

ARTÍCULO ORIGINAL

Dificultades en las trayectorias escolares según estudiantes, familias y profesores en la ciudad de Buenos Aires

Soledad Rappoport

soledad.rappoport@uam.es

Héctor Monarca

hector.monarca@uam.es

Antonio Fernández González

antonio.fernandez@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN: El artículo presenta los principales resultados de una investigación cualitativa, de tipo exploratorio, llevada a cabo en la ciudad de Buenos Aires. El objetivo de la misma fue indagar acerca de las percepciones que docentes, padres-madres y alumnos tienen sobre los factores que inciden en la configuración de trayectorias educativas que se alejan de los recorridos escolares anhelados. El propósito es desnaturalizar ciertas visiones sobre el fracaso escolar mediante la exploración de nuevas posibilidades interpretativas. En este marco, el análisis de la información obtenida permitió establecer patrones de prácticas, actitudes y motivaciones juveniles, familiares e institucionales asociados a cambios favorables y a la permanencia de los jóvenes en el sistema, y los que, por el contrario, se vinculan con la interrupción o el abandono. Asimismo, se identificaron factores estructurales que resultaron “clave” en las trayectorias analizadas para explicar la dñada exclusión-inclusión escolar.

PALABRAS CLAVE: Trayectorias Escolares, Fracaso Escolar, Inclusión Educativa, Prácticas, Factores Estructurales

Difficulties in school careers as students, families and teachers in Buenos Aires city

ABSTRACT: The article presents the main results of an exploratory qualitative research conducted in the city of Buenos Aires, Argentina. The objective of the research was to inquire about the perceptions that teachers, parents, mothers and students have of the factors that influence in the shaping of the educational paths that deviate from the theoretical school trajectories. The purpose is to alienate certain thoughts of the school failure by exploring new interpretive possibilities. In this context, the analysis of the obtained information allowed to establish patterns of practice, attitudes and motivations for young people, families and institutions which are associated with favorable changes and

permanence of young people in the system; these are associated with disruption or abandonment instead. Also there were identified structural factors that were "key" to explain the school exclusion-inclusion dyad on the analyzed trajectories.

KEY WORDS: School Trajectories. School Failure, Educational Inclusion, Practice, Structural Factors

Fecha de recepción 26/04/2013 · Fecha de aceptación 23/10/2013
Dirección de contacto:
Soledad Rappoport
Departamento de Didáctica y Teorías de la Educación
Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad
Autónoma de Madrid
C/ Francisco Tomás y Valiente, 3
Ciudad Universitaria de Cantoblanco
28049 MADRID

1. ANTECEDENTES

Este artículo presenta los principales resultados de un estudio llevado a cabo en la ciudad de Buenos Aires. El objetivo de la investigación cualitativa fue conocer los múltiples factores que están involucrados en las dificultades educativas de estudiantes de Secundaria pertenecientes a sectores populares bajos y medios de esa ciudad desde la perspectiva de los mismos protagonistas.

Según se desprende de su etimología, el denominado fracaso escolar implica una desviación negativa respecto del camino esperado. Dado que el sistema educativo se propone que los niños incorporen determinados conocimientos en tiempos y ritmos pautados, hay edades consideradas *normales* para cada grado escolar y ciertos conocimientos definidos como indispensables para la aprobación del mismo. Esas edades y los correspondientes contenidos aprehendidos establecen los parámetros de una carrera educativa normal o según F. Terigi (2010) "trayectorias teóricas".

Tanto las corrientes individualistas de la educación como las funcionalistas adjudicaron a las "*capacidades del alumno*" las explicaciones más frecuentes, y también las más tradicionales, frente a fenómenos asociados al fracaso, tales como la deserción, la *repitencia*, la sobreedad y la baja apropiación de conocimientos. Hasta mediados del siglo XX, las dotes individuales

eran la explicación prácticamente exclusiva del desempeño escolar, por lo que las medidas del coeficiente de inteligencia de cada niño a través de los difundidos tests constituían el instrumento privilegiado de diagnóstico de situación y pronóstico de los potenciales alcances de la tarea educativa.

En la década del 60, Bourdieu advirtió acerca del "*peligro de que los casos sociales se conviertan en casos psicológicos y las deficiencias sociales en deficiencias mentales*" (Bourdieu, 1990, citado en Gluz, Kantorovich y Kaplan, 2005: 18). Esa advertencia marcó un punto de inflexión en la interpretación social del fracaso educativo.

Las teorías crítico-reproductivistas, que tanto impacto tuvieron en los escenarios educativos a partir de esa década, si bien desmitificaron las ilusiones de la escuela neutra y desinteresada, consideraron al sistema educativo como una de las estructuras que las sociedades capitalistas tienen para reproducir y legitimar un orden social injusto. Para autores como Boudelet y Establet (1971) o Bowles y Gintis (1976), el fracaso es inherente a la escuela capitalista.

Las corrientes reproductivistas desmitificaron el papel democratizador de la educación y permitieron conocer los mecanismos por los que contribuye a perpetuar desigualdades sociales. Sin embargo, focalizaron exclusivamente su atención en las estructuras de dominación escolares y desconocieron las capacidades transformadoras que pueden ejercer las prácticas de los actores, aun en contextos de máxima adversidad (Giddens, 1998).

Al finalizar la década de 1970, tomaron impulso enfoques innovadores, sustentados en perspectivas post-positivistas, en los que estructura y sujeto dejan de ser antinómicos para

la comprensión de los fenómenos sociales. En el campo de las teorías de la educación, el estudio de Paul Willis (1988) “Aprendiendo a trabajar”, muestra cómo las prácticas de los estudiantes contribuyen a reforzar la reproducción de la estructura social que se opera en el interior del sistema educativo. En particular, Willis desarrolla el concepto *diferenciación*, que refiere al mecanismo por el cual se producen formas de cultura contraescolar dentro de las instituciones educativas, que son prácticas juveniles dirigidas a reforzar la cultura propia de la clase trabajadora, aprendida en el seno del hogar.

En contraposición a las corrientes deterministas, principalmente a las centradas en las características intelectuales de los educandos, autores como Baquero, Tenti Fanfani y Terigi (2004) conciben el fracaso escolar como un proceso asociado a situaciones particulares de producción: un problema que se genera en la relación entre los sujetos y las condiciones en las que tiene lugar la actividad educativa. El fracaso individual empieza a ser considerado como un fracaso de la “provisión escolar” (Pedró, 2012).

Este planteamiento crítico permite explicar las prácticas educativas exitosas en contextos de marcada adversidad. En consecuencia, la comprensión integral del fracaso es condición para el cambio educativo ya que la experiencia escolar realiza una aportación singular, más allá de las condiciones de entrada y salida del educando.

En esta concepción, la trayectoria escolar combina la situación socioeconómica de las familias, las estrategias individuales y las condiciones institucionales. Comprende *“aquello que la institución impone a los actores tanto como el modo en que los individuos dotan de sentido a los elementos del sistema escolar. Y, estos sentidos, no se encuentran predeterminados o, por los menos, no totalmente.”* (Gluz, Kantorovich y Kaplan, 2005: 29). La escuela tiene la posibilidad de desanudar el lazo entre condiciones sociales y trayectorias escolares ofertando nuevos sentidos y mundos posibles. En este sentido, la perspectiva de la inclusión educativa ofrece un marco teórico que otorga vital importancia a los

procesos de reconocimiento, participación y pertenencia que la escuela debe garantizar para que todos y todas se sientan y estén efectivamente incluidos, brindando además aprendizajes de calidad acordes a las capacidades de cada estudiante (Echeita, 2008).

Investigaciones actuales coinciden en identificar la transición entre la etapa primaria y la secundaria como uno de los momentos clave en la configuración de las trayectorias escolares (Akos, 2010; Galton, 2010; Monarca y Rincón, 2010). Asimismo, diversos autores señalan que las transiciones no suponen un problema para la mayoría de los estudiantes (Galton, Morrison y Pell, 2000; Gimeno, 1997; Pietarinen, Pylältö y Soini, 2010). Sin embargo, para algunos alumnos pueden implicar problemas serios o influir negativamente en sus trayectorias educativas (Fernández, 2011; Fernández, Mena y Riviere, 2010; Roca, 2010).

Entre los aspectos clave que intervienen en este proceso se ha señalado, por ejemplo, la existencia de correlación entre el rendimiento de los estudiantes y el vínculo con sus profesores (Measor y Woods, 1984; Monarca y Rincón, 2010). Otras investigaciones (Adeyemo, 2010; Eccles, 2004; Jindal-Snape y Miller, 2010) se centraron en la motivación, la autoestima y el autoconcepto como factores esenciales para la mejora del rendimiento. Por su parte, Akos (2010), Galton (2010), Pietarinen, Pylältö y Soini, (2010) estudiaron los efectos positivos sobre los progresos académicos de iniciativas originadas en la Enseñanza Secundaria dirigidas a conocer la cultura de la Escuela Primaria e introducir cambios graduales para la adaptación a nuevos valores y actividades.

2. METODOLOGÍA

Para comprender los procesos de exclusión-inclusión se partió, en primer lugar y fundamentalmente, de escuchar la voz de los estudiantes que estuvieron o están en riesgo de exclusión y se utilizó el enfoque biográfico-narrativo para tratar de percibir la situación a través de los relatos de vida que realizaron los mismos protagonistas.

La recogida de los datos se realizó a través de entrevistas abiertas en profundidad que fueron grabadas y transcritas por los investigadores en su totalidad. Se cumplieron las normas éticas relativas al consentimiento informado de los entrevistados y la preservación del anonimato. Siguiendo la técnica de entrevista abierta, se propuso dejar hablar libremente al entrevistado sobre los aspectos que en su opinión inciden en la interrupción o en la mala evolución de la trayectoria educativa. Se procuró focalizar en los puntos de inflexión o incidentes críticos para conocer los eventos que condicionaron los cambios positivos o negativos. En todos los casos se indagó sobre aspectos clave incluidos en la guía preelaborada de entrevista cuando no fueron abordados de manera espontánea por el entrevistado.

La percepción de los jóvenes se trianguló con la de sus madres. El análisis de las perspectivas juveniles y maternas es complementario, es decir, se consideró que la reconstrucción del tiempo biográfico de los alumnos implica conocer tanto el espectro de los recursos materiales y no materiales como las decisiones de los padres, que fueron los que definieron el marco de las opciones infantiles. A través del examen de ambas perspectivas, juveniles y maternas, se encaró el estudio comprensivo de las prácticas y los factores estructurales que resultaron significativos en la trayectoria educativa según la reflexión de los mismos actores.

El estudio incluyó la percepción de docentes y autoridades de las escuelas mencionadas por los jóvenes y sus madres, referida al contexto institucional, las prácticas y las acciones de la escuela orientadas a encarar, contener y resolver las dificultades señaladas por los jóvenes y sus madres.

Todas las entrevistas se analizaron aplicando categorías previamente diseñadas a partir del marco conceptual de la investigación. Además, se introdujeron conceptos analíticos que emergieron del estudio de las mismas entrevistas. Una vez fragmentada y codificada la información según las dimensiones de análisis,

se establecieron relaciones intra e inter categorías que permitieron identificar perfiles.

2.1. Objetivos

El estudio se propuso como objetivos principales:

- a) Conocer las prácticas de los actores de la comunidad educativa y los factores estructurales que inciden en las trayectorias educativas de los jóvenes pertenecientes a familias de estratos medios y bajos de la ciudad de Buenos Aires.
- b) Identificar las prácticas de los actores que favorecen u obstaculizan estas trayectorias escolares.

2.2. Muestra de estudio

Por tratarse de un estudio exploratorio, se conformó una muestra teórica que no permitió saturar el conocimiento sobre el tema pero posibilitó indagar las dimensiones que los actores consideran relevantes para explicar las dificultades, las estrategias que diseñan o utilizan para superarlas, o en sentido contrario, los mecanismos que ponen en juego cuando las dificultades se profundizan.

La investigación se dirigió a jóvenes pertenecientes a los estratos medios y bajos; hijos de trabajadores por cuenta propia o de sectores de ocupación manuales o poco cualificados cuyos ingresos mensuales rondan la línea de pobreza, sin caer bajo ella, así como los sectores medio bajos y medios (los ingresos mensuales de las familias entrevistadas pueden estar comprendidos entre el segundo y cuarto quintil de ingresos per cápita de los hogares).

La muestra incluyó siete alumnos, siete madres de esos alumnos y tres autoridades o docentes de las escuelas a las que pertenecieron o pertenecen los jóvenes entrevistados.

La selección de los casos que se incluyeron en la muestra se realizó atendiendo a las

DIFICULTADES EN LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES SEGÚN ESTUDIANTES, FAMILIAS Y PROFESORES EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

siguientes características excluyentes: a) poseer edades comprendidas entre los catorce y los diecisiete años, b) presentar dificultades en sus trayectorias educativas, cuyo indicador fue la *repetencia* o el abandono en algún año de la Escuela Secundaria, y c) pertenecer a los estratos sociales bajos y medios, considerando como indicador principal la ocupación de los padres y las características básicas de la vivienda unifamiliar. La selección de la muestra tuvo en cuenta además garantizar diversidad de situaciones familiares de los chicos y chicas y la variedad de barrios de la ciudad en los que residen, distintas edades y ambos sexos. La

totalidad de los entrevistados cursaba sus estudios en establecimientos de enseñanza estatales, que en Argentina son completamente gratuitos, aunque no proporcionan el material de estudio. En el momento de la investigación, no había en el país políticas nacionales o subnacionales dirigidas a la inclusión educativa. Otra de las particularidades del sistema educativo argentino es que se puede repetir el curso sin limitaciones en la cantidad de veces.

A modo de síntesis se presentan en el siguiente cuadro las características principales de los jóvenes entrevistados:

Estudiante	Años	Género	Nivel educativo de la madre	Tipo de familia	Dificultad principal	Último año cursado
Alejandra	17	Femenino	Primaria completa	Familia nuclear numerosa	Abandono	1° año
Emilia	17	Femenino	Terciario incompleto	Extensa monoparental	Repetición reiterada	3° año
Ulises	14	Masculino	Terciario incompleto	Monoparental	Repetición	1° año
Mariano	15	Masculino	Secundaria incompleta	Ensamblada	Abandono	1° año
Ramón	17	Masculino	Primaria completa	Monoparental	Repetición	4° año
Francisco	17	Masculino	Secundaria completa	Familia nuclear numerosa	Repetición	4° año
Luciano	16	Masculino	Terciario completo	Extensa monoparental	Repetición reiterada	2° año

Cuadro 1. Características de los jóvenes entrevistados

3. RESULTADOS

3.1. La perspectiva de los actores acerca de las dificultades en las trayectorias educativas

Los testimonios de los jóvenes entrevistados y sus madres ponen de manifiesto que su experiencia durante el primer año de la Educación Secundaria constituye un momento de transición clave para sus trayectorias escolares. En este sentido, se aprecia una visión que valora como problemática su incorporación a esta nueva etapa educativa. Consideran que han tenido que realizar, y en muchos casos sin éxito, un difícil proceso de adaptación a la nueva cultura escolar.

Sin embargo, esta apreciación sobre sus experiencias adversas no es exclusiva para esta nueva etapa educativa: según los testimonios, la mayoría de ellos ya había experimentado dificultades con anterioridad y fueron construyendo representaciones negativas sobre su desempeño desde los momentos más tempranos de su ingreso en el sistema. La experiencia escolar de estos estudiantes, al igual que la imagen que muchas veces tienen sus madres, está marcada por los “desajustes” entre las propuestas educativas y el lugar que ellos ocupan en las mismas.

Un testimonio ejemplifica el tipo de obstáculos que encontraron los estudiantes en el primer año:

“Me mandaban mucho para estudiar y yo, como soy re vago, no me gusta estudiar, no me gusta hacer la tarea, ni los trabajos prácticos, ya se me re complicaba. Me llevé muchas materias. A diciembre me las llevé” (Francisco, 17 años)

En la mayoría de los casos, la repetición del primer año del nivel secundario ratifica la autopercepción negativa del desempeño individual. En la muestra estudiada, la reiteración de la *repetencia* en más de dos oportunidades fue el factor desencadenante del abandono precoz.

Además de las dificultades en el rendimiento, en la organización del estudio y en la posibilidad de cumplir con los objetivos de aprendizaje de cada una de las materias padecidas por la mayor parte de los entrevistados, algunos adolescentes no se adaptaron a las normas de disciplina, es decir, no pudieron alcanzar la integración social.

“Me portaba re mal. No hacía nada. Me sacaban afuera o me ponían sanciones. Me quedaba afuera con la preceptora.” (Alejandra, 17 años)

“No era que me portaba mal así de maldito, de hacer maldades..., interrumpía la clase, decía chistes cuando no tenía que decir los chistes, eso...” (Mariano, 15 años)

El cambio de la dinámica escolar, la gran cantidad de materias con distintos profesores, la falta de contención emocional y tratamiento personal ante la indisciplina reiterada, fueron los factores que obstaculizaron el aprendizaje y el cumplimiento de los objetivos pautados para el primer año de ese nivel. Un problema general que describieron la casi totalidad de los testimonios es el enorme esfuerzo individual que les demandaba la “incorporación” de contenidos que les resultaban completamente ajenos a sus intereses personales.

3.2. La *repetencia* y el abandono: estrategias juveniles y familiares ante las dificultades educativas

Más de la mitad de los entrevistados repitió el primer año del colegio secundario (4/7). Dados los requisitos de selección, en el universo estudiado todos los jóvenes repitieron por lo menos un año en el nivel medio. Algunos jóvenes repitieron dos veces primer año, otra joven repitió segundo y tercer año, el resto repitió una vez primero, segundo o cuarto año.

Los dos jóvenes que repitieron dos veces primer año abandonaron el sistema cuando fracasaban en el tercer intento y, en consecuencia, interrumpieron la trayectoria educativa antes de cumplir con el requisito de aprobar los trece años de enseñanza básica. El

testimonio de uno de ellos ilustra las actitudes subyacentes:

Mariano:- En primer año, ahí me llevé todo, todo. Bueno, repetí y me anoté en el colegio de acá, en Boedo.

Entrevistadora:- ¿Por qué pensás que repetiste la primera vez?

M:- Porque ahí no estudiaba. Era vago, no hacía nada. Ahí quería dejar el colegio pero después dije “no, no quiero dejar. Me anoté en otro colegio. Me empecé a enfermar mucho, empecé a faltar, a faltar, a faltar. Y ya no entendía nada. Bueno, ahí todo aplazado. Me había llevado seis y no fui a rendir. Encima ya tenía mala conducta y las profesoras no me iban a hacer pasar.

Otro aspecto que caracteriza al perfil de los que abandonaron es la escasa capacidad de la familia para promover la retención.

“Después no fui más al colegio porque mi papá me dijo: “cuando tengas ganas de estudiar, estudiá porque si no me vas a hacer perder el tiempo, plata, al p...”. Me quedé en mi casa. Mi papá no quería que vaya porque iba a ser lo mismo.” (Alejandra, 17 años)

En sentido contrario, la permanencia en el sistema involucra un esfuerzo por parte del chico o la chica y de su familia. Los chicos y chicas entrevistados que se mantuvieron en el sistema a pesar de percibir dificultades y la sobreedad tuvieron persistencia en el apoyo familiar. Una madre relata el tipo de apoyo que da a su hijo para que continúe sus estudios a pesar de haber repetido primer año:

“Yo siento que me equivoqué en la escuela. La disciplina un desastre, los profesores muy faltadores, cada dos por tres hora libre porque no estaba el profesor. Entonces, bueno, lo cambié a este colegio comercial, donde está ahora y empujándolo y como yo no trabajo ahora a la tarde y estoy más con él, dentro de todo le fue bien. Repite primer año y ahora en segundo...o sea, hay que empujarlo.” (Ana, 47 años, madre de Luciano)

El mensaje de la familia tiene un impacto muy fuerte para facilitar la permanencia en la escuela:

Entrevistadora:-¿Cuándo estudiás, encontrás algún interés?

Francisco:- No. O sea, lo hago más que nada para aprobar. No me interesa ninguna materia en lo más mínimo.

E:- ¿Por qué seguís el secundario?

F:- Y no...porque mi mamá me dice: “Terminá el secundario porque te va a convenir cuando seas grande. Que ya no se puede conseguir un laburo sin el secundario completo”. Y no, eso, que me va a servir cuando sea grande terminar el secundario. Y yo sí, por un lado tiene razón, porque es verdad. Pero aún así me re cuesta y bueno, eso...” (Francisco, 17 años).

Uno de los hallazgos que produjo la investigación es el conocimiento del papel decisivo que desempeñan las familias en la permanencia o abandono de los jóvenes con dificultades. Por un lado, es innegable la influencia de las familias en la escolarización de sus niños y niñas. Pero por otro lado, en el contexto de un déficit de las políticas públicas y carencias en las prácticas de las comunidades educativas, aumenta de modo muy particular la relevancia del apoyo familiar en las trayectorias educativas de este grupo de la ciudad de Buenos Aires.

En el universo estudiado la casi totalidad de los y las adolescentes que permanecieron en el sistema a pesar de las dificultades provenían de hogares con clima educativo superior a Secundario completo.

Más de la mitad de los chicos y chicas entrevistados pertenece a lo que comúnmente se denomina “clase media”. La denominación hace referencia a un sector social que en Argentina se consolidó sobre la base de “...dos valores rectores: por un lado la idea de la movilidad ascendente como algo permanente y dependiente del propio esfuerzo, y por el otro, la educación como vehículo de ascenso social” (Minujin y Anguita, 2004: 73). La noción de progreso social

se ha ido perdiendo a lo largo de más de tres décadas de movilidad social descendente. Por este motivo, Daniel Filmus (1998) describe la valoración de la educación como “*paracaídas*” por parte de los sectores medios, es decir, entiende que la amplia clase media urbana argentina valora la educación como una reserva para evitar un descenso social estrepitoso.

Este marco axiológico está presente en las cuatro familias de clase media entrevistadas en el estudio. En los cuatro hogares el clima educativo es alto. A través de sus testimonios se puede observar que perciben la educación de sus hijos como un derecho y una obligación a la que no pueden ni deben renunciar.

[...] Comparo, tal vez no está bien comparar pero cuando yo era chica no se me hubiera ocurrido no estudiar. Mi papá me... que sé yo, no estaba viva en este momento. No se me pasó por la cabeza porque no había esa posibilidad. Yo siempre le digo: “la libertad, la libertad sólo la lográs teniendo conocimiento, si no, no tenés libertad. Cuanto más libertad tengas, más libertad vas a tener.” Es así. Más amplías tu mente, más libertad vas a tener.” (Mónica, 46 años, mamá de Ulises)

Sin importar las dificultades, ni los años de sobriedad, el abandono del colegio secundario no es una opción para los chicos y las chicas que componen este perfil. En todos los relatos de los jóvenes y de sus madres se hace mención a la planificación de futuros estudios terciarios y universitarios.

Entrevistadora:- ¿Tenés ganas de seguir estudiando?

Ulises:- Sí, quiero tener una profesión.

E:- ¿Qué estudio te gustaría seguir?

U:- Yo, en particular quiero ser ingeniero electrónico y ese tipo de cosas. Mecánica nunca me gustó. Electrónica me gusta. Me parece interesante y me gusta. Me parece que es lo que más evolución tiene y que no lo manejas sólo en este país. Lo manejas en otros. Tiene evolución para todos. Mundial. Naturalmente la computación es una cosa...mundial, evoluciona. Tenés más posibilidades de evolución.

E:- ¿Cómo sería tu vida ideal dentro de veinticinco años?

U:- Casado, con hijos. Tener plata. Plata, digamos, nada extravagante. Tener como para mantenerme, ser feliz, poder darle a mis hijos lo que ellos quieran. Tener esposa, hijos, nada más. Y trabajo digno, bueno con lo que ganarme la plata.

En el único caso de un joven que proviene de un hogar con clima educativo bajo y se esfuerza por permanecer en el sistema, se pudo observar otro factor que adquiere importancia: la fuerte convicción de que la educación es un elemento determinante para mejorar la calidad y las condiciones de vida con respecto a las carencias de la familia de origen.

Entrevistadora:- ¿Pensaste en abandonar el secundario alguna vez?

Ramón:- No. No, porque aparte, al ser público mi mamá no pagaba nada. A veces pagábamos algo por si había que comprar algo y eso pero no es que tampoco le hice nunca problemas a mi mamá. Entonces nunca pensé. Siempre pensé en tratar de desvincularme de los problemas, de ser yo. Yo con las materias y la profesora. No meterme en ningún problema, ni nada. Pero, no. Nunca quise dejar el colegio. Es más, mi mamá me decía, cuándo veía estos problemas, de sacarme pero yo le dije “no”. No, porque aparte si yo no hago el secundario sería, cómo es, sería al pedo que siga lo que quiera seguir ser al no terminar el secundario. O querer trabajar sin tener el secundario; sería imposible. Entonces no. Siempre dije que lo quería hacer y ahora lo quiero terminar. Y creo que sí, estoy seguro que lo voy a terminar porque no se me presenta ningún problema para dejarlo. Pero sí, lo quiero terminar.

La madre del joven despliega sus propias acciones superadoras para lograr involucrarse en la escolaridad de su hijo a pesar de su falta de recursos materiales e intelectuales, y busca permanentemente distintas formas de ayudarlo.

“... a veces la situación económica que estamos viviendo, que se vive, que se vivió es la que te prohíbe hacer cosas... Porque tenés que dedicarte a laburar, laburar, laburar. Porque vos tenés que darle de comer, lo tenés que

vestir, aunque no les des gustos. ¿Me entendés? Entonces yo no lo puedo juzgar. Yo lo que hice fue entenderlo, pedirle perdón. Le pedí perdón porque yo también me sentí culpable y bueno...yo le dije "si vos querías salir, si querías cambiar de lugar..." y me dijo que no, que quería probar de vuelta, viste. Encima cambiaban los profesores, el grupo de chicos...Y bueno, lo intentó [...] Entonces, a raíz de ese repetir segundo año...para mí fue un error que me dio la vida, porque yo siempre digo que la vida es una escuela, todos los días leés una página distinta, entonces qué hice, ahí empecé a dedicarle un poco más. Y tal vez ayudarlo, entre comillas, en lo que podía. Y si no podía darle una respuesta a nivel temático, buscaba cómo: pedía libros, me interiorizaba, lo ayudaba a hacer respuestas." (María, 47 años, mamá de Ramón)

En el testimonio de la madre se puede observar la profundidad del sentimiento positivo hacia "la escuela" y el "aprendizaje" que ha podido transmitir a su hijo. La fuerte convicción acerca de la función transformadora de la educación es un valor que está presente en este hogar monoparental con clima educativo bajo.

En síntesis, a la luz de la información revelada por este estudio, la permanencia en el sistema de los jóvenes, a pesar de las dificultades de aprendizaje o de integración social, a pesar también de la falta de interés vital por los contenidos que la Escuela Secundaria difunde, se facilita en los dos perfiles: a) niveles educativos superiores al nivel medio de los integrantes del hogar, y b) nivel educativo bajo de la madre, pero elevada valoración de la educación como factor de movilidad social.

Por el contrario, en el universo estudiado se observó que los jóvenes con dificultades provenientes de hogares con bajo nivel educativo de sus integrantes, o sin fuertes motivaciones asociadas a la mejora del nivel educativo de origen, no pudieron superar las adversidades en el primer año del ciclo secundario.

La dinámica del abandono fue similar en los dos casos: luego de repetir en un colegio, se cambiaron de institución, donde nuevamente repitieron. Debieron cursar por tercera vez

primer año en colegios "para repetidores", ya que fueron los únicos donde las familias consiguieron vacantes. Estos colegios, lejos de retenerlos, terminaron por expulsarlos del sistema por no proveer los recursos educativos necesarios para dar respuesta a sus problemáticas. En un sistema segmentado, sin políticas de inclusión educativa, los colegios destinados a los jóvenes con mayores dificultades en sus trayectorias son la antesala del abandono escolar.

Alejandra, de 17 años, vive con sus padres y dos hermanos en un hogar de estrato social bajo. A lo largo de su escolaridad, la adolescente no contó con la ayuda o la supervisión de sus padres en sus estudios. La educación no forma parte de las preocupaciones esenciales de la familia.

"Vos sabés que yo a ella nunca le vi la carpeta. Creo que el último año fue en séptimo. Qué tenía todo incompleto. Ahí sí se la vi; cuando me fue trayendo notas bajas. Ahí sí le vi. Pero después se arregla sola" (Antonia, mamá de Alejandra, 17 años)

Alejandra presentó serios problemas de disciplina en los tres colegios secundarios a los que asistió. Fue expulsada de uno y recibió sanciones reiteradas en los otros. En ninguna institución lograron revertir esta situación y retener a la joven.

"Yo era más punk, era más loca e hice lo mismo. Me rapaba los costados, lo tenía de colores. [...] Cantaba, bailaba. Le bailaba a los profesores pero así, re bruta ¿viste? El "meneaito" re mal. Los molestaba." (Alejandra, 17 años)

Como se anticipó, el concepto de Willis (1988) sobre *diferenciación* permite comprender cómo las actitudes de rebeldía hacia la cultura escolar son parte de una práctica individual que tiende a reproducir el estrato social de origen.

El otro joven que abandonó el colegio, Mariano, también presenta afinidades con el mecanismo descrito por Willis. De manera similar a lo testimoniado por Alejandra, en los

tres colegios a los que asistió se mostró desafiante a la autoridad y a la cultura escolar.

“Yo tenía tres apercibimientos porque le contestaba a la de Lengua. Porque la de Lengua ya me odiaba, me odiaba. Y le empecé a contestar, así, y encima era la directora, la de Lengua. Y bueno, ya está, me odió y en todos los trimestres tenía mala conducta.” (Mariano, 15 años)

El joven se opone, en el plano personal y en el general, a la autoridad y a las normas, reforzando la cultura aprendida en el seno del hogar. Mariano no posee ideas claras sobre su futuro. El adolescente vislumbra dos caminos según termine el secundario o no. Las dos opciones son posibles. Hasta la propia muerte es una de las alternativas que el adolescente incluye.

Entrevistadora:- ¿Cómo te imaginás que será tu vida dentro de veinticinco años?

Mariano:- Si no voy al colegio. Si no lo termino, voy a hacer un parásito, no voy a hacer nada. Y si lo termino, quiero hacer la facultad y una vida común. No voy a vivir con mi mamá así, porque mi mamá me dice: “yo quiero que tengas veinticinco años y que te vayas a la mierda. No te aguanto más”, dice. No sé, no me imagino, capaz me muero, no llego.

El joven pertenece a una familia ensamblada de clase media. El embarazo adolescente y el posterior nacimiento de Mariano fueron las causas del abandono escolar precoz de la madre y ésta es la cultura que el adolescente repite.

Mariano vive en el seno de dos familias de clase media en las que no se percibe el futuro de un varón sin finalizar, por lo menos, el nivel secundario. Si bien no se visualiza en esta familia una valoración tan positiva como en los casos que se describieron antes, la educación forma parte del nivel de vida esperado. Por este motivo, la falta de imaginación acerca de su futuro personal si no terminara el secundario tiene además un ingrediente de posición social.

Ni las estrategias familiares, ni las institucionales lograron retener hasta el momento al adolescente dentro del sistema educativo. Pero, quizás más grave aún, no pueden prestar apoyo a este joven que está padeciendo una gran frustración subjetiva. Su testimonio pone de manifiesto que, pese a su actitud díscola, padece un enorme costo personal asociado al “fracaso” que para él significa la exclusión educativa. Este joven y su familia necesitan la ayuda de la institución educativa, no sólo para continuar con la trayectoria escolar, sino para reorientar, para guiar con apoyo especializado, una dinámica familiar disfuncional que no encuentra de manera autónoma la salida adecuada.

Estos casos ilustran que el abandono es una construcción de la que participan todos los actores de la comunidad educativa: el joven que actúa en la escuela de manera contracultural, la familia que no encuentra modalidades adecuadas de contención y límites a los comportamientos disfuncionales del joven, y la escuela que tiene un repertorio limitado de respuestas, fundamentalmente la expulsión y la no disponibilidad de vacantes para estudiantes que desarrollan este tipo de comportamientos disruptivos, confinándolos a establecimientos que se especializan en recibir “expulsados”. Se genera así un círculo vicioso que tiene consecuencias sobre las carreras de los jóvenes y sobre el diseño del sistema educativo.

3.3. La capacidad de las comunidades educativas para encarar los problemas de los jóvenes con trayectorias educativas difíciles

El estudio cualitativo puso de manifiesto que las dificultades que los jóvenes enfrentan surgieron en etapas muy tempranas de sus trayectorias y, en esta muestra, fueron de dos tipos diferentes:

a) dificultades asociadas a problemas de aprendizaje:

Entrevistadora:- ¿Séptimo (último grado de la primaria) cómo te resultó?

Alejandra:- Era difícil.

E:- ¿Qué te costaba?

A:- Las cosas que te daban.

y b) dificultades asociadas a cuestiones de integración social en la escuela:

“Era siempre todo diez, pero con mis compañeros tuve muchos problemas por el tema de no tener papá, me jodían un montón. Me burlaban, me decían que me iba a quedar huérfana, que nadie me quería...” (Emilia, 17 años)

Un tema que hay que destacar es que, según el relato de los chicos y las chicas que lo padecieron y sus familias, el acoso escolar (“*bulling*”) no fue tratado por las autoridades escolares o por los docentes.

Entrevistadora:- ¿Físicamente?

Cristina:- Sí, si se pegaban, se insultaban. Quinto, creo que sexto y séptimo, fueron años donde los chicos venían muy...verbalmente muy, la lastimaban porque no tenía a su papá.

E:- ¿Los maestros qué hacían?

C:- No, los maestros eran mucho más grandes que los que están ahora, por jubilarse y bueno, “cosa de chicos” (Cristina, 34 años, mamá de Emilia)

En otra escuela pública de la ciudad, un joven acosado tampoco encontró apoyo de la institución:

“En general tenía la mejor conducta de la clase, las mejores notas y demás. Pero bueno, también estaban los otro tipos de problemas, por ejemplo yo siempre tuve obesidad digamos, desde que tenía seis, siete años. Y bueno, ese tema de las cargadas siempre fue algo bastante feo. Eso sí, problemas hay en todos los colegios. A pesar de que no dependa de nadie más que de los chicos pero igual, me parece que es algo muy duro y me parece que nadie

debería pasar por esas cosas porque te terminan doliendo mucho, pero bueno...” (Ulises, 14 años)

En el universo estudiado, la totalidad de los jóvenes que tuvieron dificultades en las trayectorias educativas comenzaron con las mismas desde la escolaridad primaria, y en un caso, desde la enseñanza preescolar. Los problemas fueron de falta de adaptación, de rendimiento o de sociabilidad con sus pares. Sin embargo, los jóvenes finalizaron el ciclo primario sin que las instituciones educativas hubieran tenido una intervención oportuna y eficaz para diagnosticarlos y encararlos.

La totalidad de los establecimientos a los que concurren los y las adolescentes entrevistados son públicos y están ubicados en los diferentes barrios de la ciudad cuya población está compuesta mayoritariamente de familias de clase media. Sin perjuicio de la homogeneidad en estas dimensiones, los establecimientos reflejan el funcionamiento de lo que Cecilia Braslavsky (1985) denominó “*sistema educativo segmentado*”. Con este concepto, la autora hizo referencia a la calidad diferencial de la educación impartida en los colegios según se orientaran a la mínima proporción de alumnos de las clases altas o a los más amplios y diversos sectores populares urbanos.

En este estudio, a través de las experiencias de estos jóvenes y sus familias, se puede observar que existe además una segmentación entre colegios públicos: algunos establecimientos de sectores sociales medios conforman perfiles relativamente homogéneos. Dos perfiles son positivos: se trata de colegios secundarios que comparten los mismos currículums oficiales pero ofrecen experiencias integradoras autogestionadas por la comunidad educativa, tal es el caso del que muestra la mayor efectividad. Un segundo perfil está conformado por establecimientos que de manera espontánea, por iniciativa de docentes o autoridades, generan espacios facilitadores para los alumnos con dificultades. En cambio, el tercer perfil corresponde a las escuelas expulsoras. Los testimonios delimitan, por lo

menos, estos tres tipos de instituciones según las prácticas de sus actores y su impacto en la trayectoria educativa de los estudiantes.

El primer perfil está conformado por la única escuela que, en este universo, mostró una práctica proactiva tendente a encarar un problema severo de comportamiento escolar, se relacionó con la familia de la estudiante, ofreció y gestionó apoyo especializado y desarrolla actividades extra programáticas que procuran afianzar el sentido de pertenencia a la institución. En el caso de Emilia, este conjunto de prácticas resultó exitoso para retener a la joven en sus estudios. Debe destacarse que, según la percepción de la joven y su madre, la escuela no está exenta de padecer todos los problemas de escasez de recursos materiales y humanos que caracterizan al nivel medio estatal de la ciudad.

Entrevistadora:- ¿Y tu conducta cambió?

Emilia:- Sí, porque tenía una tutora, la profesora de Lengua que era...era un sol. Era un amor. La amé, la amé. Cuando se jubiló el año pasado, lloré. Le hice una carta y todo. Ella lloró...Era un amor esa profesora.

E:- ¿Y qué cambió con esa profesora?

Em:- No sé, me hablaba. Hablaba mucho conmigo. Cuando me hizo la entrevista también porque la tutora era la encargada de hacer la entrevista a cada chico y hacer una ficha. Hablaba y me re servía.

Otra de las fortalezas de la escuela es la oferta de distintos puntos de enclave para favorecer los lazos de pertenencia de la joven con la institución. Esta diversidad de la oferta es uno de los factores que facilitan la permanencia de Emilia en la institución.

Emilia:- Los lunes tengo atletismo. Atletismo es un taller, optativo. Hay Atletismo, Jockey, Tenis.

Entrevistadora:- ¿Es obligatorio o lo hacés por gusto?

Em:-Por gusto, porque tengo ganas de hacer algo.

E: ¿Te acordás un día muy feliz en el secundario?

Em:- Cuando hicimos el “acto de la creatividad”. El “día de la creatividad”. Es un día, una vez por año que toda la escuela participa. Es una fiesta, tocan bandas en los patios. Porque tenemos patios en la terraza, en el sexto piso, el patio de la planta baja, al fondo y un patio en el subsuelo. Después pasan películas, documentales. Después hay presentaciones, donde cualquiera puede presentar. Qué se yo, alguien canta, otras preparan coreografías. Esos días a mí me gustan. Se hacen todos los años, ahora está por venir el de este año, así que estamos preparando todo de vuelta. Yo bailo.

A través de los testimonios de Emilia y de su madre es posible observar cómo ciertas prácticas de docentes y/o de autoridades y programas institucionales pueden incidir positivamente para que un estudiante revierta dificultades personales graves, reafirme su interés por la educación y permanezca en la institución con otra disposición subjetiva.

“[Ahora] entré con otra actitud. Con otra manera de ser. Antes montaba mi “yo” mala. Ahora no, re bien. [...] Con todos re buena onda. Soy la princesita del curso” [...]

“El Liceo X, que yo ahora lo amo, es mi escuela” (Emilia, 17 años)

A partir de los testimonios de la alumna y su madre se puede inferir que este establecimiento se ajusta al modelo de “*escuelas eficaces*” (Acosta, 2009; Murillo, 2006).

Una de las modalidades más destacables de su práctica es la integralidad de las respuestas y la compenetración institucional con todas las dimensiones personales y familiares que pueden alterar el proceso educativo.

El segundo perfil está conformado por los establecimientos que apoyan los esfuerzos de los alumnos para superar las dificultades.

“Mi mamá me propuso ponerme una particular pero como era mucha plata, eh...o sea, hablé con la profesora y le pregunté si me podía dar algún libro que me ayudara a

concretar más, o sea a poder hacer los ejercicios y todo. Y me dio un libro de matemática, del nombre no me acuerdo y tenía un montón de ejercicios, entonces los hacía y cuando tenía la clase de orientación, me dijo que estaban bien. Incluso las clases de orientación eran de lunes a viernes los días y horarios que tenía las materias. Entonces, no sé, capaz que yo tenía lunes a la mañana, en las primeras horas y después tenía el miércoles. Entonces el lunes me decía para el miércoles quiero que hagas esto y yo lo hacía y así iba. Y me tomaba lo que me hacía hacer en las clases de orientación.” (Ramón, 17 años)

Las autoridades escolares también habían detectado las dificultades de Ramón asociadas a un grupo de compañeros revoltosos de sus dos primeros años de secundario y le ofrecieron al joven mejores condiciones para poder retenerlo en el colegio.

“Cuando yo repito, hablo con la rectora. Yo le planteé el tema este de los compañeros y me dijo que el grupo que venía, o sea, el que estaba en primero y pasaba a segundo era como más tranquilo. Incluso me ofrecieron de cambiar de turno y yo dije que no. Era más tranquilo el grupo con el que iba yo a estar, entonces preferí quedarme ahí y conocer cómo era el grupo. Y no, la verdad que es un grupo más amigable.” (Ramón, 17 años)

Finalmente, el tercer perfil está conformado por los establecimientos que con sus omisiones y su dinámica disfuncional expulsan a los alumnos y alumnas con dificultades severas.

Entrevistadora:- Después de repetir en ese colegio, ¿qué hiciste?

Mariano: Y me anoté en un colegio de provincia. Era re feo, re feo. Apenas entré...era re feo. Eran todos...se agarraban a piñas, le contestaban a las profesoras, y así. Ya no me gustaba, aparte no me enseñaban nada. Salía siempre temprano porque faltaban todas las profesoras y algunas profesoras no había; de matemática no había, de geografía tampoco, y dejé.”

En todos los casos, debido a la falta de una política pública que pauté la dinámica integral del sistema, la modalidad de intervención de la

escuela es decisiva en la determinación de la trayectoria de los alumnos y las alumnas. En particular, se evidenció la enorme potencia transformadora que tiene la práctica proactiva de la escuela cuando interviene en los problemas “extraescolares” –personales o familiares– que interfieren en el rendimiento escolar de los jóvenes.

4. DISCUSIÓN

El enfoque conceptual y metodológico utilizado en el estudio empírico focalizó la observación en la práctica de los actores y en la reflexión que ellos mismos efectúan sobre esa práctica. El estudio fue esencialmente de tipo cultural: se centró en las percepciones de los alumnos y alumnas con dificultades y sus madres. Se consideró que cada contexto vital tiene una dimensión de singularidad, en tanto genera sus propias representaciones, pero es a la vez parte de la sociedad que lo contiene y lo atraviesa en sus dimensiones culturales, históricas, económicas. Con menor representación se registraron las opiniones de los docentes y funcionarios escolares para completar el conocimiento cualitativo desde la totalidad de la comunidad educativa. El marco de referencia adoptado destaca que la interacción entre la práctica de los sujetos y las condiciones estructurales en las que ésta se desarrolla construye la realidad social, reafirmando o deconstruyendo las instituciones que la conforman.

En el universo estudiado, a través de la experiencia relatada por alumnos y alumnas, sus madres y las autoridades o docentes de las escuelas, se pudo observar que la fragmentación del sistema educativo público de la ciudad de Buenos Aires es también una construcción colectiva de la que participan, por lo menos: a) los jóvenes y sus familias que desean permanecer en el sistema a pesar de las dificultades y eligen los colegios que apoyan sus esfuerzos; b) los jóvenes y sus familias que desarrollan prácticas contraculturales a las escolares, persisten en las mismas, son expulsados de sus colegios y deben reinsertarse en las únicas escuelas que los aceptan tras reiteradas repeticiones; c) las autoridades y los

docentes que entienden que los problemas personales, familiares o sociales de sus alumnos y alumnas involucran la esfera educativa e intervienen para ofrecer un apoyo especializado que encuentre una solución; y d) las autoridades y los docentes que entienden que los problemas familiares o sociales de los alumnos y alumnas son externos a la actividad educativa y deben separarse los subuniversos de alumnos según su disposición hacia el aprendizaje.

Este conjunto de prácticas, y muchas otras que con seguridad el presente estudio no reveló, construyen la realidad fragmentada del sistema educativo público de la ciudad de Buenos Aires, que delimita espacios acotados sobre los que transitan alumnos y alumnas que tienen dificultades pero se esfuerzan por permanecer y los que no pueden superarlas y abandonan prematuramente la escuela. La inexistencia de políticas dirigidas a la inclusión educativa de todos los estudiantes que cursan los años establecidos como obligatorios por el sistema deja librada la reproducción del sistema a las prácticas de los sujetos que refuerzan la segmentación institucional.

En particular, los testimonios de los estudiantes corroboran la hipótesis de Terigi: el paso del nivel primario al secundario en el sistema educativo público argentino parece actuar a modo de “ajuste significativo” entre las trayectorias reales y las trayectorias teóricas (Terigi, 2010). El “ajuste” por omisión supone para muchos estudiantes una clara práctica excluyente: un detonante para el abandono definitivo del sistema.

No fue el propósito de este estudio formular recomendaciones u orientar políticas. Sin perjuicio de ello, es importante destacar la validez de emplear este tipo de enfoques para comprender situaciones complejas como lo es la deserción educativa precoz antes de finalizar el ciclo obligatorio.

BIBLIOGRAFÍA

Adeyemo, D. (2010). Educational Transition and Emotional Intelligence. En D. Jindal-Scape (Ed.). *Educational Transitions. Moving*

Stories from Around the Word (pp. 33-47). New York: Routledge.

Alfaro, I. (2004). Diagnóstico en educación y transiciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (1), 67-88.

Akos, P. (2010). Moving Trough Elementary, Middle and High Schools: The Primary to Secondary Shifts in the United States. En D. Jindal-Scape (Ed.). *Educational Transitions Moving Stories from Around the Word* (pp. 125-142). New York: Routledge.

Acosta, F. (2009). Escuelas medias y sectores populares: entre la eficacia y la ley, la moral y la cultura. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (RIECE)*, 4 (3).

Baquero, R, Tenti Fanfani, E. y Terigi, F. (2004). Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar. En: *Nuevos paradigmas. Educabilidad en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 16.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO.

Boudelet, C. y Establet, R. (1971). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI Editores.

Bowles, S. y Gintis, H. (1976). *La instrucción escolar en América capitalista*. México: Siglo XXI Editores.

Eccles, J. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. En R. Lerner, y L. Steinberg (Eds.). *Handbook of adolescent psychology* (pp. 125–153). Hoboken, NJ: Wiley.

Echeita, G. (2008). Voz y quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (RIECE)*, 6 (2).

Fernández, M. (2011). Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar. *Propuesta Educativa*, 35, 85-94.

Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España. Colección Estudios Sociales N° 29*. Barcelona: Obra Social Fundación “La Caixa”.

Filmus, D. (1998). Hacia una nueva relación en la articulación educación-trabajo. En: *Las transformaciones educativas en*

- Iberoamérica. Tres desafíos: Democracia, desarrollo e integración.* Buenos Aires: Troquel-OEI.
- Galton, M. (2010). Moving to Secondary School: What do Pupils in England Say About the Experience. En D. Jindal-Scape (Ed.). *Educational Transitions. Moving Stories from Around the Word* (pp. 107-124). New York: Routledge.
- Galton, M., Morrison, I. y Pell, T. (2000) Transfer and transition in English schools: reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research*, 33, 341-363.
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración.* Buenos Aires: Amorrortu (Orig. 1984).
- Gimeno, J. (1997). *La transición a la educación secundaria.* Madrid: Morata.
- Gluz, N., Kantarovich, G. y Kaplan, C. (2005). Es posible una escuela sin fracaso. En: *Ensayos y experiencias. La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión.* Buenos Aires: Novedades Educativas, 46.
- Jindal-Snape, D. y Miller, D. (2010). Understanding Transitions Through Self-Esteem and Resilience. En D. Jindal-Scape (Ed.). *Educational Transitions. Moving Stories from Around the Word* (pp. 11-32). New York: Routledge.
- Minujin, A. y Anguita, E. (2004). *La clase media. Seducida y abandonada.* Buenos Aires: Editorial Edhasa.
- Measor, L. y Woods, P. (1984). *Changing Schools.* Milton Keynes: Open University Press.
- Monarca, H. y Rincón, J. (2010). Tránsito a la ESO, ¿continuidad o ruptura? *Cuadernos de Pedagogía*, 401, 28-31.
- Murillo, J. (Coord.) (2006). *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones.* Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Pedró, F. (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales. *Revista de Educación. Número extraordinario*, 22-45. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-205.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K. y Soini, T. (2010). A horizontal approach to school transitions: a lesson learned from Finnish 15-year-olds. *Cambridge Journal of Education*, 40 (3), 229-245.
- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación. Número extraordinario*, 31-62.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.
- Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. *Conferencia en Santa Rosa, La Pampa, Argentina: Ministerio de Cultura y Educación.* Recuperado de: https://docs.google.com/document/d/1ZDHI8cgAzWZbNFCCMFIJHfeBssIbeTgiXrk7GFXAtYQ/edit?hl=en_US
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar.* Madrid: Akal (Orig. 1977).