

INCLUSIÓN EDUCATIVA E INVOLUCRAMIENTO ESCOLAR. PERSPECTIVAS Y PRÁCTICAS EN CUATRO ESCUELAS ESTATALES DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Valeria Dabenigno (valdab@retina.ar)

Silvina Larripa (silvilarripa@yahoo.com.ar)

Rosario Austral (rosarioaustral@yahoo.com.ar)

Introducción

En el centro de la reflexión actual sobre los problemas que afronta la escuela media en Argentina, aparece de manera reiterada la preocupación por el alcance y los efectos de la masificación relativamente reciente de dicho nivel de enseñanza; destacando entre estos últimos, los altos niveles de repitencia y abandono escolar que afectan especialmente a los grupos sociales tradicionalmente excluidos de la escuela secundaria. En un contexto de obligatoriedad legal de este nivel de enseñanza, se plantean enormes desafíos para lograr que todos los jóvenes puedan acceder a sus estudios secundarios y que a la vez tengan oportunidades equiparables de aprendizaje (Jacinto 2009, Krichesky *et al.* 2005, Romero *et al.* 2009, Tenti Fanfani 2009, 2003, Jacinto y Terigi 2007).

Esta ponencia expone resultados de una investigación cualitativa titulada *Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires*¹. El estudio se llevó a cabo entre 2010 y 2011 en la Gerencia Operativa de Investigación y Estadística (GOIyE/DGECE) del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires², y se propuso indagar las

¹ El informe final de la investigación y la serie de boletines "La investigación en diálogo con la escuela" que abordan aspectos centrales de este estudio pueden consultarse en:

http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/index.php?menu_id=11885

² El equipo de trabajo también está integrado actualmente por Yamila Goldenstein Jalif. Cabe mencionar que María Pía Otero participó desde el inicio de la investigación hasta los primeros meses del trabajo de campo; y que Silvana Tissera fue miembro del equipo hasta septiembre de 2012, participando en la elaboración de documentos que sistematizaron los resultados del estudio y que nutren esta ponencia.

iniciativas institucionales y las acciones que los estudiantes ponen en juego día a día para sostener su escolaridad en cuatro escuelas secundarias estatales fuertemente comprometidas con la inclusión, la permanencia y el egreso de sus alumnos. En este marco, la investigación buscó explorar posibles relaciones entre el involucramiento escolar de los estudiantes y la construcción de escenarios educativos inclusivos.

En efecto, la investigación tomó como punto de partida el estudio del “involucramiento escolar” -concepto vinculado a los diferentes aspectos que caracterizan el lazo de los estudiantes con la escuela y la escolaridad- como elemento facilitador de la retención escolar (véanse, entre otros, los trabajos de Fredricks, Blumenfeld y Paris 2004; Lam, Wong, Yam y Liu 2012; Finn y Zimmer 2012). Esta ponencia explorará dos de las tres dimensiones que usualmente se le atribuyen a este concepto: 1) el “involucramiento afectivo”, relativo a las emociones ligadas a la experiencia escolar, y las reacciones positivas y negativas hacia los demás actores escolares y hacia la escuela, y 2) el “involucramiento académico-cognitivo”, entendido como el esfuerzo y predisposición de los jóvenes para aprender y comprender ideas complejas, adquirir destrezas difíciles y desarrollar tareas académicas (Fredricks *et al.* 2004)³.

La investigación se basó en un diseño cualitativo y se desarrolló en dos Escuelas de Educación Media (EEM) y dos Escuelas Técnicas (ET) de la Ciudad de Buenos Aires. Las mismas fueron elegidas por presentar alta sobreedad y retención de su matrícula -compuesta por una mayoría de estudiantes en situación de vulnerabilidad social-, así como por la existencia de un denso entramado institucional dirigido a facilitar su continuidad educativa⁴.

Se realizaron entrevistas en profundidad a miembros de los equipos directivos, asesores pedagógicos, profesores, coordinadores, tutores, preceptores y psicólogos, y también entrevistas individuales y grupales a estudiantes.

³ El tercer tipo de involucramiento -llamado “conductual”- refiere a la participación de los alumnos en las diversas actividades escolares propuestas desde la escuela, tanto sociales como académicas (Fredricks *et al.* 2004); fue analizado en el informe final de investigación.

⁴ Para profundizar aspectos relativos al diseño metodológico y a los casos institucionales elegidos, véase el informe completo de esta investigación (Dabenigno, V; Larripa, S.; Austral, R.; Tissera, S.; y Y. Goldenstein Jalif, 2010).

Esta ponencia contiene tres apartados. En el primero, se describen algunas perspectivas, acciones y modalidades de trabajo en las escuelas del estudio. Seguidamente, en el segundo apartado, se exploran algunos aspectos de la construcción del involucramiento emocional de los estudiantes. El tercer apartado se centra en el involucramiento académico-cognitivo. Finalmente, se exponen algunas reflexiones que esperamos puedan contribuir al estudio de los modos de funcionamiento institucional y de las iniciativas de los actores escolares que, al fortalecer el involucramiento escolar y la construcción de escenarios educativos inclusivos, promueven la permanencia y continuidad educativa de todos los jóvenes que hoy asisten al nivel secundario.

PERSPECTIVAS Y MODALIDADES DE TRABAJO INSTITUCIONAL

Miradas realistas y situadas sobre los estudiantes⁵

Al caracterizar a los estudiantes de sus escuelas, docentes y directivos destacan el derecho a la educación de estos jóvenes y propugnan la responsabilidad y necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades educativas:

El alumno es un alumno de este tiempo, bien de este tiempo, de cualquier escuela de la ciudad y de la Argentina, en todo caso la diferencia está en nosotros, lo que diferencia a esta escuela es cómo abordamos el problema de los alumnos, la diferencia está en nosotros. (Directivo, EEM de zona norte)

En la perspectiva de los entrevistados, la escuela es el “mejor lugar” donde los jóvenes pueden estar y crecer. Si bien expresan confianza en las posibilidades de sus alumnos, parten de reconocer los condicionamientos que atraviesan sus vidas y afectan su escolaridad. Entre ellos destacan:

- Responsabilidades domésticas diversas, que incluyen el cuidado de niños.
- Desempeño laboral de muchos jóvenes para contribuir a la reproducción económica del hogar.
- Maternidad y paternidad adolescente.

⁵ Algunos de los temas que componen este apartado fueron discutidos por las autoras en una ponencia anterior, presentada en las *VI Jornadas de Sociología de la UNLP* (véase Dabenigno, V.; Larripa, S. y Austral, R., 2010).

- Condiciones habitacionales deficitarias que se traducen en hacinamiento y falta de espacios apropiados para estudiar.
- Carencias alimentarias.
- Situaciones de conflicto cotidiano en los hogares o en los barrios.
- Complejas circunstancias de vida como, por ejemplo, el retorno temporario o definitivo de familias inmigrantes a sus países de origen, familiares con historias de temprana desescolarización con consecuentes dificultades para acompañar la escolaridad de los jóvenes o largas jornadas laborales de los adultos del hogar.

Los jóvenes no son descriptos solo como alumnos sino como madres, padres o trabajadores, aspectos todos constitutivos de su identidad social. Lejos de presentar un discurso estigmatizante frente a estas realidades, se pone de relieve el deseo y el esfuerzo de los jóvenes, y muchas de sus familias, por acceder y terminar la escuela como medio para ampliar sus oportunidades y superar sus actuales condiciones de vida.

Propósitos, acciones y modalidades de trabajo institucional

En un movimiento casi simultáneo, docentes y directivos definen y a la vez se comprometen activamente con la inclusión y aprendizaje de sus estudiantes, como parte de su tarea pedagógica. Así, asumen un papel activo frente a las dificultades que se les presentan a los alumnos en su escolaridad, atentos a sus múltiples necesidades y responsabilidades laborales, familiares y domésticas y articulando respuestas concretas para hacer posible la permanencia de los jóvenes en la escuela. Entre otras iniciativas, se observaron:

- Flexibilización de los regímenes de asistencia y evaluación para los estudiantes trabajadores.
- Búsqueda de oportunidades laborales para jóvenes que necesitan trabajar.
- Gestión de vacantes en jardines de infantes para los hijos de los estudiantes, y vinculación con centros de salud para su atención.
- Sostenimiento del contacto con los estudiantes en situación de internación o judicialización transitoria, para ayudarlos a mantener la continuidad en los estudios.

- Clases de apoyo a contraturno y posibilidad de los jóvenes de permanecer en la institución más allá del horario escolar, usando distintos espacios de estudio y recreación.
- Distribución de viandas y existencia de comedores escolares para enfrentar las carencias alimentarias de los jóvenes.

Estas acciones se inscriben en tres propósitos compartidos por las cuatro escuelas: mejorar la retención, la convivencia y el desempeño académico. Estos se sostienen en tres modalidades de trabajo institucional, que hacen posible el acompañamiento de los estudiantes:

- **Trabajo en red con otras instituciones:** se articulan esfuerzos para intervenir en las problemáticas de los alumnos con instituciones del barrio, de salud, con otros establecimientos educativos, hospitales o centros de salud, empresas, organizaciones comunitarias, delegaciones del estado en los barrios, etc.
- **Núcleo de docentes comprometidos:** resulta un pilar del trabajo que se realiza; se ha logrado consolidar y sostener (pese a las menciones reiteradas a la rotación docente) un plantel que comparte propósitos y formas de trabajo en la escuela.
- **Flexibilidad normativa** frente a situaciones en que existen impedimentos objetivos para el cumplimiento estricto del régimen de horarios y asistencia.
- **Flexibilidad académica** que- en el plano de la enseñanza y la evaluación- tensiona el supuesto de que todos los alumnos aprenden a igual ritmo y deben ser evaluados al mismo tiempo.

EL INVOLUCRAMIENTO AFECTIVO

La dimensión afectiva y relacional del involucramiento se refiere al lazo emocional que los estudiantes construyen con los actores escolares y con la escuela como institución (Fredricks *et al.*, 2004). Aquí se examina el involucramiento afectivo desde el punto de vista de los estudiantes y de las acciones institucionales que lo promueven.

Perspectivas estudiantiles sobre la escuela como “un buen lugar”⁶

La definición de la escuela como “un buen lugar” expresa el involucramiento afectivo de sus estudiantes y condensa muchos de los calificativos, significados y reconocimientos que aparecen en los testimonios de los estudiantes al referirse a sus escuelas. En esos términos se expresaron durante una entrevista grupal:

Entrevistadora: *Y ustedes, ¿cómo pintarían el dibujo de esta escuela?*

Alumno: *Para mí es como un buen lugar, mi segunda casa. (...) los profesores, las personas (...) son las personas que se preocupan por nosotros, ayudan.*

Entrevistadora: *Cómo los ayudan?*

Otro alumno: *Más que todo, en consejos (...)*

Alumno: *Para que nos preparemos en el futuro y para que entendamos una materia. (...)*

Alumno: *Nos hablan, la mayor parte también tienen paciencia con nosotros.*

Alumna: *También nos dicen que podemos venir en otros horarios, por ahí si no los entendimos, nos dicen un horario para poder venir y que nos sigan explicando. (Diálogo entre estudiantes de 3° año, ET de zona sur).*

El sentido de la escuela como “buen lugar” se manifiesta aquí en el reconocimiento de la contención afectiva y educativa brindada por los adultos escolares, expresadas en la escucha y preocupación, la orientación para el presente y para el futuro, y la comprensión de las dificultades y tiempos de aprendizaje de los jóvenes. No se trata sólo de incluir a los jóvenes sino de estimularlos a que persistan, estudien y avancen:

Es un colegio donde te ayudan, te ayudan, como yo dije, te ayudan a que sigas, te incentivan, no es que ‘Bueno si querés estudiar, estudiá y si no no’ (Florencia, ET de zona sur).

Los sentimientos hacia la escuela revelan afecto, gusto y valoración de los aprendizajes generales y específicos allí adquiridos, así como de los lazos construidos. Algunos de los calificativos utilizados resultan atribuibles a personas: hablan de una escuela “compañera”, “contenedora” o “familiar”.

⁶ Este tema fue tratado de manera más amplia en Dabenigno, V. y Tissera, S. (2011).

Los jóvenes aprecian el marco de confianza y respeto en el que se despliegan las interacciones escolares: no sólo se sienten a gusto, sino reconocidos, respetados, contenidos y apoyados.

Juana: Acá no soy un número, soy una persona, así que está buenísimo; allá en el [nombra otra escuela] soy un número como muchos, ponele 500 personas.

Entrevistadora: ¿Y qué es lo que hace que te sientas reconocida como persona?

Juana: Creo que la individualidad de cada uno, lo noto, yo tengo problemas y acá cada profesor, cada responsable de la escuela te dice 'bueno vamos a tratar este problema, vamos a ver cómo te ayudamos a seguir, no a que dejes, a seguir', y está buenísimo. En otros lugares tenés problemas, bueno, 'aguantátela, vení a estudiar pero no traigas tus problemas', y uno hace lo que puede así (...) acá enseñan el respeto mutuo hacia las personas, cuidarnos a nosotros y respetarnos por lo que somos. (Juana, EEM de zona norte)

La valoración de estas escuelas parece haberse construido a partir del contraste con otras experiencias educativas previas (suyas o de allegados) en otras instituciones más rígidas y menos proclives a incluirlos y apoyar su continuidad educativa.

... Hay un montón de alumnas que son madres y es un colegio más 'contensivo', o sea, no se hacen problema por eso. O sea si ves que estás faltando, te llaman a tu casa, te preguntan por qué estás faltando. Y si te cuesta, cómo se llama... podés rendir a través de trabajos prácticos. Te dan una mano para que puedas seguir, siempre. En cambio, en otros colegios yo no vi que hagan eso. O sea, de repente una alumna se embarazó y dicen 'bueno, acá no vengas', es así. (Astor, EEM de zona norte)

En cuanto a su construcción, el involucramiento estudiantil no es un logro instantáneo ni presente desde el inicio de sus escolaridades. Los jóvenes perciben el cambio en el vínculo con la escuela al contrastar cómo se ven ahora y cómo se recuerdan retrospectivamente al ingresar al nivel secundario. Los primeros momentos aparecen signados por la inquietud, el desorden y la desconfianza hacia los otros (adultos y pares). Los puntos de inflexión parecen haber acontecido a mediados de su carrera escolar, como resultado de procesos madurativos, reconocimiento del apoyo persistente de sus profesores, de haber vuelto a estudiar, haber repetido o cambiado de escuela, entre otros acontecimientos señalados.

El trabajo institucional para la construcción del vínculo: “ganarse la confianza”

La construcción de un buen vínculo con la escuela no es ajena al trabajo individual y colectivo de los adultos. Como los mismos estudiantes afirman: ellos han sabido “ganarse la confianza” de los jóvenes. Los propios docentes tienen en claro la centralidad de los vínculos como componente fundamental de la relación pedagógica:

El vínculo es fundamental para cualquier aprendizaje, para cualquiera; y para cualquier cuestión adentro de la escuela, hoy por hoy lo vincular es lo que hace que un chico esté o no esté adentro de la escuela, tenga ganas o no, o que pueda aprender algo más o no... (Profesor, EEM de zona sur).

Los estudiantes perciben que sus docentes saben “ganarse su confianza” y respeto cuando:

- Se preocupan por sus problemas familiares y personales y emprenden acciones que intentan aportar soluciones.
- Promueven espacios de diálogo (con ellos “*se puede hablar*”).
- Detectan situaciones problemáticas a partir del seguimiento de su asistencia y rendimiento escolar.
- Se interesan por los planes de futuro de sus estudiantes, acercando alternativas.
- Ofrecen diferentes espacios de apoyo pedagógico.

En el plano de la acción institucional (más allá de las prácticas docentes localizadas), las iniciativas que, en opinión de los estudiantes, promueven el involucramiento afectivo y han nutrido el lazo de los estudiantes con su escuela y sus miembros, son entre otras:

- El trabajo tutorial de seguimiento y apoyo.
- Las actividades recreativas, campamentos o salidas pedagógicas.
- Los proyectos de mediación estudiantil en los conflictos entre pares.
- La comunicación fluida entre los adultos escolares ante situaciones críticas.

A modo de ejemplo, se incluye el testimonio de un docente tutor, que refleja la riqueza que asume hoy este rol en estas escuelas:

...los tutores nos posicionamos como el que se va a interesar en vos desde estos tres lugares que te decía: la asistencia (...) el rendimiento académico (...) y las cuestiones de convivencia, para que estén bien, (...) para que respeten y para que sean respetados; y por otro lado, para que entiendan su deber adentro de la escuela, pero también sus derechos. Y se trabaja sobre los derechos de los chicos

adentro de la escuela con un reglamento de convivencia que tenemos. (Tutor, EEM de zona sur)

Así, todo indica que el involucramiento afectivo de los estudiantes va de la mano del involucramiento de docentes y directivos con la escolaridad de sus alumnos, en tanto y en cuanto logran construir un entramado que fortalece una permanencia significativa en la escuela.

EL INVOLUCRAMIENTO ACADÉMICO-COGNITIVO

El involucramiento académico-cognitivo⁷ de los estudiantes se define como el esfuerzo y predisposición de los jóvenes para aprender y comprender ideas complejas, adquirir destrezas difíciles y desarrollar tareas académicas (Fredricks *et al.* 2004). La investigación desarrollada en cuatro instituciones estatales de la Ciudad de Buenos Aires mostró que éste se ve facilitado cuando los estudiantes valoran aprendizajes escolares de amplio alcance, tales como:

- Adquirir conocimientos, modos de expresión y otras habilidades fundamentales para la participación en diversas situaciones sociales.

Lo que me aportó [la escuela] es –qué sé yo– me dio la educación, no solamente que me dieron mis padres, sino la educación en poder enfrentar algo, por ejemplo, en las exposiciones orales. Y entonces a mí lo que me aportó es en animarme y hablar, como por ejemplo estoy hablando con vos. (Florencia, 6º año, ET de zona sur).

- Apropiarse de conocimientos y destrezas específicas que resultan valoradas en el mundo del trabajo, generalmente vinculadas con la orientación del ciclo superior de la escuela media.

... Ahora por ejemplo nos están enseñando Tango [software]. Y ahora en todo trabajo administrativo te piden eso. (Martín, 6º año, ET de zona central)

⁷ Si bien en la literatura especializada el involucramiento académico (referido estrictamente al grado de participación y cumplimiento de las tareas escolares por parte de los alumnos) y el involucramiento cognitivo (su esfuerzo y deseo por aprender, más allá de estos requerimientos) suelen diferenciarse, hemos optado por presentarlos juntos, considerando que son dos dimensiones difíciles de diferenciar en el marco del trabajo de campo realizado.

- Contar con un conjunto de conceptos, procedimientos y predisposiciones que los habilitan para continuar estudios superiores.

...Te das cuenta que lo que venís a hacer acá es eso, y que venís a aprender cosas. (...) A mí lo que me pasó fue eso; quizás yo a partir del año pasado empecé a carburar la cabeza en lo que era: qué quería seguir después de terminar el secundario, qué quería seguir, qué quería hacer. Nunca me decidí, porque hasta el día de hoy que no sé qué quiero hacer, pero que quiero seguir estudiando, quiero. (Jésica, 5º año, EEM de zona sur).

- Constituirse como sujetos de derecho que merecen ser respetados y valorados en tanto tales, capaces a la vez de respetar y valorar a los demás.

Enseñan el respeto mutuo hacia las personas, cuidarnos a nosotros y respetarnos por lo que somos. (Paula, 5º año, EEM de zona norte)

En cuanto a cómo se promueven ambientes de aprendizaje⁸ (Duarte 2003) que favorezcan el involucramiento académico de los estudiantes, es posible señalar que los testimonios de los alumnos reconocen dos elementos claves. En primer lugar, la actuación del profesor, es decir, sus habilidades pedagógicas, su compromiso y las características que le imprime a la relación con los estudiantes. Los estudiantes coinciden en destacar que la actuación del profesor es crucial para su involucramiento en las distintas actividades académicas (resolver un problema, realizar un experimento, estudiar para una exposición o un examen escrito, entre muchas otras). Sus relatos muestran que el docente resulta el principal mediador entre los objetos de conocimiento y las posibilidades de aprender: los estudiantes valoran docentes que “vuelvan a explicar” y que detecten demandas que los estudiantes a veces no logran expresar verbalmente (pero sí mediante el lenguaje gestual y corporal):

...el profesor de Matemática y Estadística es un capo el tipo, está en todas. Por ahí se sienta, te está mirando, te ve que estás con una cara rara, estás ahí escribiendo y se acerca: ‘¿qué no entendiste, a ver?, a ver, prestame tu hoja’; y te explica. ¿No entendiste dos veces?, bueno, la tercera por ahí entendés, y si no, la cuarta te explica; eso está bueno también. (Roxana, 6º año, ET de zona central)

⁸ Se entiende por *ambiente de aprendizaje* al escenario donde se desarrollan condiciones favorables para el aprendizaje de conocimientos, habilidades y valores. Su estructuración supone considerar tanto la organización y disposición del espacio, como las interacciones que se producen entre quienes participan, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan (Duarte, 2003).

Asimismo, los jóvenes destacan a los docentes que, además de estar dispuestos a explicar todas las veces que sean necesarias para ayudarlos a abordar las tareas de aprendizaje (Fenstermacher 1989), hacen de la clase un ámbito ameno, donde se no se pierden las ganas de aprender:

Entrevistadora: *-Cuando vos decís ‘un profesor muy bueno’ (...) ¿cómo tiene que ser un profesor, para que para vos sea ‘un buen profesor’, así con mayúsculas?*

Mariano: *-O sea, que tenga ganas de explicar siempre, que no le moleste repetirlo. Que pueda brindar una clase fluida, así, media divertida, que no sea tan... tan estricto. O sea, no estricto, sino... eh... que la haga más llevadera la clase. (Alfonso, 6° año, ET de zona sur)*

Los testimonios de los alumnos dan cuenta, también, de la importancia que presenta para el proceso de aprendizaje el tipo de vínculo que establecen con los profesores, dejando expuestos, de este modo, los lazos entre involucramiento afectivo y académico. En este fragmento, por ejemplo, podemos observar cómo la construcción de un vínculo de confianza (vinculado al involucramiento emocional) resulta indispensable para que los estudiantes puedan solicitar ayuda al profesor cuando buscan comprender un contenido (aspecto relativo a su involucramiento académico-cognitivo):

...a mí me gusta [nombra una materia] porque no lo veo tan complicado; me gusta porque, no sé, son cuentas, y aparte la profesora hace muy buena la clase porque hablamos, compartimos cosas, entonces es como que también está bueno, porque por ahí estamos charlando así con la profe, preguntándole cosas, como que uno tiene más confianza, ¿no? Por ahí a veces con otro profesor, hay como que dice ‘¿entendieron?’, y cuesta levantar la mano y decirle ‘no, yo no entendí’; y con esta profesora no. (Roxana, 6° año, ET de zona central)

En segundo término, ciertas características de la tarea de aprendizaje⁹ propuesta por los profesores facilitan el interés y el esfuerzo de los estudiantes por aprender. Así lo perciben cuando las propuestas de los docentes suponen asumir otros roles (usualmente reservados al profesor, tales como enseñar a otros o argumentar); aprender en otros espacios, distintos al del aula, tanto escolares (laboratorios, talleres y otros espacios que permiten actividades de práctica simulada), como extraescolares (museos y otros espacios culturales), y en ámbitos de práctica real (pasantías, actividades de extensión comunitaria); así como cuando enfrentan situaciones que favorecen la autonomía intelectual (resolver problemas novedosos o desafiantes o participar en debates); cuando logran relacionar “la teoría” con “la práctica”, y finalmente, cuando aprenden con otros.

En suma, el involucramiento académico-cognitivo se vería promovido cuando las reglas de funcionamiento de la clase son flexibles a las necesidades que presentan los estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa, permitiéndoles solicitar apoyo para comprender, aprender de los errores y contar con suficientes instancias para poner en juego y demostrar lo aprendido.

Por último, contar con profesores suficientes y formados en su especialidad, así como con espacios que presenten adecuadas condiciones de infraestructura y equipamiento para enseñar y aprender son otros de los aspectos destacados por los estudiantes¹⁰.

⁹ Gary Fenstermacher denomina “estudiantar” al conjunto de tareas propias del estudiante, tales como: practicar, solicitar ayuda, situar fuentes, buscar materiales –entre otras–. De acuerdo con este autor, la tarea del profesor consiste en apoyar el deseo del alumno de “estudiantar” (ser estudiante) y mejorar sus capacidades para hacerlo (1989). Desde esta perspectiva, el aprendizaje de los contenidos escolares no se produce como consecuencia directa o lineal de la acción del enseñante, sino gracias a la participación e involucramiento del estudiante en las diversas tareas de aprendizaje que el profesor y la escuela le proponen.

¹⁰ Aunque no se desarrollan aquí, cabe señalar que algunos estudiantes aluden a circunstancias extraescolares que afectarían su compromiso académico, como el cansancio que experimentan muchos de los alumnos trabajadores, o los prejuicios sociales a los que se ven sometidos quienes viven en barrios precarios.

Consideraciones finales

Esta ponencia ha intentado explorar la potencialidad de un concepto poco trabajado en la investigación educativa argentina. El foco analítico estuvo puesto en dos facetas del *involucramiento escolar* de los estudiantes que asisten a cuatro instituciones educativas estatales de la Ciudad de Buenos Aires, que cuentan con proyectos que buscan promover la escolaridad de todos los jóvenes. En ese camino, las páginas anteriores dejaron sonar voces de estudiantes y docentes que dieron cuenta del involucramiento afectivo y cognitivo de los jóvenes, y de las iniciativas institucionales y de los docentes que las promueven.

Respecto del *involucramiento afectivo*, se ha puesto de manifiesto la importancia de la calidad de los vínculos entre docentes y alumnos para el logro de la permanencia escolar y de los aprendizajes. La confianza, el afecto, la paciencia, el respeto y el reconocimiento de los profesores hacia sus alumnos resultan altamente valorados por los jóvenes. La definición de los estudiantes de su escuela como un “buen lugar” donde estudiar y aprender, condensa esas afirmaciones.

La construcción de condiciones para el fortalecimiento de este tipo de involucramiento pareciera asentarse en dos sólidos cimientos. En primer lugar, se observan miradas realistas, pero a la vez reflexivas y críticas de profesores y directivos, que dejan de lado prejuicios que estigmatizan a los jóvenes de grupos sociales vulnerables como, por ejemplo, los discursos acerca de su supuesto desinterés para aprender o sus “imposibilidades” para abordar las tareas educativas. En segundo término, las características del funcionamiento institucional de las escuelas indagadas, crean condiciones objetivas que favorecen la permanencia y continuidad educativa. En efecto, el trabajo en red con otras instituciones, ciertos márgenes de flexibilidad normativa y académica, y la presencia de un núcleo de docentes comprometidos, que comparten ciertas perspectivas sobre la tarea docente y la función social de la escuela secundaria, son elementos clave para crear escenarios inclusivos.

En cuanto a las estrategias pedagógicas que promoverían el *involucramiento académico-cognitivo* de los estudiantes, los testimonios recabados hablan del valor que le otorgan los jóvenes a situaciones y tareas de aprendizaje que sumen elementos novedosos al intercambio usual entre profesor y grupo-clase. Los estudiantes se interesan más cuando las

tareas de aprendizaje los desafían, promoviendo su autonomía intelectual y/o brindándoles oportunidades para que establezcan relaciones significativas entre aquellos conocimientos, habilidades y destrezas que aprenden en diversos ámbitos, trabajando individualmente y con otros. Los jóvenes también valoran que las reglas de funcionamiento de la clase sean flexibles a sus necesidades, permitiéndoles solicitar apoyo para enfrentar obstáculos, aprender de los errores y contar con suficientes instancias para poner en juego lo aprendido. Aquí, la dimensión afectiva -y, también, ética y política¹¹- de la relación pedagógica cobra relevancia, ya que -como se desprende de varios testimonios- no sería tan sencillo manifestar duda o necesidad de recibir ayuda para comprender, si no se confía en el profesor como un otro comprometido -en sentido amplio- con el presente y el futuro de los estudiantes.

En este sentido, la exploración del involucramiento escolar sugiere que involucramiento docente y estudiantil van de la mano, conformando un entramado que fortalece la permanencia de los alumnos en la escuela. En efecto, otras indagaciones basadas en esta misma investigación han ligado el involucramiento de los jóvenes con el de los adultos de estas escuelas (Larripa 2012), como dos caras complementarias de proyectos de inclusión educativa que logran comprometer a sus actores para ejercer el derecho a enseñar y aprender.

Finalmente, se ha dicho ya que el involucramiento escolar de los jóvenes constituiría un “antídoto” del abandono escolar. Resta agregar que se trata de un aspecto clave que muestra la capacidad de algunas escuelas -como las de este estudio- y que señala un camino posible a muchas otras, para de evitar -en alguna medida- la reproducción de desigualdades educativas, fundadas y ligadas a desigualdades sociales previas entre los estudiantes de hoy.

¹¹ Para ampliar sobre este tema, puede verse Cullen (1997).

Referencias bibliográficas

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

Dabenigno, V.; Larripa, S. y Austral, R. (2010): “Contextos institucionales y acciones estudiantiles en pos de la permanencia escolar: un estudio de casos en escuelas secundarias de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires”, *VI Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata*, La Plata: Universidad Nacional de la Plata, 9 y 10 de diciembre de 2010.

Dabenigno, V; Larripa, S.; Austral, R.; Tissera, S.; Goldenstein Jalif, Y. (2010): *Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires*. Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Si, EG.C.B.A. Disponible en: http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/permanenciainvolucramientos_ecundarios2010.pdf Fecha de consulta: 17/08/11.

Dabenigno, V. y Tissera, S. (2011): “La escuela es un buen lugar. El involucramiento social y afectivo de los estudiantes”, La investigación en diálogo con la escuela N° 3 del Boletín de la Educación Porteña N° 11, Ministerio de Educación del GCBA. Disponible en: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/nuevas_public.php?menu_id=20929 Fecha de consulta: 25/11/11.

Duarte, J. (2003): “Ambiente de aprendizaje. Una aproximación conceptual”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI.

Fenstermacher, G. (1989): “Tres aspectos de una filosofía de la educación para la enseñanza”, en M. Whitrock, *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona: Paidós.

Finn, Jeremy D. y Zimmer, Kayla S. (2012): “Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter?”, en Sandra L. Christenson, Amy L. Reschly y Cathy Wylie (Eds) *Handbook of Research on Student Engagement* (97-132), New York: Springer.

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

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

Lam, S., Wong, B. P. H., Yang, H., & Liu, Y. (2012): “Understanding student engagement with a contextual model”, en S. L. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp.403-420). New York, NY: Springer Science.

Larripa, S. (2012): “El trabajo docente en escuelas secundarias con proyectos de inclusión educativa: aportes de una investigación realizada en la Ciudad de Buenos Aires”, *Congreso Internacional de la Red Estrado*, Santiago de Chile, 18 al 20 de julio de 2012.

Romero, C. (2009): *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Buenos Aires, NOVEDUC.

Tenti Fanfani, E. (2009): «La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural», en *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Guillermina Tiramonti y Nancy Montes (comp.). Buenos Aires: Manantial.

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