazadas y/o madres. pruebas escolares, soportes y resistencias en contextos de marginalidad urbana” tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO, dirigida por Paula Fainsod.

“Trabajaba como doméstica” (Catamarca)

“Fui a laburar con mi papá a la panadería” (Oberá,)

“Vendía ropa en la plaza” (Añatuya)

“Trabajaba en el campo” (Dean Funes)

“Trabajaba de niñera cuidando a un bebé” (Añatuya)



Como decíamos anteriormente, las inserciones descriptas dan cuenta de mucha labilidad en un mercado de trabajo que para estas edades reserva tareas duras pero en contextos de mucha precariedad y/o de informalidad y que, en términos de género, reserva para las mujeres el trabajo en la economía doméstica en el propio hogar o en otros. Al indagar esta temática a nivel local, en muchas ocasiones se constata que debido a las largas jornadas, al estar trabajando para otros y ser menor de 16 años²⁴, estamos frente a situaciones de trabajo infantil o explotación laboral, donde algún adulto siempre se beneficia con la incorporación temprana de adolescentes al mundo del trabajo.

“Ayudaba en la casa con los hermanitos más chiquitos” (Lomas de Zamora)

²⁴ Edad de admisión mínima al empleo en la Argentina. CONAETI.MTSS

Las mujeres que dejaron de estudiar por haber quedado embarazadas debieron criar a sus hijos y en algunos casos comenzar a trabajar para apoyar esta crianza.

EN TÉRMINOS DE BINSTOCK Y CERRUTI²⁵:

“...La participación laboral de los jóvenes surge también como un elemento que influye en la decisión de abandonar la escuela, cuando compatibilizar estudio y trabajo se torna sumamente conflictivo. Esta participación no siempre se vincula con situaciones de privación económica extrema del hogar en el que reside el joven. Si bien muchos jóvenes se ven forzados a contribuir con el presupuesto familiar, otros deciden trabajar sólo para disponer de ingresos para solventar sus propios gastos...”

MOTIVOS Y ACTORES QUE INTERVIENEN PARA QUE SEA POSIBLE RETOMAR LOS ESTUDIOS.

“Yo no pude, me costaba mucho y no se dio la posibilidad cuando era chica, por eso le insistí tanto a ella, para que no repita la historia de su mamá, para que me supere y vuele más alto”

(Madre de la región NOA)

Las cosas dichas en los grupos focales también evidencian el modo en que, para estos jóvenes, ha sido posible retomar los estudios, volver a la escuela. La presencia de familiares, madres, hermanos o hermanas que demandan seguir estudiando aparecen en primer lugar. Luego, los espacios educativos como los que sostiene Cáritas Argentina, allí donde otros referentes tensionan para la vuelta y ofrecen apoyos para que eso sea posible.

“Yo por mi, mi vieja me dice pero yo lo hago por mí” (Jesica, 19 años, San Rafael)

“Pasa que le mostramos cómo trabajamos su papá y yo, enseñarles que es lo único que hacen y son los primeros en terminar la secundaria” (María Ester, madre Pergamino)

“Mi vieja no más, ni idea por qué sigo” (Lucas, 18 años, Oberá)

“Mi mamá y por otra parte por mí” (Gabriel 20 años, San Rafael)

“Me motivó mi mamá que me explicó esto y los profes del apoyo de Cáritas que se

25 Binstock, Georgina y Cerruti, Marcela. Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio de la Argentina, UNICEF, Buenos Aires, 2005, pág. 42

preocupan mucho por nosotros” (Merlo-Moreno)

“Mi mamá me motivó, para seguir adelante y tratar de tener un futuro” (Jeniffer, 18 años, Río Cuarto)

“A mí no me fue bien el año pasado y mi mamá me dice que necesito que me ayuden para que no me quede” (Milagros, 14 años, Dean Funes)

“El primer año tuve que dejar porque se me enfermó mi mamá y yo la cuidaba. Y después volví a empezar (se ríe) igual me insistieron bastante, en la capilla igual cuando me encontraba algún profe... y ya estoy en segundo. Me quedaron dos materias, pero ahora en mitad de año seguro las saco. Igual conseguí trabajo, me dijo Laura de Cáritas que vaya, es en un jardín como auxiliar y sí o sí tengo que tener el secundario terminado. Me dieron esa condición, que empezaba a trabajar pero tenía que terminar de estudiar”
(Romina, 20 años, Bariloche)

En la ECOVNA²⁶, se establece una relación entre la asistencia a la escuela y el clima educativo del hogar. Éste último busca reflejar el promedio de años de estudios dentro del sistema educativo formal de los miembros de entre 20 y 64 años de edad de los hogares con niños, niñas y adolescentes. Según este análisis, ello tiene incidencia dado que cada hogar tiene diferente capital educativo y será motivación en muchos casos, para que los adolescentes puedan retomar sus estudios y en otras ocasiones, para evitar el abandono. Es así que, entre los adolescentes de los hogares donde los miembros adultos llegaron a cursar en promedio 16 años de escolaridad, la tasa de asistencia escolar es más alta.

Asimismo, se sostiene que la asistencia más elevada en el segmento de 15 a 17 años está dada entre quienes perciben la Asignación Universal por Hijo.

La escuela es, para los jóvenes de sectores populares, la garantía de la superación personal, la institución que certifica que van por buen camino para “ser una chica bien”, “no ser un desertor” o “conseguir trabajo”. La pretensión aquí es romper con la trayectoria que supuestamente determina el contexto social en el que viven²⁷, lo que ha sido denominado “el destino de la cuna”²⁸.

“Voy a la escuela para terminar, para un oficio, sino después voy a pasar hambre” (Fabio, 14 años San Rafael)

“Yo me quedé libre en primer año, después repetí así que me mandé al nocturno, igual el año pasado me había quedado libre, pero este año arranqué otra vez. Igual también empecé para hacer algo, para no perder el tiempo. Cuando era más chico fue por pura

26 ECOVNA Encuesta sobre condiciones de vida de niñez y adolescencia.

27 Nuñez, Pedro. “La política en la escuela”. 2013. Colección Docencia. Edit. La Crujía

28 Alberto Sileoni, Apertura del V Encuentro de Organizaciones por el Derecho a la Educación. 2013

joda. Estábamos con los pibes, no nos importada nada. Y después el año pasado enganché una change y bueno, tenía que ayudar a mi vieja un poco con la guita (...) Pero me puse a pensar, tengo que terminar el secundario. Eso me va a dar más oportunidad. Y no quiero estar sin hacer nada” (Sebastián, 19 años, Bariloche)

“En su momento dejé, porque estaba re perdido, pero mal...ahora ando ahí; pero vengo a la escuela porque no quiero terminar muerto” (Morón)

Hoy en día, son otros los sentidos que los jóvenes atribuyen a su tiempo en la escuela. Los nuevos modos de ser joven suponen también una relación diferente con la institución escolar. La escuela mantiene para muchos la promesa de inserción social, mas ya no la certeza de lograr ascenso social, aunque perdura en el imaginario juvenil como una institución que prepara para el trabajo, para estudiar en la universidad, que otorga un futuro. Pero también posee otros significados diferentes de acuerdo al modo en que estos jóvenes realizan su aproximación a la vida adulta.



“Creo que todos sabemos que estudiar sirve para ser alguien en la vida, si no estudiás no sos nada (...) Lo que está bueno del colegio es lo que te enseña, además que cada día aprendemos algo nuevo. Aprendés para ser alguien en la vida, te sirve para que no te pase” (Lomas de Zamora)

El tiempo “protegido” y “estructurado” de la escuela se contrapone a un modo de experimentar la temporalidad por parte de los jóvenes donde los componentes

mecánicos o analógicos toman ritmos digitales. Mientras la escuela ofrece un menú cerrado para cada materia, las personas jóvenes organizan su vida y conocimientos como si se tratase de un proceso de edición, recortando, pegando, realizando múltiples actividades diferentes entre sí al mismo tiempo y eligiendo qué aspectos les resultan más interesantes²⁹.

En este sentido, es necesario pensar en nuevas estrategias de acompañamiento para que sea posible retomar el ciclo escolar, los ritmos y modalidades que requiere continuar los estudios.

Con ánimos de lograr una validación del estudio, se presentaron al colectivo participante en el Encuentro Nacional de Asistentes Técnicos Locales y Tutores del Plan de Inclusión Educativa de Cáritas Argentina, los primeros resultados de sistematización de los grupos focales y se trabajó sobre la figura y rol social de las tutorías. A su vez, ese encuentro constituyó una instancia de validación del procesamiento realizado a partir de la consulta a los territorios.

El trabajo se realizó en grupos que reunieron siete regiones diferentes, con el objeto de lograr una representatividad colectiva a partir de la pregunta: ¿Cómo definen a un tutor? Las enunciaciones elaboradas son las siguientes:

“El tutor es un agente socializador, proveedor de herramientas; un guía que orienta, acompaña, da apoyo y es incentivador”.

“Es un puente que acompaña, orienta para enseñar a pensar, dar, facilitar la experiencia de la inserción social mediante un vínculo de confianza, basado en el compromiso de otorgar herramientas para su desarrollo”.

“Un tutor es una persona que media, acompaña, orienta, facilita el proceso de aprendizaje del alumno. Ayuda al sujeto a descubrir que hay un futuro cercano y posible, con el propósito de finalizar sus estudios secundarios o tener la posibilidad de crecer profesionalmente, afianzando y potenciando sus habilidades meta-cognitivas y socio emocionales”.

“Es un actor comunitario cuya función es acompañar, sostener a jóvenes en su trayectoria escolar, teniendo en cuenta su contexto socio-cultural que establece relación de mediación y puente con la escuela, dando a conocer la realidad del joven”.

“El tutor es aquella persona mediadora o puente que de alguna manera interpreta cuándo debe dar apoyo y acompañamiento. Es el que fomenta la iniciativa y la motivación, insistiendo y persiguiendo objetivos en común”.

“Un guía, un compañero que lo ayuda a progresar. Es aquel que acompaña el procedimiento

29 Nuñez, Pedro. “La política en la escuela”. 2013. Colección Docencia. Edit. La Crujía

empírico del alumno. Es un mediador entre la familia, la escuela y el alumno. Es quien se involucra con el otro. Es quien da una serie de pasos o procedimientos para llegar junto con el alumno a determinado fin. Es un líder comunitario que tiene conocimientos del contexto social, cultural y puede ayudar a esos jóvenes”.

“Es aquel que acompaña al joven en el proceso de aprendizaje, atendiendo sus realidades inmediatas, ayudando a construir su autoestima. Tiene un rol relevante porque no es sólo un amigo o un familiar, sino alguien que está para potenciar al joven”.

Otra pregunta utilizada para asociar imágenes y funciones fue: “*Si debieran asignarle al tutor una profesión, ¿cuál sería esta?*”

Traductor, alguien que traduce algún idioma diferente. Lo primero que hace es escuchar y ser puente entre dos partes que tienen un impedimento para comprenderse o entablar un vínculo fluido. Al pensar en eso, lo relacionamos directamente con la escuela y el alumno, el alumno y los docentes y la comunidad y la escuela. Por eso, el tutor es ese puente que no agrega nada, sino que sirve de instrumento para decodificar las necesidades entre los actores.

Artista, 2 grupos la eligen. Porque necesita de creatividad, paciencia, pensar las estrategias para la obra, darle tiempo, acompañar y esperar el momento de seguir cuando las ideas no llegan. A la vez, por la satisfacción cuando la “obra” alcanza su máxima expresión, en este caso puede ser cuando el joven o la joven logran lo que querían, terminan sus estudios, enfrentan situaciones en el barrio de un modo diferente al que venían haciéndolo, recuperan vínculos, son protagonistas y optan por tomar las riendas de su proyecto de vida.

Albañil. Construye las bases para poder vivir mejor, para estar en un lugar cálido, de reunión, en familia. Arma los cimientos para la estabilidad y, a la vez, responde a lo que la persona quiere o imaginó y en muchos casos, sugiere cómo sería mejor por su experiencia. El tutor hace lo mismo.

Trabajador Social. Es un mediador, que recorre el barrio, no da soluciones sino que se constituye todo el tiempo como puente con la escuela, la familia y los jóvenes, los adolescentes, asimismo con otras organizaciones o instituciones del barrio. Organiza espacios de diálogo, intercambio. Es una figura relevante a la hora de orientar y ayudar.

Jardinero. Por todo el cuidado y seguimiento que hace de su trabajo. Tiene paciencia, siembra, cuida, espera, acompaña, corta como si fuera los límites para ayudar a crecer. Cree en que es posible que florezca o crezca su trabajo en base al amor, riega día a día su obra. Es un trabajo silencioso, que quizás no llama la atención pero es fundamental.

Arquitecto. Se encarga de proyectar, construir, pensar en la obra de acuerdo a la

demanda. Acompaña desde la orientación todo el proceso y ayuda a armar redes de personas que trabajan para que algo se construya. Promueve la participación de otros muchos para que sea un esfuerzo compartido.

Al solicitarles a los grupos, que representen un gesto que identifique al tutor, surgen como más relevantes: levantar a la persona del piso, ayuda, envío y empujoncito, abrazar, ponerse de pie, posición de escucha, mirada atenta, sonrisa, tomar de la mano.



LOS TUTORES, ENTRE LA INCLUSIÓN Y EL AGUANTE...

Adolescente: *Mirá, yo vengo acá, al espacio educativo viste, eh me mandó mi prima que viene... yo soy, eh bueno..., yo quiero ir de nuevo a la secundaria para ser alguien en la vida.*

Tutor: *pará, pará... vos ya sos alguien en la vida!, sos una persona única porque no hay otra como vos.*

Adolescente: ah bue! No lo había pensado así.

Tutor: ¿pero vos te crees lo que yo digo? ¿te va?

Adolescente: y si ahora me que vos me lo decís me parece que sí.

Tutor. ¿Cómo qué te parece che?

Adolescente: ja, ja... no, no. Está bien, digo tenés razón.

Tutor: entonces... vamos de nuevo, ¿vos querés estudiar la secundaria?

Adolescente: sí, eso quiero! Ya repetí viste, pero bue... No sé, vine acá... ¿Vos me podés ayudar?

Tutor: sí, claro que yo te puedo ayudar! Yo soy Jorge ¿y vos?

Adolescente: yo soy una persona única, loco! Buenaaa!!! Ja, ja... me llamo Carla.

La tutoría que realizan tantos jóvenes de Cáritas de todo el país, transcurre todos los días entre relatos como éste. La figura del tutor comunitario o socioeducativo aparece como una función social que apunta a paliar las deficiencias tanto en lo que respecta al trabajo con los profesores como con las familias. Su función está ligada a suplir, hacer de soporte, mediar entre la escuela-el alumno-el apoyo escolar, contener tratando de retener a los alumnos dentro de la escuela porque desde las escuelas aún no se logran establecer mecanismos institucionales eficaces e integrales de inclusión. Esta es la misión central...

Sin embargo, si no se favorecen climas educacionales de inclusión por sobre la expulsión, de “abrazos más que de cachetazos”; si los profesores persisten en sus ausencias, si el lugar del conocimiento y la forma de enseñar no tiene relevancia, si los temas de mayor interés para los jóvenes no están dentro del horario de clases, sino puestos en el afuera: lo “extra escolar” no obligatorio, ni ponderado como central, la escuela va perdiendo un lugar significativo en la percepción de los jóvenes, como un lugar central en su vida, como un organizador de su cotidianeidad, como una referencia para su subjetividad.

Surge así, la necesidad de nuevos roles educativos no escolares, cada vez más valorados por su capacidad de hacer puentes, cada vez más requeridos porque ayudan a la escuela a interpretar el afuera, a leer qué pasa en el contexto de los jóvenes, con el enorme desafío de trabajar en escenarios de desmotivación, frustración y desinterés. Sin embargo, abrir a los jóvenes hacia el porvenir es tarea de toda la escuela, de los tutores y también de los espacios educativos. El tutor cumple con la función de dar apoyo, seguimiento y orientación a los estudiantes en el proceso de adaptación a la escuela secundaria, para de este modo facilitar las experiencias individuales y grupales

de alumnos en los procesos vinculados con el estudio y con la inserción social en la clase y en la institución (Terigi y Jacinto, 2007).³⁰

Toda esta tarea monumental es infructuosa si no hay escuela presente, si no hay vínculo local con ella, si no hay acuerdos para abrazar la misma causa. Para los jóvenes, la escuela es, a pesar de sus dificultades, el mejor lugar para ellos, por ello, tenemos que convencernos y no hay excusas para que no nos ocupemos. Todos adentro, ni uno fuera. *“Hay un signo que no debe faltar jamás: la opción por los últimos, por aquellos que la sociedad descarta y desecha”* como indica el Papa Francisco -en la Exhortación Evangelii Gaudium-.



Es necesaria una escuela que promueva aprendizajes significativos para la vida cotidiana. La escuela debe promover una reflexión crítica y profunda sobre quién es y cómo es el sujeto de aprendizaje (los jóvenes), cuáles son sus necesidades, sus intereses, dificultades, sus posibilidades, sus derechos. A pesar de ser obligatoria, la escuela secundaria hoy no se encuentra preparada para construir condiciones efectivas para que los jóvenes de contextos de mayor vulnerabilidad social, *“ensanchen sus posibilidades de acceso a los bienes culturales”* (Finnegan y Pagano, 2007)³¹.

Muchos de los jóvenes más vulnerables por su recorrido escolar signado por el

30 SITEAL. Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria. 2007

31 Finnegan-Pagano. El Derecho a la Educación en la Argentina. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas-FLAPE. 2009.

abandono, repitencia, sobreedad, migración, exclusión, establecen un vínculo lábil con “lo escolar” caracterizado por el desenganche de las actividades escolares y que muchas veces termina produciendo el alejamiento definitivo de las aulas; es aquello a lo que Kessler denomina escolaridad de “*baja intensidad*” (Kessler, 2002)³².

Frente a esta situación, en varias ocasiones constatamos que se puede revertir la “predestinación a la exclusión” haciendo necesario promover en los jóvenes un plus de motivación para volver a la escuela, motivación extra que viene de adentro y de afuera porque es otorgada por un par, por un conjunto de *otros significativos*, por un espacio barrial de contención, sostén y apoyo, de reconocimiento personal, de confianza, de igualdad de oportunidades que implica que todos los alumnos alcancen un acceso equivalente al mundo del conocimiento.

La tutoría es una figura de apoyo clave para transitar la escolaridad, muy necesaria en el contexto educativo actual donde se está implementando una política de terminalidad de la escuela primaria o secundaria y la posibilidad de proseguir estudios superiores, por medio del Plan PROGRESAR, en la coyuntura actual. Cáritas Argentina está trabajando activamente en esta misión³³, reconociendo que el aporte económico es muy pertinente, pero no constituye la centralidad de la problemática, dado que el retornar la escolaridad conlleva otras dificultades de la historia de vida de los jóvenes, implica otros desafíos del orden de lo simbólico más que de lo económico, aspectos que la tutoría ayuda a desentrañar.



32 Kessler. LA EXPERIENCIA ESCOLAR FRAGMENTADA. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. 2009

33 A la fecha de elaboración de este documento, son más de 2000 los adolescentes que han obtenido este beneficio por medio de acciones de difusión, inscripción, relevamiento y gestión de las diversas Cáritas Diocesanas.

Reconocemos que existen dos dimensiones de la función del tutor: MEDIACIONAL (centrada en la mediación-puente) y PEDAGÓGICA (ligada al proceso de enseñanza-aprendizaje)³⁴.

EN TANTO MEDIACIÓN RECONOCEMOS CON CLARIDAD QUE LA TAREA DEL TUTOR CONTRIBUYE A:

- mejorar la interacción y comunicación entre docentes y alumnos, si está inmerso/ligado a la escuela
- mantener el contacto sostenido con las familias de los alumnos
- recuperar a los alumnos que se alejaron de la escuela, por medio de una tarea barrial - local
- funciona como mediador simbólico, capaz de vincular la comunicación entre institución y alumnos
- con la escuela a la que asisten los alumnos intenta tener un vínculo institucional, consulta sobre la manera conjunta de cooperar con los alumnos, promueve compromisos de la escuela con Cáritas local, asume temas que preocupen del alumno, destaca aspectos claves a tener en cuenta conjuntamente para el mejor desempeño del alumno
- establece un acuerdo entre la Cáritas local y las diferentes escuelas, procurando que sepan que los jóvenes son del Plan de Inclusión Educativa y por ello tienen un conjunto de oportunidades y acompañamiento específico y sostenido
- establece un vínculo con la familia en la medida de lo posible, para que se sepa que los jóvenes están bajo una estrategia de acompañamiento, procura implicar a la familia en las condiciones necesarias para promover el involucramiento con cuestiones escolares, respecto de espacios para estudio, lectura, realización de tareas. También recoge la opinión de las madres y los padres sobre la escuela y sobre la escolarización de sus hijos e indaga sobre aspectos relevantes de la vida personal del alumno, que se consideren significativos.

EN CUANTO A LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA, SE DESTACA QUE:

- resuelve problemas cotidianos del alumno en cuanto a materiales, asistencia, organización del trabajo, cumplimiento de las tareas, la asistencia a clase
- ayuda a los alumnos a mejorar su rendimiento

³⁴ La escuela media en riesgo ¿tutores al rescate? Serie investigaciones 2009. Cimientos

- construye soportes subjetivos y materiales, brinda apoyo y consejo, genera propuestas
- es intermediario entre el alumno y el conocimiento
- otorga estrategias de acompañamiento durante la escolaridad
- aporta estrategias de disminución del fracaso escolar, la deserción y el abandono temprano. Retiene a los alumnos que se “desenganchan”
- acompaña el aprendizaje y la experiencia escolar, propone y actúa un acompañamiento personalizado de los estudiantes a fin de detectar procesos que deriven en instancias de fracaso escolar o deserción
- facilita la producción de subjetividad necesaria para construir el rol de alumno, en diálogo con el sistema escolar e implementa estrategias para reforzar el acompañamiento desde el afecto, la contención y la motivación
- da apoyo, hace seguimiento y brinda orientación, es testimonial en tanto ha vivido un proceso similar o vive en el mismo contexto que el alumno

Respecto a la organización del trabajo, el tutor planifica encuentros específicos con actividades que permitan avanzar en las dificultades identificadas para realizar distintas tareas. Más allá de los encuentros cotidianos en el barrio con los alumnos, estableciéndose así, la importancia de un momento especial y particular para poder, con cada uno de los adolescentes y jóvenes:

- plantear un plan de estudio y evaluar los avances y logros
- establecer la frecuencia de los encuentros, en instancias individuales y también con encuentros grupales
- acordar conjuntamente metas y pasos para lograr los objetivos propuestos
- dialogar sobre temas como: proyecto de vida, violencia y maltrato, embarazo, el futuro, la vocación profesional, adicciones, noviazgo, relaciones familiares, entre otros
- explicar una materia y trabajar sobre diversas técnicas de estudio
- visitar a la escuela, solicitar entrevistas a los establecimientos a los que concurren los alumnos

- planificar encuentros con los otros tutores, comparten experiencias, desafíos y dificultades

En cuanto a la inclusión del tutor en la estructura interna del Plan de Inclusión Educativa de Caritas Argentina, se percibe como un rol sustantivo para el desarrollo del Plan, dado que construye un nuevo equipo con otros tutores y tutoras y los Asistentes Técnicos Locales de cada Diócesis.

Su figura promueve un vínculo de mayor proximidad con el equipo técnico y de mayor involucramiento con el alumno que se expresa en la voz, en la instalación de una mirada nueva, de un lugar de paridad, el ofrecimiento de un modelo, la garantía de la cercanía del Plan en cada lugar.

“Los jóvenes en las estructuras habituales, no suelen encontrar respuestas a sus



inquietudes, necesidades, problemáticas y heridas. A los adultos nos cuesta escucharlos con paciencia, comprender sus inquietudes o sus reclamos, y aprender a hablarles en el lenguaje que ellos comprenden. Por eso mismo las propuestas educativas no producen los frutos esperados...” (Papa Francisco en la Exhortación Evangelii Gaudium).

“Las principales dificultades que presentan los jóvenes en las escuelas son la discriminación, subestimación de la capacidades de cada uno, incomprendión, muchas veces falta de pedagogía por parte de los profesores y la falta de apoyo tanto

psicopedagógico como apoyo escolar hacia los jóvenes” (Tutora Karina, Capioví, Iguazú).

Percibimos y anhelamos que la construcción de una red de jóvenes tutores promueva una disrupción significativa en el desarrollo de nuestro proyecto, de modo que logre desinstalarnos y nos anime a transferir a los propios jóvenes pobres, un liderazgo participativo, representativo y democrático; para “...que ellos tengan un protagonismo mayor. Cabe reconocer que en el contexto actual de crisis de compromiso y de los lazos comunitarios, son muchos los jóvenes que se solidarizan ante los males del mundo y se embarcan en diversas formas de militancia y voluntariado...” (Papa Francisco en la Exhortación Evangelii Gaudium).



Pensamos una red que se instituya como espacio resiliente para jóvenes en contextos de vulnerabilidad social; como un escenario de construcción de utopías creadoras de futuros más dignos. Un lugar para perseguir causas sociales sin renunciar a proyectos singulares, pero revitalizando el valor de lo colectivo; como un modelo de práctica innovadora, como manera de repartir el juego social. Un sitio de construcción de capital social.

Quisiéramos constituir una experiencia “signo”, dada como una instancia inclusiva dentro de estructuras sociales excluyentes, que pueda replicarse como práctica potente de sostén y constitución de la subjetividad de tantos adolescentes y jóvenes, a quienes Cáritas Argentina, quiere acompañar.

Todavía queda mucho por hacer. Hay muchas historias de chicos y chicas “atrapados”,

que los tutores conocen mejor que nadie, y que sienten que no pueden porque no saben cómo, y por ello, sienten que no quieren seguir caminando, no le encuentran sentido a la vida, a “su” vida; porque creen que ya gastaron todas las oportunidades que tenían; desconfían de nosotros porque nos ven incoherentes, y por ello no nos creen; y lo más grave de toda esta situación es que perdieron la fe en sí mismos y en Dios, porque sienten que no les queda energías, están desmotivados.

“Los intereses de ellos se pueden apreciar a través de las funciones que realizan, algunos se enfocan en sus intereses por el estudio, en su futuro otros buscan sus intereses pensando en el día, trabajando para poder conseguir el pan de cada día pero a la vez también están inmersos en la diversión” (Tutor 20 años, Santiago del Estero)

“Aunque se ven muchos jóvenes que están en los vicios: droga, cigarrillos, alcohol y que dejan de lado la escuela, hay muchos que estudian a pesar de las adversidades y salen adelante, ellos son ejemplo de que todo se puede. Solo debemos ser perseverantes y confiar en Dios y cada uno desde el lugar donde estamos podemos poner nuestro granito de arena para que estos jóvenes que han caído en los vicios sientan el apoyo y la fuerza que necesitan para luchar por cambiar sus vidas y así tener un mejor futuro” (Stella Maris, tutora, Iguazú)

Todavía hay muchas instancias de trabajo para seguir caminando juntos. *“La sociedad y la Iglesia debe apostar más y creer en ellos”* (Claudia, Tutora Santiago del Estero). Y cada vez es más claro que *“Nadie puede emprender una lucha si de antemano no confía plenamente en el triunfo. El que comienza sin confiar perdió de antemano la mitad de la batalla y entierra sus talentos”* (Papa Francisco en la Exhortación Evangelii Gaudium).

Es importante no esencializar a los jóvenes ni cosificar sus posiciones, sino describir los universos juveniles y reconstruir sus culturas y prácticas culturales. La juventud, siguiendo los trabajos de Mariana Chaves³⁵, también es representada. Los jóvenes definen una visión de sí, una auto-representación, eligen cómo constituirse en tanto jóvenes. Hay una tensión fuerte, entonces, entre lo que para los jóvenes significa ser joven y lo que la sociedad define como tal.

La escuela media se constituye en el espacio en el cual los jóvenes se relacionan la mayor parte del tiempo entre ellos, aún cuando compartieran el mismo espacio con los adultos. Por otra parte, el hecho de que los jóvenes pasen la mayor parte de su tiempo con miembros del propio grupo de edad favorece el surgimiento de una sociedad adolescente con sus propios lenguajes, símbolos.

Hoy, se ponen en juego otros “significados” sobre la escolarización. Trabajos recientes mostraron que la escuela se convierte, para muchos jóvenes, en una etapa “ordenadora” de la vida, pero también en un buen lugar para estar, un lugar para pasarla bien, un espacio de moratoria social.

³⁵ Antropóloga platense en su investigación: “Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana, 2010. Espacio Cultural.

El comprender las actitudes de los jóvenes enfocando el análisis de aquello que piensan y sienten respecto al trato que se dispensan entre sí y el que brindan a los docentes, ofrece una perspectiva más amplia para pensar los fenómenos contemporáneos. Se trata de hallar indicios para comprender que las sensaciones de los jóvenes dan cuenta de forma desiguales de estar en la escuela, pero muestran como rasgo compartido una percepción de la institución como refugio, donde se pueden plantear cosas, con diferentes lenguajes, que no logran esbozar en otros sitios³⁶.

DE ALUMNOS A TUTORES, DE TUTORES A MAESTROS...

“Yo soy mochilera, mucho tiempo me dedico a jugar y leer a los chicos, ahí me di cuenta de mi vocación, yo me siento muy bien con ellos, y me gustaría ser maestra acá en mi mismo barrio, en mi misma escuela primaria, es una forma de devolver a mi comunidad”³⁷

La docencia sigue siendo elegida como alternativa. En el país, cada vez más jóvenes eligen ser docentes a pesar de las dificultades que atraviesan la educación y la deteriorada imagen del maestro en el país. La matrícula en los institutos creció 31% desde 2008, según datos de la DINIECE del Ministerio de Educación. La cifra sigue en ascenso, por lo que se estima que en este tiempo se incorporaron casi 100 mil futuros docentes.

Para Sandra Ziegler, doctora en Ciencias Sociales e Investigación del Programa de Educación, Conocimiento y Sociedad, Área de Educación de FLACSO: *“Hay diferentes elementos que confluyen en este incremento matricular, entre los que podría mencionar: el mayor acceso de alumnos a la escuela secundaria y su finalización presiona luego sobre el ingreso a carreras de nivel superior. Además, en muchas localidades del país la docencia es una alternativa disponible frente a las carreras universitarias que exigen traslados y muchas erogaciones económicas para las familias; por otra parte, para los jóvenes que son las primera generación de sus familias que accede a estudios superiores, la docencia es una opción prestigiada y un canal de ascenso social respecto de su medio de origen; la recuperación relativa del salario docente de los últimos años la torna una carrera relativamente interesante teniendo en cuenta además que se trata de un trabajo que goza de ciertas condiciones de estabilidad, por estas razones el trabajo docente resulta una alternativa vigente que despierta interés”*.

36 Nuñez, Pedro. “La política en la escuela”. 2013. Colección Docencia. Edit. La Crujía

37 Mochileros en Caritas son jóvenes que cargan una mochila con juguetes, material didáctico y libros, para desarrollar prácticas lúdicas y de estimulación en los barrios.

Otro punto para tener en cuenta para la especialista de Educación de Unicef, Elena Duro, es el incremento de la oferta de cargos docentes, como un factor de política educativa, que se reflejó entre los años 2002 y 2010 con un crecimiento del 11,8%. *“Si consideramos por nivel educativo, para ese período el crecimiento se dio en un 25,9% en el nivel inicial, un 10,6% en el primario y un 9,9% en el secundario”*³⁸.

Entre las prestaciones y componentes del Plan de Inclusión Educativa que lleva adelante Cáritas Argentina, las becas terciarias y universitarias - 753 alumnos en 2014- son una de las estrategias más destacables. Primeramente porque indican que un conjunto de jóvenes accedan al nivel superior, siendo ellos la primera generación de su familia en tener esta oportunidad al derecho. Por otra parte, se constituyen en “testimonios” concretos de ruptura de un estigma o predestinación que los posiciona en la reiteración de las tareas desarrolladas por sus padres, habitualmente empleadas domésticas, ellas, y en la construcción, ellos. Este signo tan potente de acceso, indica



un corte en el círculo de la pobreza, y nos hace atestiguar que sus hijos terminarán la secundaria y probablemente continúen sus estudios superiores. En este marco, es un dato fundamental que casi un 60% de las becas terciarias sean destinadas a adolescentes que han ingresado a un Instituto de Formación Docente, ya que, habiendo reconocido un trayecto vocacional pueden desarrollar un proyecto personal y laboral.

Entre los datos del contexto social que más han incidido en la tarea cotidiana que

38 Fabiana Scherer. Nota del Diario La Nación. Abril, 2014.

desarrolla el Plan de Inclusión Educativa y otro millar de prácticas educativas en Cáritas, es fundamental destacar la implementación de la Asignación Universal por Hijo (AUH) en 2009 como reconocimiento de derechos. Ello implicó para Cáritas Argentina a nivel nacional varias instancias de consulta, participación, discusión y realización de propuestas que efectivicen la medida. En el nivel local, otro conjunto de acciones significativas entre las que se destacan la difusión que realizaran un conjunto de Cáritas Diocesanas, ya sea por micros radiales o afiches, abrir sus puertas para informar, o inscribir en las capillas barriales a las madres, hasta la gestión de DNI de los niños y niñas.

Asimismo, al entrecruzar la información de ingreso de las familias a la AUH con el componente del Plan Emaús: becas familiares³⁹, se percibe el impacto que genera, pues entendiendo y corroborando que las familias implicadas en el Plan perciben la AUH (el 66/4%), se produce un decrecimiento en este componente, permitiendo re-destinar dichos fondos a promover un nuevo escenario y apoyo a la franja etaria juvenil. Aquí es donde se produce el salto cualitativo y cuantitativo de acompañamiento a quienes estudian o desean continuar un estudio terciario y/o universitario; fomentando de esta manera, el componente de “becas terciarias-universitarias” que hasta el momento se desarrollaba incipientemente con un número menor a 100 estudiantes.

Este nuevo derecho es un foco de análisis e investigación constante debido a su magnitud. El Observatorio de la Deuda Social Argentina de la UCA presentó el informe de evaluación del impacto de la Asignación Universal por Hijo en los ingresos familiares e indicadores de desarrollo humano. Según datos dados a conocer recientemente, la AUH, consiguió tener un impacto en materia de bienestar económico en los hogares y contribuyó a preservar a los chicos de vivir con inseguridad alimentaria es decir -tener episodios de hambre-. Según el estudio, basado en la encuesta que anualmente realiza la UCA, entre los menores de entre 5 y 17 años que son beneficiarios de la AUH (se tomó una muestra de más de 3.500 casos) trabajaba el 14,3% en el promedio de los tres años considerados (2010 a 2012). En base a estos índices la AUH se redujo en un 14% el riesgo de que los chicos trabajen por motivos económicos y entre el 2010 y 2012 hubo una caída de la tasa de trabajo infantil.

Al programa se le atribuye un resultado más significativo en el aumento de la tasa de escolaridad. El índice de no asistencia a la escuela fue, en el promedio de los tres años considerados, de 3,6% entre los beneficiarios, mientras que en el grupo de comparación ese déficit afectó al 9,5 por ciento. “Se redujo en más de 60% el riesgo de no asistencia escolar”, afirma el estudio. En cuanto a los efectos sobre los ingresos per cápita de los hogares, el informe establece que la AUH redujo en un 35% la posibilidad de estar en situación de pobreza extrema. En este caso, se concluye que el plan reduce en un 4,8% la posibilidad de caer en situación de pobreza no extrema.⁴⁰

39 Componente económico familiar por hijo en edad escolar, cuya rendición corresponde a todo lo relativo a la continuidad escolar de los niños, niñas y adolescentes.

40 Nota del Diario La Nación. La asignación por hijo combatió mejor la deserción escolar que la pobreza. Estudio de la Universidad Católica Argentina. 23 junio de 2014.

Por su parte, Brenda Maier y Alfredo Juan Manuel Carballeda⁴¹ sostienen que es posible reconocer que esta política implicó un salto cualitativo, fundamentalmente por la transferencia social que produce, revelando ser una de las políticas más inclusivas que tiene nuestro país, incluso a nivel regional, porque restituye derechos de niños, niñas y adolescentes de los sectores más vulnerables dado que equipara la situación socio- económica de los hijos de padres trabajadores “formales” a la de la población que percibe remuneraciones por debajo del salario vital y móvil o se encuentra en condiciones de empleo precarizado. Puede ser sugestivo destacar que en nuestro país se ha dado un crecimiento sostenido a nivel económico, sin embargo este crecimiento no ha impactado de la misma manera en toda la población. Actualmente, conviven sectores de nuestra sociedad que aún se encuentran por debajo de la línea de pobreza o continúan dentro de lo que se denomina situación de indigencia.

En este escenario, Caritas Argentina, la Fundación SES y FOC⁴², son convocadas en 2010 por el Ministerio de Educación a conformar la Red de Organizaciones por el Derecho a la Educación, concebida esta, como “*una alianza indestructible entre el Estado y organizaciones sociales reconocidas históricamente por su trayectoria de compromiso con las poblaciones más carecientes*”⁴³ la participación colectiva en este espacio plural y diverso, permite la inserción en otros ámbitos no tan habituales para entidades religiosas; sin embargo, lugares claves a la hora de pensar, proponer e incidir en la política educativa del nivel nacional. Hacia el interior de Caritas Argentina, esta tarea queda expresada en su línea de acción que promulga desde hace años “*promover el trabajo en red con otras organizaciones, pastorales y con el Estado*”.

La participación activa en la Red por el Derecho a la Educación desde el 2010 hasta la fecha, fue definiendo conjuntamente con las organizaciones y organismos participantes, nuevos desafíos y agendas de trabajo. La preocupación por el conjunto de adolescentes y jóvenes, fuera del sistema educativo, o aquellos a punto de “desgranarse” ha implicado una activa acción de reinclusión educativa en todo el territorio nacional.

La implementación de tutores barriales, su formación y acompañamiento es parte de este proyecto conjunto, mirado con especial interés en cuanto su replicabilidad desde el propio Plan PROG.R.ES.AR. Al momento de redacción de este estudio contamos con 142 tutores, 1265 adolescentes, jóvenes y adultos reincorporados a la escuela secundaria por medio del Plan FINES, 2043 alumnos secundarios percibiendo PROG.R.ES.AR, sumando un total de 3450 destinatarios.

La participación en el Consejo Consultivo del Programa de Prevención de Consumos Problemáticos en el ámbito educativo o la participación en el Consejo Federal de Educación en reiteradas oportunidades como miembros consultivos, implica una muestra de la importancia estratégica de construir estos espacios conjuntamente.

41 Las Políticas Sociales y la recuperación de la centralidad del Estado. Margen N°63. Diciembre 2011.

42 Organizaciones referentes nacionales de la Red por el Derecho a la educación.

43 Alberto Sileoni, apertura del 1er. Encuentro de la Red de Organizaciones Sociales por el Derecho a la Educación. Ministerio de Educación 2012.

A MODO DE CIERRE

El trabajo presentado tiene por objeto poner en primer lugar, la voz de quienes han transitado situaciones de abandono escolar y están participando de espacios que promueven y acompañan el reingreso educativo, para hacer posible el derecho a la educación secundaria de todos los y las adolescentes y jóvenes del país y para aportar a la descripción y al conocimiento de las causas que todavía operan impidiendo su realización.

Muchos de los nuevos marcos normativos ponen el centro de la mirada sobre los sujetos al proponer el acompañamiento de trayectorias continuas y relevantes en términos de los aprendizajes.

Mientras tanto, el compromiso cotidiano de transformación de la realidad educativa de cada uno de los y las adolescentes en encuentros con sus tutores, van conquistando derechos postergados. Su tarea consiste en ello, insistir en nuevas oportunidades, con convicción y audacia, asumir la revancha educativa.

Esperamos que la lectura de este material contribuya a esa causa.



BIBLIOGRAFÍA

-POR ORDEN DE APARICIÓN EN LA OBRA-

- Baquero, R. “*La educabilidad como problema político*”. Documento de trabajo N° 9, UDESA.
- Kantor, Débora. “*Escuela media y condición juvenil. Distancias, aproximaciones, sentidos*” FLACSO. 2010.
- *El concepto pertenece a la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes que proclama la Convención sobre los derechos del niño.* ONU 1989.
- CFE 103/10. Consejo Federal de Educación.
- Kantor, Débora. “*Cambios, alcances y sentidos*”. FLACSO. La Educación Secundaria: Principales Temas y Problemas de Perspectiva Latinoamericana 2007
- Nuñez, Pedro. “La política en la escuela”. 2013. Colección Docencia. Edit. La Crujía
- Papa Francisco a los jóvenes en la JMJ 2013, Rio de Janeiro.
- D'Alessandre, Vanessa. Soy lo que ves y no es. Adolescentes que no estudian ni trabajan en América Latina. Cuaderno 17, Octubre 2013. Buenos Aires, SITEAL, pág. 8
- Archenti, Nélida en *Metodología de las ciencias sociales*, compilación en coautoría con Alberto Marradi y Juan Ignacio Piovani, Buenos Aires, Edit. Emecé, Cap. 13, pág. 228
- Seminario sobre Problemas, estrategias y discursos sobre Políticas socioeducativas. Año 2012.
- Encuesta Nacional sobre condiciones de vida de niñez y adolescencia. UNICEF-MDS.2011
- Vázquez, Soledad. “*Alumnas embarazadas y/o madres. pruebas escolares, soportes y resistencias en contextos de marginalidad urbana*” tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO, dirigida por Paula Fainsod.
- Binstock, Georgina y Cerruti, Marcela. Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio de la Argentina, UNICEF, Buenos Aires, 2005, pág. 42

- “*La escuela media en riesgo ¿tutores al rescate?*” Serie investigaciones 2009. Cimientos
- Antropóloga platense en su investigación: “Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana, 2010. Espacio Cultural.
- Sileoni Alberto, apertura del 1er. Encuentro de la Red de Organizaciones Sociales por el Derecho a la Educación. Ministerio de Educación 2010.

NOTAS PERIODÍSTICA:

- Feijoo María del Carmen, nota periodística. <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-232833-2013-11-04.html>
- Scherer, Fabiana. Nota del Diario La Nación. Abril, 2014
- Nota del Diario La Nación. “*La asignación por hijo combatió mejor la deserción escolar que la pobreza*”. Estudio de la Universidad Católica Argentina. 23 junio de 2014.

ARTÍCULO DE REVISTA:

- Gabriela Farrán, “*Otros modos de pensar la gestión educativa*”. Artículo publicado en el N° 237 de septiembre de 2010 de la Revista Novedades Educativas.
- Las Políticas Sociales y la recuperación de la centralidad del Estado. Margen N°63. Diciembre 2011.

ARCHIVO EN PDF:

http://www.ibertic.org/evaluacion/pdfs/ibertic_guia_grupos_focales.pdf



Organização
dos Estados
Ibero-americanos



Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación