

II. 3. Los Evaluados: estudiantes y su entorno familiar

Este apartado se centra en los evaluados, los alumnos, y en las características de su entorno familiar para tratar de establecer qué factores podrían incidir en el rendimiento escolar. Para ello se presentarán en primer lugar las percepciones que tienen los docentes, directivos y los propios alumnos sobre aspectos generales del sistema educativo, la evolución y sus resultados. DE esa indagación se obtendrán percepciones subjetivas de los distintos actores involucrados. En segundo lugar se presenta un trabajo de recopilación y procesamiento de información que llamaremos “objetiva” por tratar de determinar, de forma más o menos independiente de las percepciones subjetivas, cuáles son las relaciones que muestra la realidad efectivamente construida utilizando las proyecciones y conceptos que, en líneas generales, sostiene el sistema en su conjunto y los actores involucrados.¹ Al finalizar se expone un análisis de síntesis sobre la base de esos dos momentos.

Percepciones subjetivas sobre la evaluación y sus resultados:

En este apartado se reflejan las visiones de docentes y alumnos sobre aspectos directa o indirectamente relacionados con la evaluación y rendimiento escolar de los estudiantes de la región cordillerana. Para eso se tomaron en cuenta fundamentalmente los datos arrojados por una encuesta realizada en las escuelas 705 y 713 de Esquel y TRvelin respectivamente con motivo de la consulta realizada por el Ministerio de Educación de la Nación sobre aspectos básicos de la educación secundaria que tuvo lugar a principios del año 2009.

Participaron de este trabajo

- 32 alumnos de primer año Secundaria (en adelante: 7mo EGB)
- 58 alumnos de 9no y 8vo año EGB

¹ No se pretende en lo más mínimo defender ni aplicar un sistema realista a nivel metafísico. Se entiende que la realidad es una construcción social en la que intervienen sujetos. Pero resulta que, si los sujetos intervienen y son parte de una realidad construida con determinadas categorías que, además, utilizan para describirla, esa realidad construida ocupa el lugar de LA REALIDAD para esos sujetos. Pero esa realidad tiene un comportamiento no determinado por los sujetos; estos últimos han construido o aceptado la construcción de otros y hasta allí llega su poder para comprender y describir. Esa realidad construida puede ser investigada de forma independiente a las percepciones subjetivas utilizando los mismos conceptos y categorías que intervienen en la construcción. Y descripción. Por ejemplo: Las categorías de “repitente” y de “persona con necesidades insatisfechas” (o “pobre” desde el punto de vista económico) son utilizadas para describir situaciones concretas y sus significados son más o menos constantes. Si un entrevistado dice que la repitencia no se relaciona con la pobreza está utilizando categorías que tienen un comportamiento independiente del sujeto que trata de describir esa realidad; ese comportamiento independiente puede investigarse y luego compararlo con la percepción subjetiva para sacar conclusiones.

- 67 alumnos de 2do año Polimodal (orientación Humanidades y Ciencias Sociales)
- 20 alumnos de 3er año Polimodal (orientación Humanidades y Ciencias Sociales)
- 14 docentes de ambos ciclos del secundario.
- Se incluyen además (y con mención específica) algunos datos sobre entrevistas a docentes y supervisora escolar y encuestas realizadas a otros grupos de alumnos.

Metodología:

Las modalidades de consulta fueron entrevistas personales y encuestas a grupos de alumnos.

En el caso de las elaboraciones grupales se realizó un sondeo previo (a modo de pre-encuesta) a fin de indagar las principales opiniones; las preguntas correspondientes a los factores que inciden en el rendimiento escolar se contestaron en forma de cuestionario semi-cerrado (que incluyó posibles agregados y aclaraciones) para facilitar la expresión de la opinión general. Se incluyó en el cuestionario la aclaración de algunos términos como “escuela inclusiva”, no obstante lo cual cada grupo de alumnos tuvo un docente a su disposición para aclarar cualquier duda que surgiera en relación al cuestionario.

Resultados:

Independientemente del modo de calificar y la incidencia de los contenidos actitudinales en la calificación, al momento de preguntarles a los docentes cuál era el factor principal que incidía en resultados negativos de las evaluaciones de sus alumnos, TODOS, si excepción, explicaron la desaprobación de espacios curriculares a su cargo por cuestiones actitudinales: falta de compromiso, de responsabilidad, de atención en clase, no realizan las tareas solicitadas, no traen el material, falta de interés.

Aquellos que toman en cuenta los actitudinales de forma indirecta y por su incidencia en las producciones de los alumnos observan que las características las producciones escritas o, en muchos casos, la falta de entrega de las mismas, se relaciona con actitudes. Los docentes que toman en cuenta los contenidos actitudinales de forma más o menos independiente al conocimiento demostrado evalúan que esos contenidos son el principal factor de desaprobación.

Estas opiniones son, en líneas generales, coincidentes con las de los alumnos, aunque existen algunas discrepancias: los alumnos ponen más énfasis en el interés, un aspecto que podría remitir directamente a las acciones de los profesores.

A la pregunta de si consideran que están haciendo todos los esfuerzos necesarios para su desempeño escolar, del total de los alumnos que respondieron, la mitad contesta afirmativamente. Este dato concuerda más o menos con el porcentaje de alumnos que presentaría dificultades en actitudes de responsabilidad según los docentes. Pero existen diferencias notables entre los alumnos de la ESB y los del ESO: mientras que los primeros responden 70% que sí están haciendo los todos esfuerzos necesarios y el 30% que no; en los más grandes la proporción es exactamente la inversa: si: 30%; no: 70%. LA afirmación vuelve a ser coincidente con el hecho de que el mayor incumplimiento de tareas dadas por los docentes se da en ESB. Pero aparentemente existiría una diferencia entre lo que se entiende por “esfuerzo”: varios alumnos de los dos primeros años de ESB ponen como ejemplo de ese concepto “venir todos los días a la escuela” o “levantarse temprano” mientras que los alumnos de ESO entienden el concepto en relación al rendimiento; la mayoría de estos últimos manifiesta que “sólo se estudia para aprobar” pasar de año” aduciendo que hay cosas más interesantes que hacer como “salir a bailar”, “mirar televisión o jugar con la PC”, “juntarse con amigos o novios/as”.

Esta comprensión de “esfuerzo” vinculada a acciones como “ir a la escuela” (que los adultos suponen obvias) fue también registrada en una entrevista a un docente de este nivel quién manifestó que muchos alumnos piensan que por el solo hecho asistir a clase y de hacer trabajos (sin importar en principio la calidad de los mismos ni los conocimientos demostrados en evaluaciones escritas) les parece que tienen que aprobar.

Los alumnos identificados como repitentes (tanto de EGB como de Polimodal) dijeron no hacer los esfuerzos necesarios. EL grupo de repitentes de Polimodal manifestó en una entrevista que fue por este motivo, la falta de esfuerzo, que no pasó de año. Esta opinión es coincidente con la que expresan los alumnos que recurren a instancias de recuperación como los POA: la gran mayoría de los encuestados señalan las opciones de faltas de responsabilidad propia a la hora de registrar las causas de la desaprobación dejando en segundo lugar opciones como falta de comprensión, dificultad de los temas de estudio, falta de tiempo para realizar los trabajos pedidos. En algunos casos la falta de preocupación se liga al poco interés en los temas tratados.

Con respecto a la desaprobación los alumnos ponen como principal factor la falta de interés de los estudiantes. Esta es la respuesta que mayoritariamente expresan independientemente del ciclo de pertenencia. En el ciclo orientado (tres últimos años

del secundario) se identifican luego la falta de estudio y atención en clase, los factores económicos y la falta de apoyo familiar. En el caso de los alumnos del ciclo básico interviene en segundo lugar y junto a la falta de estudio, atención en clase y los factores económicos, las dificultades de comprensión en algunas materias, un factor que ni si quiera es mencionado por los alumnos más grandes ni tampoco resulta de gran importancia para los profesores a la hora de señalar las razones de la desaprobación.

Factores que inciden en el bajo desempeño escolar (visión de los alumnos)	
Ciclo Básico (Ex EGB3)	Ciclo Orientado (ex Polimodal)
1) Falta de interés de estudiantes	1) Falta de interés de estudiantes
2) Dificultades de comprensión (materias difíciles)	2) Falta de estudio y atención en clase
2) Falta de estudio y atención en clase	3) Factores económicos
3) Falta de apoyo familiar	4) Falta de apoyo familiar

Desde la óptica de los alumnos de Polimodal la falta de interés parece explicar la desaprobación de materias; la falta de estudio y de atención en clase podría deberse, en parte, a ese factor señalado como fundamental. Los alumnos de EGB3 agregan un factor más, las dificultades de comprensión cuyas relaciones con la falta de interés no serían tan transparentes.

Los registros de estas opiniones se complementan con las correspondientes a las causas que influyen en la pérdida de motivación por el estudio. Los alumnos en general citan como primera causa las clases monótonas y aburridas (o sea: no interesantes). La siguen la mala relación con los profesores. En el caso de Polimodal se agrega la falta de exigencia y ayuda de la familia y en EGB3 la gran cantidad de horas que hay que asistir a la escuela.

En consonancia con esta visión se ponderan positivamente en cuanto a la adquisición de aprendizajes, las clases interesantes y divertidas (citando como ejemplos la utilización de películas, videos, computadoras), las buenas explicaciones de los docentes (particularmente el interés del docente en que el alumno aprenda) y la buena relación entre el docente y los alumnos. Este último aspecto relacional es el más valorado por los alumnos a la hora de evaluar a los profesores, aspecto al que se agregan las buenas explicaciones y, especialmente en polimodal, que ponga pasión (ganas) al enseñar y que sea exigente.

Algunos profesores, especialmente en EGB, dan cuenta de que cuando utilizaron películas u otro material de video (respondiendo a los pedidos de los alumnos) no siempre han obtenido mejores resultados (por ejemplo porque el material no era todo lo divertido que se pensaba) y que, cuando si se lograba captar la atención o el interés por ese medio, este decaía a la hora de profundizar el tema con alguna lectura, realizar algún tipo de trabajo de sistematización de los aprendido por medios audiovisuales.

Para los alumnos la familia juega un papel importante al momento de explicar tanto el desempeño escolar como las pérdidas de motivación para estudiar. La relación entre “existencia de apoyo familiar” y “buen nivel de estudios y de rendimiento escolar” se hace explícita cuando responden a la pregunta específica sobre esa temática. Esta relación se explicita más en EGB3, nivel que registra como formas concretas de influencia de las familias el apoyo en tareas escolares y revisión de carpetas de estudio y la motivación y exigencia de buen rendimiento. Otros registran que “hay padres que no les importa nada de escuela del hijo”; “hay padres q no los acompañan porque tienen mucho trabajo” y “hay padres que prefieren q hijo trabaje”.

Esta opinión es compartida por la totalidad de los profesores y directivos encuestados, quienes le confieren a los adultos del núcleo familiar una alta responsabilidad en el fracaso escolar de sus hijos. Por ejemplo es muy común escuchar que a las reuniones de padres sólo concurre un porcentaje mínimo y que suelen ser aquellos que no tienen problemas relacionales ni de rendimiento escolar².

Los factores económicos de las familias son mencionados como incidiendo en el rendimiento escolar y el abandono pero, al contrario de lo que establecen las informaciones del Ministerio de Educación de la Nación, no tienen un lugar importante para docentes y alumnos en general. Tanto la Supervisora como los docentes encuestados no le dan prioridad alguna a este tipo de factores, salvo aquellos docentes que trabajan en escuelas “marginales” o con población escolar de muy bajos recursos.

Mencionaremos los registros de las respuestas de los alumnos a una pregunta más que no se relaciona directamente con la evaluación ni con los resultados académicos pero que sirve para encuadrar muchos aspectos de la educación formal desde la perspectiva de sus destinatarios. Se trata de la pregunta: **¿Qué les enseña la educación secundaria? ¿Qué debería enseñarles?**

LA primera opción elegida es la de que la escuela da conocimientos básicos para la integración social. Algunos agregan que esos conocimientos sirven para los estudios

² Una observación similar se registra en el trabajo de Adolfo Turcato,

superiores y otros (mayoritariamente del nivel Polimodal) sostienen que los conocimientos que aporta el nivel secundario son muy elementales y no dan una base para el ingreso a la Universidad. La formación en valores de convivencia y para un futuro laboral, ambas con la misma cantidad de respuestas, son las que le siguen³.

Sobre esta temática los docentes creen estar dando una base para la continuidad de los estudios superiores, aunque reconocen, a la luz de los fracasos en el ingreso a la universidad, que la formación brindada es muy pobre. Se entiende que la causa principal de este fracaso es el bajo nivel de exigencia que tanto docentes como alumnos sitúan en el sistema de evaluación permisivo y flexible, que da muchas oportunidades para aprobar y que termina bajando el nivel de aprendizajes.

Al respecto la supervisora escolar entrevistada dice que se está estafando a los alumnos porque la educación secundaria les da un tipo de formación que no es la requerida por la Universidad, nivel en el que, según su opinión, no ha variado los esquemas evaluativos a lo largo de su historia y se centra, al igual que la secundaria de hace algún tiempo, en lo memorístico.

Quedan así definidos algunos conceptos clave y su utilización por parte de los sectores alumnos y docentes: Acompañamiento familiar, actitudes de estudio, aburrimiento y visión de futuro. Los mismos, según los actores encuestados y entrevistados, tienen incidencia directa o indirecta en aspectos relacionados con la evaluación y el fracaso escolar.

En lo que sigue se realiza un análisis objetivo sobre estos aspectos, a los que se le suma el correspondiente a factores económicos familiares cuya incidencia en todos los aspectos educativos es de una importancia capital para los investigadores del Ministerio de Educación de la Nación.

Información y análisis objetivo:

En este apartado se toman los aspectos más sobresalientes del registro anterior y se indagan sus relaciones de forma más o menos independiente de las percepciones de los actores. Se incluyen las características económicas de los núcleos familiares de los alumnos, aspecto que no se reveló como importante según las opiniones registradas

³ Estos resultados son en líneas generales coincidentes con los correspondientes a otras encuestas realizadas en ambos ciclos de la Educación secundaria sobre la utilidad de la escuela: se señalan fundamentalmente aquellos aspectos que se relacionan con el futuro: la posibilidad de conseguir un trabajo digno y de continuar estudiando. También hay una valoración del presente escolar como favorecedor de las relaciones con los pares: tener amigos, conocer a otros chicos y chicas.

anteriormente pero que es el factor principal que incide en todos los aspectos escolares según el Ministerio de Educación de la Nación. Además dado que, según informes oficiales, el factor en cuestión está asociado al nivel educativo de los padres y al capital cultural que posee la familia, el mismo podría ser un indicador de estos, algo que se indaga en esta investigación.

Estudio exploratorio sobre incidencia de factores económicos en el rendimiento.

Con respecto a esta temática se indagó, previo a la investigación más profunda, sobre la posible incidencia de aspectos económicos en el rendimiento de alumnos. En ese estudio no se contempla en lo más mínimo la participación de los alumnos como fuente de información; los datos se obtuvieron del listado ministerial de becados y las calificaciones de los registros escolares. Los datos sobre repitencia se extrajeron también de los mencionados de registros.

Desde el punto de vista metodológico en el trabajo se relacionaron los datos de rendimiento de los alumnos becados por el ministerio de educación comparándolos con los correspondientes a los no becado. Esas becas son financiadas por el BID, organismo que ha exigido criterios muy rigurosos para el desembolso del dinero correspondiente. Los padres de los alumnos postulantes para becas debían dar una información pormenorizada de su situación socio-económica y, ante cualquier duda que se presentara por parte de los coordinadores del programa de becas o las MOT que colaboraron en él, se realizaba una visita domiciliaria para verificar la veracidad de la información. Dado que el contenido de las encuestas de dicho programa no era público, el investigador averiguó por medios propios (fundamentalmente por medio de entrevistas y preguntas puntuales a distintos actores escolares confiables), algunas de las características socio-económicas de los becados, comprobando su situación de vulnerabilidad social.

Las becas fueron otorgadas en el 2008 y el indicador de rendimiento escolar fue la condición de aprobación de cada una de las materias del año siguiente en el primer trimestre y la condición de repitente. En la segunda escuela una de las divisiones de 9no año tiene profesores diferentes de las otras dos, razón por la cual se presentan los resultados por separado.

Los resultados de este primer estudio realizado son los siguientes:

Primera ESCUELA :

Sobre un total de 59 alumnos se otorgaron 6 becas.

Los alumnos no becados tuvieron en promedio 3 espacios desaprobados y los no becados mas de 4 espacios y medio.

Segunda Escuela:

primeras dos divisiones: Sobre un total de 60 alumnos hay 8 becados.

Los alumnos becados tiene desaprobados 2,13 espacios en promedio y los no becados 1,37.

tercera división: sobre un total de 31 alumnos, hay 7 becados.

Los becados desaprobaron en promedio 2 espacios cada uno, mientras que los no becados 1,88 espacios.

Comparación en base al índice Repitencia:

Escuela 1:

porcentaje de alumnos becado que repitieron 8vo año: 33% (2 de 6)

porcentaje total de alumnos que repitieron 8vo año: 35% (21 de 59)

Escuela 2:

porcentaje de alumnos becados que repitieron 8vo año: 27%

porcentaje total de alumnos que repitieron 8vo año: 38%

En la primera escuela los no becados presentan niveles de aprobación superiores a los no becados Evidentemente, con estos datos, no puede establecerse una relación positiva y firme entre las variables socio-económicas familiares y rendimiento escolar. Sin embargo en la segunda escuela, existe un diferencia importante a favor de los no becados. Esa escuela es, por otra parte, aquella cuya muestra es cuantitativamente superior y que además, presenta una participación mayor de alumnos becados en la matrícula total).

El mencionado estudio se realizó a modo de sondeo y presenta algunas limitaciones. En primer lugar corresponde señalar que la muestra fue sólo de 21 alumnos en condición económica desfavorable sobre un total de 150 alumnos entre los cuales había, en realidad una proporción mucho mayor de becados (por otros sistemas diferentes al del BID). Si bien se ha chequeado la condición de necesidad económica de los alumnos becados y el sistema de selección de los beneficiarios garantiza que los becarios son aquellos que se encuentran en peor condición económica (descartando cualquier tipo de manipulación por cuestiones políticas o de afinidad) dicha selección se realiza sobre postulantes esas becas. Teniendo en cuenta que uno de los requisitos para el otorgamiento de becas fue no poseer ningún tipo de beca al momento de la postulación, esta circunstancia podría condicionar en algún grado la muestra ya que aquellos alumnos de condición socio-económica baja podrían gozar de un beneficio similar y estar inhibidos para una nueva selección. Esta limitación se atenúa bastante porque las condiciones socio-económicas de los seleccionados son de tal magnitud que aseguran que los alumnos becados por el programa están entre los más necesitados.

Existe otra característica que podría catalogarse como limitación: al momento del otorgamiento de becas una de las condiciones para su renovación anual era que los becados tuvieran un buen desempeño escolar a partir del otorgamiento del beneficio. En este caso es muy probable que los padres beneficiados tuvieran una motivación extra para exigir a sus hijos un buen desempeño académico, de forma tal que hubiera una incidencia familiar en las actitudes y las acciones concretas de los alumnos necesitados que podrían estar más “presionados” que sus pares para responder positivamente de tal forma que el rendimiento escolar se vea modificado por esta razón. Esta limitación también se atenúa porque fue precisamente en el año 2009, año de realización del estudio, que se modificó esta condición impuesta por el BID a pedido del Ministerio de Educación. Pero lo cierto es que en algunas escuelas trató de ocultarse esta información, entendiendo que servía para “motivar” a los alumnos y a sus familias a que rindieran mejor⁴. DE todas formas podría existir una incidencia en el rendimiento escolar de muy difícil determinación.

Las mencionadas limitaciones junto al resultado positivo de asociación entre variables socio-económicas y rendimiento escolar registrado en la segunda escuela justificaron la realización de una investigación más profunda sobre esta temática.

Variables socio-económicas y fracaso escolar

Existen muchas publicaciones del Ministerio de Educación de la Nación que presentan altas correlaciones entre indicadores socio-económicos y educativos, aunque no siempre esas correlaciones están libres de la incidencia de otros factores. Por ejemplo en el documento **LAS DIFICULTADES EN LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS ALUMNOS**, Un estudio en escuelas de nuestro país, **Proyecto conjunto de la DINIECE y UNICEF** del año 2004, se presenta el siguiente cuadro de correlaciones estadísticas:

⁴ Una de las quejas registradas por la dirección de una de las escuelas fue precisamente que se dejaron de lado las exigencias de buen desempeño escolar para el otorgamiento de las becas. Esa decisión se tomó como una especie de “demagogia” que no favoreció el rendimiento de los alumnos y acentuando la visión familiar de la beca como un “regalo” sin exigencia de contraprestación.

COEFICIENTES DE CORRELACIÓN ENTRE INCIDENCIA DE LA POBREZA EN LAS PROVINCIAS Y TASAS DE REPITENCIA, ABANDONO Y SOBREDAD. ARGENTINA, 1999 (Unidad de análisis: provincias argentinas)			
	EGB 1 y 2	EGB 3	Polimodal
Repitencia	0,47	-0,25	0,19
Abandono	0,76	0,22	0,23
Sobredad	0,77	0,75	0,58

Fuente: IIPe-UNESCO, en base a datos del Ministerio de Educación de la Nación.⁵

Esta tabla aporta información relevante sobre correlación entre pobreza e indicadores de fracaso escolar pero, al tomar como unidad de análisis las provincias argentinas, se corre el riesgo de que incidan otras variables en la presentación de los resultados. El éxito o fracaso escolar podría estar influenciado por algunas diferencias entre provincias o, incluso, entre instituciones educativas y profesores, por ejemplo, en cuanto a los modos de evaluar. Si tal fuera el caso las correlaciones presentadas estarían “contaminadas” por la incidencia de otros factores no necesariamente económicos en el fracaso escolar⁶.

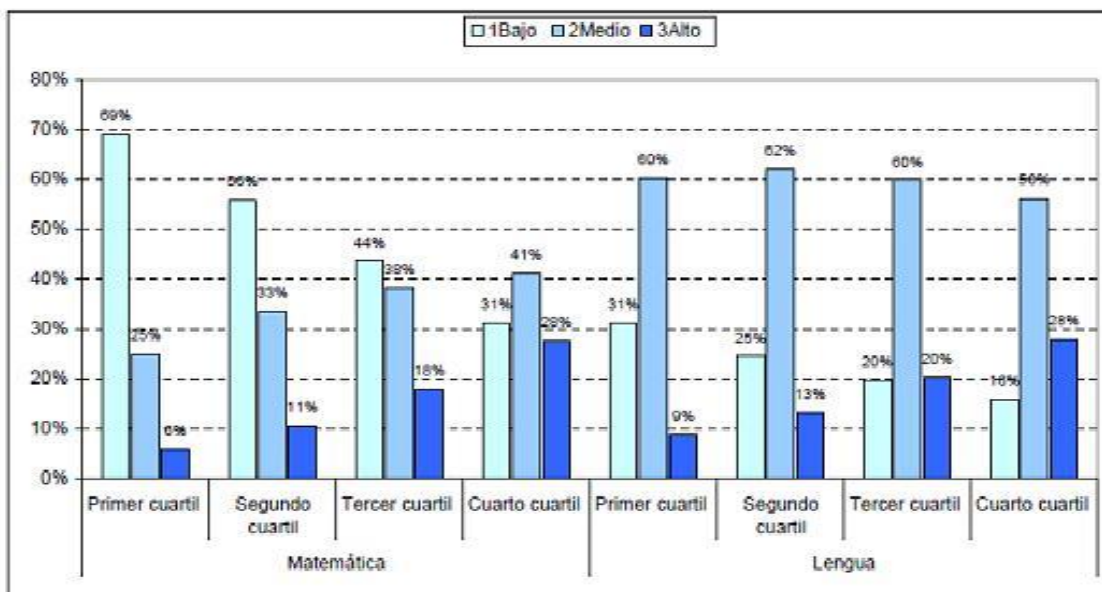
Los informes de los Operativos Nacionales de Evaluación de la calidad educativa (ONE) son, actualmente, las fuentes de información privilegiada en esta materia. En ellos sí se realiza una medición del nivel económico de cada alumno (de forma independiente a su provincia y escuela de pertenencia) y se establecen relaciones con las habilidades cognitivas demostradas en las evaluaciones. Los resultados indican que existe una relación significativa entre ambas variables, observándose, por ejemplo que a mayor cantidad de bienes y servicios disponibles en el hogar del estudiante, mejor es su habilidad promedio en Matemática y en Lengua:

Gráfico de distribución porcentual de los alumnos por nivel de desempeño en Matemática y Lengua, según cuartiles de la cantidad de bienes y servicios en el hogar del alumno. Finalización de Secundaria- Total país – ONE 2007⁷

⁵ Este cuadro se encuentra en los siguientes documentos: DINIECE – UNICEF (2004, p. 12) y OEA y MECT (2002, p. 26). En ambos documentos se presentan también relaciones significativas entre tasas de asistencia escolar y nivel de pobreza del núcleo familiar de los alumnos.

⁶ La observación es válida a nivel teórico y sirve para presentar el tipo de estudio que se realiza en la presente investigación; esto no implica que el mencionado riesgo se traduzca en una deformación de los resultados ya que estos podrían ser compatibles (de hecho, en líneas generales, lo son) con estudios que sólo contemplen las variables socio-económicas con independencia de otras.

⁷ Diniece, (2009, p. 158).



Fuente: Ministerio de Educación - DINIECE.

Lamentablemente no hay publicaciones de datos ni análisis sobre estas relaciones circunscriptas a la Provincia de Chubut⁸ ni a sus regiones. El único dato encontrado es el que publica la CIPPEC en un informe sobre Chubut del año 2004 en el que se destaca el Departamento Futaleufú por la altísima correlación existente entre condiciones socio-económicas de los alumnos y algunos indicadores de resultados educativos en el nivel primario.⁹

En líneas generales los informes ONE concluyen que cuanto más alto sea el nivel económico promedio de las familias de los alumnos, más alto será el promedio de habilidad demostrada en Lengua y/o Matemática.¹⁰ Lo mismo ocurre con el nivel educativo de los padres.

Hasta aquí llegan, por lo general, las correlaciones estadísticas entre variables económicas y educativas. Estas correlaciones se realizan en gran parte para evaluar la efectividad de las escuelas y de las provincias y justifican el nivel de desempeño claramente inferior de las escuelas estatales en comparación con las privadas, diferencia que tiende a ampliarse significativamente desde las mediciones realizadas en los 90 hasta ahora¹¹. Esta justificación de los diferentes desempeños de alumnos en

⁸ Los informes de los ONE no discriminan datos de contexto por provincias (sólo se limitan a dar índices estadísticos que distinguen resultados alcanzados por los alumnos de cada provincia en función del nivel educativo –primario o secundario-, ciclo –primero o segundo ciclo para primaria; secundario básico u orientado para secundaria- y del tipo de gestión –privada o estatal). La información existe pero es de muy difícil acceso.

⁹ Cf. Cippec (2004, p. 10) Los datos educativos significativos correlacionados con variables socio-económicas son: los resultados de las habilidades demostradas en evaluaciones de calidad educativa –ONE 2002-en Lengua y Matemática (índices de correlación 0,88 y 0,87 respectivamente) y los índices de repitencia y sobriedad (-0,71 y -0,92). En todos los casos esas correlaciones superan a la media provincial y casi duplican la media de la región patagónica.

¹⁰ Cf. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2009, p. 171) y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007, p. 153).

¹¹ Si bien la forma de medición de la calidad educativa ha variado, la afirmación sobre la diferencia creciente de calidad educativa entre el sector estatal y el privado se sustenta en los siguientes datos aportados por el

función de situaciones económicas corre el riesgo de ser interpretada como una relación cuasi determinista entre situación económica y rendimiento educativo si no se exploran otras variables asociadas al nivel económico y a otros factores del ámbito familiar que permitan orientar acciones concretas de los principales actores del sistema educativo. De hecho el informe ONE 2007 expresa que *“la mitad de las disparidades institucionales en la ‘calidad de resultados’ se debe a factores que están más allá del control de la propia escuela”*¹² factores entre los que se desataca la situación socio-económica y educativa familiar.

Relación entre variables Socio-económicas y fracaso escolar de estudiantes secundarios de Esquel

Aspectos metodológicos

Con el objeto de indagar factores asociados al éxito y fracaso escolar se realizaron encuestas a 190 alumnos secundarios de la escuela n° 713 de Esquel. El procesamiento de los datos obtenidos se realizó por medio de una metodología cuantitativa (herramientas de correlación estadística y proporciones).

La escuela seleccionada presenta la particularidad de estar ubicada en un barrio periférico (Malvinas Argentinas) y en el límite de una de las zonas consideradas de mayor vulnerabilidad social (barrios Bella Vista y Estación)¹³, y de contar con cierto prestigio académico. Esta doble caracterización explica que la composición del alumnado sea diversa en relación a clases socio-económicas y hace de esta escuela un lugar privilegiado para realizar un trabajo de campo como el propuesto.

La muestra abarca las 4 divisiones (101 estudiantes) de segundo año y las 3 divisiones de (89 alumnos) del tercer año de la educación secundaria, ciclo lectivo 2009 (en total 190 estudiantes que representan el 91% de la matrícula de esos cursos). Cada uno de esos grupos (el de 2do año y el de 3er año) estudia las mismas materias con los mismos profesores en la misma escuela bajo las mismas reglamentaciones

Ministerio de Educación: 1) En 1998 la diferencia entre respuestas correctas de alumnos de 9no año EGB de escuelas privada respecto de las públicas era de 12 y 11% en Lengua y Matemática respectivamente; 2) en el 2007 esa diferencia (entre ámbitos de gestión) considerando los alumnos categorizados como pertenecientes a los niveles de habilidad medio y alto es 22,1 en Lengua y 29,8% en Matemática, a favor de las escuelas de gestión privada. Aunque las formas de ponderar los resultados cambió significativamente a partir del 2005, los resultados dados se expresan en porcentajes siguiendo las lógicas de cada uno de los sistemas de medición.

¹² Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2009, p. 172).

¹³ Fuente: último informe de la Dirección General de Estadísticas y Censos de la Provincia de Chubut, realizado en base a datos del censo 2001. Véase Ficha Municipal Esquel en www.estadistica.chubut.gov.ar/municipios/FichaEsquel.pdf LA publicación Chubut Perfiles V del mismo organismo (año 2006) da cuenta de que, a excepción del indicador de asistencia escolar, la medición del resto de los indicadores de Necesidades Básicas Insatisfechas (Hacinamiento, Instalaciones sanitarias, Vivienda y, en menor medida, capacidad de subsistencia) es altamente desfavorable en los citados barrios aledaños a la escuela 713. Cf. Dirección General de Estadísticas y Censos de la Provincia de Chubut (2006, p. 30-31). Cabe agregar que existe asistencia escolar de alumnos provenientes de otros barrios de Esquel como el barrio Ceferino con altos índices de NBI según las fuentes citadas.

jurisdiccionales, razón por la cual se considera anulada la incidencia de diferencias relacionadas con la evaluación institucional y la política educativa para ambos grupos y anulada también la posible incidencia de diferencias individuales en la evaluación de profesores para cada uno de los grupos de estudiantes. Para el grupo de segundo año el efecto “desgranamiento de la matrícula” mencionado más arriba se considera anulado ya que promovieron a ese año de estudio la misma cantidad de alumnos inscriptos el año anterior¹⁴.

A partir de los datos proporcionados por los alumnos que respondieron a la encuesta se trabajó con los indicadores que figuran a continuación para cuantificar las siguientes variables:

Variables	Indicadores
Sobre-edad	Edad
Rendimiento escolar	Cantidad de Materias desaprobadas en 2do trimestre
Dedicación extraescolar	Horas de estudio/tareas fuera de la escuela
Aburrimiento escolar	Horas de aburrimiento en la escuela (0-30)
Acompañamiento familiar	A quién recurre el alumno en caso de necesitar ayuda para estudiar o realizar tareas escolares
Visión del propio futuro	Ideas sobre qué piensa hacer el alumno luego de terminar la escuela

La cuantificación de la variable socio-económica “ingresos familiares” se realizó teniendo en cuenta los siguientes indicadores

- 1) Cantidad de personas que conviven en el hogar
- 2) Convivencia o no de los padres o tutores y cantidad de adultos a cargo
- 3) Condición de ocupación/desocupación de miembros de la familia
- 4) Tipo actividad laboral miembros de familia (padres, hermanos, otros)
- 5) Estabilidad laboral de cada trabajador de la familia
- 6) cantidad de horas de trabajo de cada uno
- 7) Recepción de beca por escolaridad o u otra ayuda por parte del Estado
- 8) Tenencia y tipo de uso de PC en el hogar
- 9) Existencia de lugar cómodo para estudiar y/o hacer tareas escolares
- 10) Percepción del alumno sobre si existen o no problemas económicos en su familia

¹⁴ Según datos proporcionados por la Supervisión de la Región III promovieron a segundo año 116 alumnos, cantidad idéntica a la de inscriptos en el primer año de la secundaria en la escuela 713 en el ciclo lectivo 2008. La cantidad de alumnos de 2do año que efectivamente asistió a la escuela durante el ciclo lectivo 2009 es 118 (según consta en los registros de calificación escolar). Las diferencias numéricas entre la muestra de segundo año y la matriculación efectiva se debe a la ausencia de alumnos el día que se realizó la encuesta anónima correspondiente.

11) Percepción del alumno sobre falta de recursos en el hogar (caso afirmativo cuáles).

Para determinar la pertenencia de cada estudiante a una clase económica se tomaron en cuenta todos los mencionados indicadores y:

- los ingresos de cada integrante del núcleo familiar económicamente activo (sueldo promedio por actividad laboral – para los padres y madres: antigüedad de entre 10 y 15 años; para los hermanos: sin antigüedad- y cantidad de horas de trabajo)¹⁵
- los valores de la CBA y CBT que publica el sector estadísticas del Gobierno de la Provincia de Chubut (diferente a los del INDEC)
- la cantidad de miembros de la familia, sus edades aproximadas y los coeficientes de recursos que demanda cada integrante familiar (según estipulan el INDEC y Provincia de Chubut para determinar línea de pobreza e indigencia)¹⁶

Como resultado del cálculo descripto los alumnos quedaron divididos en 5 grupos con las siguientes características:

¹⁵ Con respecto al cálculo de los ingresos familiares: A) En el caso de los integrantes económicamente activos que son empleados estatales se consultó el registro de sueldos de la administración pública provincial teniendo en cuenta la antigüedad mencionada. B) Para el caso de los trabajadores no estatales en relación de dependencia o cuentapropistas se tomaron valores promedio del mercado.

En todos los casos se tomaron en cuenta la cantidad de horas de trabajo y se contrastó el valor calculado de esta forma con la apreciación subjetiva de los estudiantes respecto de las falencias materiales de su propio núcleo familiar. En los casos en los que se registró alguna diferencia se corrigió el valor calculado tomando como referencia ingresos menores (siempre enmarcados en valores reales) por ejemplo modificando la antigüedad laboral supuesta de más de 10 años o el sueldo promedio por rango laboral.

¹⁶ Tanto el INDEC como el sector de Estadísticas de la Provincia de Chubut calculan la Canasta Básica Alimentaria (CBA) teniendo en cuenta los requerimientos normativos kilocalóricos y proteicos imprescindibles para que un hombre adulto, entre 30 y 59 años, de actividad moderada, cubra durante un mes sus necesidades alimentarias. (Cf. Monto de la Canasta Básica del Hombre Adulto de 30 a 59 años, por tipo de artículos. Trelew-Rawson en www.estadisticaschubut.gov.ar y Valoración de la canasta básica alimentaria y la canasta básica total, INDEC, abril de 2011 en www.indec.gov.ar)

Según la Dirección de Estadísticas y Censos de la Provincia de Chubut la CBA (calculada en base a datos obtenidos del aglomerado Trelew-Rawson, era de \$325,15 en noviembre de 2009, mes en el que se realizó la encuesta de esta investigación (el valor asignado por el INDEC para el mismo período, sobre la base de información del aglomerado del gran Buenos Aires es \$152,3). La CBA sirve para determinar el índice de indigencia. Sobre la base del valor de la CBA se calcula la canasta básica Total (CBT) que incluye gastos de bienes y servicios no alimentarios. El cálculo de la CBT, que fija la línea de pobreza, se realiza multiplicando el valor de la CBA por la inversa del coeficiente de Engel (CdE) calculado en 2,25 para el mencionado período (véase los artículos citados). A partir de ese dato se calculan las necesidades alimentarias de otros integrantes de un núcleo familiar asignándoles distintas proporciones según género y edad. En la presente investigación se tomó en cuenta el valor de la CBA que informa la provincia de Chubut y los coeficientes correspondientes a los adultos) elaborándose un promedio general para el cálculo de necesidades de los hermanos menores de edad. Más allá de que los porcentajes de pobres e indigentes de la muestra son similares a los informados por el INDEC (tomando en cuenta sus cálculos de CBA y CBT), los posibles márgenes de error (debidos, por ejemplo, a las diferencias de precios entre Esquel y las ciudades que se toman como referencia para los cálculos) no afectan las conclusiones ni los objetivos de la presente investigación ya que no se pretende calcular índices de pobreza ni indigencia sino sólo la asociación existente entre variables socio-económicas y de rendimiento escolar; como la categorización de alumnos según condición socio-económica se realizó sobre la base del mismo valor de CBA y CBT -el informado para Trelew y Rawson- las diferencias con la realidad de Esquel no inciden en la comparación realizada.

Grupo	Características socio-económicas generales del núcleo familiar	Muestra en % ¹⁷
<p>1. No cubre necesidades alimentarias del núcleo familiar (Indigencia).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Familias de muchos integrantes (en promedio más de 6). • La tercera parte de los hogares son monoparentales registrándose, en la mayoría de ellos, la ausencia del padre. • En casi todos los casos la madre no trabaja (cuando lo hace es como empleada doméstica) y la condición laboral de los padres es precaria e inestable. • Sólo en una de las 17 familias (menos del 6%) uno de los padres tiene un trabajo para el cual se exige normalmente una capacitación terciaria. • LA tercera parte del grupo recibe becas o ayuda gubernamental • Más de la mitad de los encuestados de este grupo manifiesta padecer carencias materiales en la familia (el resto dice “vivir con lo justo”). 	9%
<p>2 Cubre necesidades alimentarias / no cubre otras necesidades básicas (pobreza)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Familias de muchos integrantes (en promedio más de 5 y menos de 6). • La tercera parte de los hogares son monoparentales registrándose la ausencia del padre en la mayoría de ellos. • A diferencia del grupo 1 en más del 90% de los casos la madre trabaja aunque en actividades de baja remuneración económica. Las mismas características pueden señalarse respecto de los padres. No se registra desocupación de ambos adultos en ningún caso. • LA tercera parte del grupo recibe becas o ayuda gubernamental • En menos del 10% del grupo se registra que uno de los adultos (en todos los casos la madre) tiene un trabajo para el cual se exige normalmente una capacitación terciaria (en esos casos el padre está desocupado o con trabajo inestable y de baja remuneración). • Un poco menos del 50% de los encuestados de este grupo manifiesta carencias materiales en el hogar (el resto dice “vivir con lo justo”) 	28%
<p>3. Cubre sólo necesidades básicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Familias de menos de 5 (y más de 4) integrantes (en promedio). • La cuarta parte de los hogares son monoparentales registrándose la ausencia del padre en la mayoría de ellos. 	27%

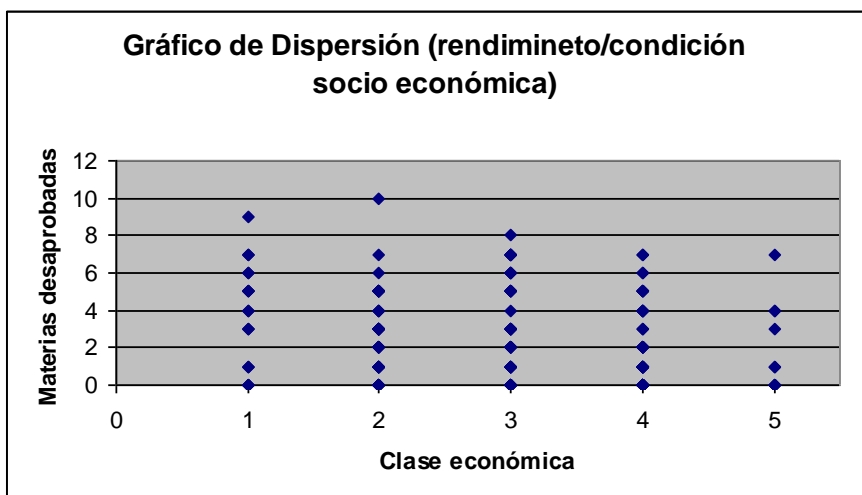
¹⁷ Los porcentajes corresponden a 182 de los 190 estudiantes encuestados ya que 6 de ellos omitieron datos fundamentales como para poder categorizarlos desde el punto de vista económico.

<p>familiares. (NO pobres-1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Si bien en el 30% de los hogares uno de los adultos no aporta ingresos, esta situación se compensa con el aporte de alguno de los hermanos mayores que trabaja o por la condición laboral del adulto que trabaja (con sueldo que alcanza a cubrir todas las necesidades familiares) • El 20% del grupo recibe becas o ayuda gubernamental. • En casi en el 25% del grupo se registra que uno de los adultos tiene un trabajo para el cual se exige normalmente una capacitación terciaria • Solo 3 de los 50 encuestados de este grupo manifiestan carencias en el hogar (dos no contestan sobre tipo de carencias, uno las adjudica a falta de dinero para “cagar el celular”; en todo estos casos la condición laboral de los padres y la situación de convivencia permiten establecer que se cuenta con ingresos suficientes para satisfacer las necesidades básicas familiares). El resto dice vivir “con lo justo” o no tener ningún problema económico). 	
<p>4. Dispone de recursos suficientes para cubrir sus necesidades básicas y un plus de entre \$1000 y \$3000 (No pobres-2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Familias de 4 integrantes (en promedio). • El 35% de los hogares son monoparentales registrándose la ausencia del padre en la mayoría de ellos. • Si bien en el 22% de los hogares uno de los adultos no aporta ingresos, esta situación se compensa con el aporte de alguno de los hermanos mayores que trabaja o por la condición laboral del adulto que trabaja (con sueldo notoriamente superior al necesario para cubrir todas la necesidades familiares) • Menos 10% del grupo recibe becas u otra ayuda gubernamental (en situación económica realmente muy diferente a la de los grupos anteriores por condición de ocupación de los adultos e ingresos). • En casi en el 40% del grupo se registra que uno de los adultos tiene un trabajo para el cual se exige normalmente una capacitación terciaria. • Ninguno de los encuestados de este grupo manifiestan carencias en el hogar. La tercera parte manifiesta vivir “con lo justo” y el resto dice vivir bien y no tener ningún problema económico. 	<p>30%</p>
<p>5. Cubre necesidades y dispone de un plus de recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Familias de 4 integrantes (en promedio). • La 27% de los hogares son monoparentales registrándose la ausencia del padre. • En el 18% de los hogares uno de los adultos no trabaja, situación se compensa económicamente por la condición laboral del adulto que trabaja (con ingresos muy superiores 	<p>6%</p>

<p>mayor a \$3000 (No pobres-3)</p>	<p>al necesario para cubrir todas la necesidades familiares)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ninguna de las familias de este grupo recibe becas u otra ayuda gubernamental. • Más del 70% del grupo cuenta con algún adulto con una ocupación que exige capacitación terciaria y casi la mitad poseería título universitario. • Ninguno de los encuestados de este grupo manifiesta carencias en el hogar. Menos del 20% manifiesta vivir “con lo justo” y el resto dice vivir bien y no tener ningún problema económico. 	
-------------------------------------	---	--

Resultados

La aplicación de la herramienta de correlación estadística entre rendimiento escolar y condición socioeconómica arroja un resultado no significativo: el índice de correlación de Pearson entre esas variables es -0,21 (valor absoluto inferior a 0,4 a partir del cual una correlación de este tipo de variables comienza a ser significativa)¹⁸. El siguiente gráfico da cuenta de esta relación:



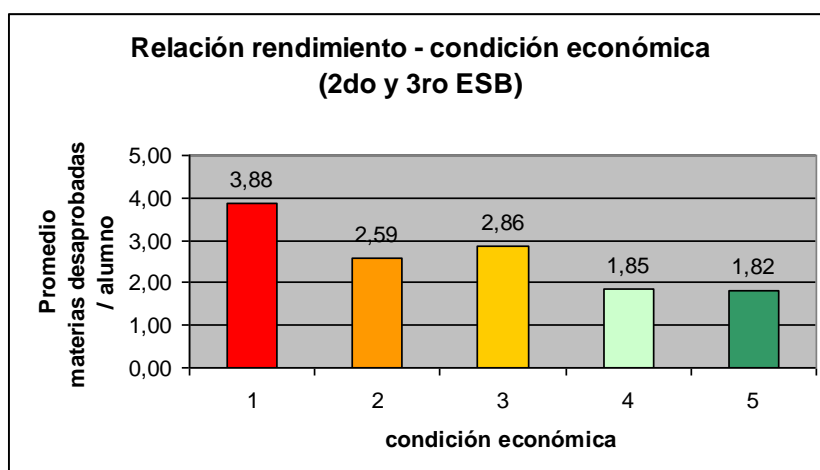
EL bajo índice de correlación se explica por el hecho de que existen indicadores elevados de desaprobación de espacios curriculares para alumnos de todos los grupos económicos (lo mismo sucede con los indicadores de desaprobación baja o nula). Pero se pudo establecer una relación entre estas dos variables apelando a otras herramientas matemáticas como las proporciones. En tal sentido, en promedio, los alumnos de condición socio-económica más baja tienen un rendimiento bastante inferior a los de condición buena o muy buena. Considerando toda la muestra: mientras estos últimos desaprueban menos del 20 % de los espacios curriculares, los

¹⁸ Este índice de correlación tampoco presenta resultados significativos considerando separadamente a los alumnos de 8vo y 9no año, aunque es levemente superior en los primeros (-0,24) que en los últimos (-0,22).

alumnos más desfavorecidos desaproveban casi 40% de las materias. El cálculo exacto arrojó los siguientes resultados:

Tabla de relación rendimiento escolar – condición económica (2do y 3er año ESB) ¹⁹					
Grupos según Condición económica	1	2	3	4	5
Promedio de materias desaprobadas	3,88	2,5	2,8	1,8	1,82
		9	6	5	

Gráfico



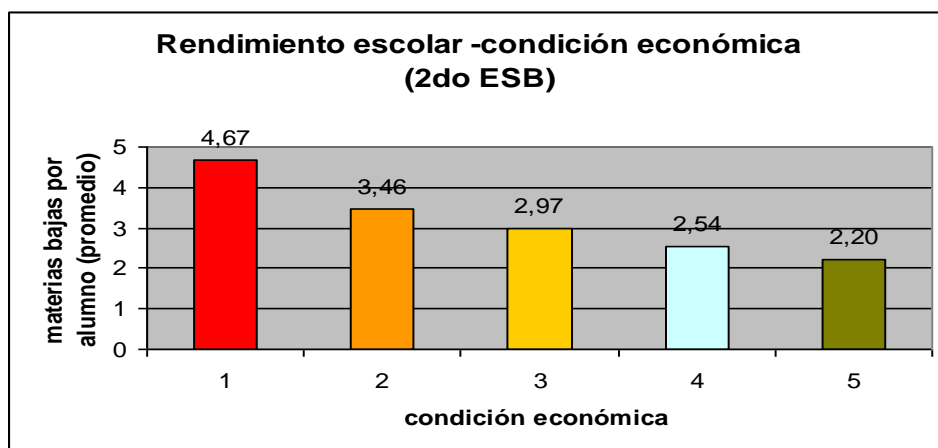
La diferencia señalada se acentúa si consideramos solamente el grupo de 2do año, antes de efecto desgranamiento de la matrícula que tuvo lugar en el pasaje de los chicos de 2do a 3er año²⁰.

Tabla de relación rendimiento escolar – condición económica (2do año ESB) ²¹					
Grupos según Condición económica	1	2	3	4	5
Promedio de materias desaprobadas	4,67	3,46	2,97	2,54	2,20

¹⁹ DE la muestra de 184 alumnos se descartaron 3 que no contestaron sobre desaprobación de materias.

²⁰ DE hecho el porcentaje de desaprobación del curso de 2do año en el 2008 fue cercano al 40% (fuente: Supervisión Región III, Provincia de Chubut).

²¹ De la muestra de 101 alumnos de 2do año se descartaron 5 por no responder sobre desaprobación o indicadores económicos



En este caso los porcentajes de desaprobación aumentan (respecto de la consideración conjunta de los dos grupos) en los alumnos de todas las condiciones económicas; pero tanto la cantidad como el porcentaje de espacios desaprobados es mayor en el grupo de 2do año, en el sector económicamente más desfavorecido. La cantidad de espacios desaprobados por los de peor situación económica supera en más del doble a los de mejor posición (quienes además se encuentran, en promedio, en el límite reglamentariamente exigido para promover el año escolar; situación que no se verifica en los grupos más desfavorecidos²²).

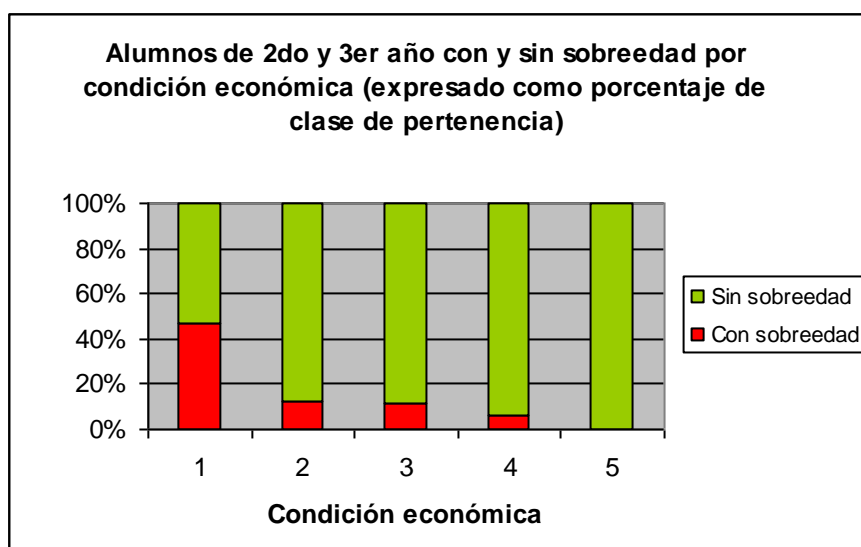
La relación entre la variable sobre-edad y la condición socio-económica arroja los siguientes resultados:

Tabla: Relación sobre-edad – Condición económica (2do y 3er año)²³

Clase socio-económica	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Cantidad de alumnos con sobre-edad	7	6	5	3	0
Cantidad de alumnos sin sobre-edad	8	43	40	46	9
Porcentaje con sobre-edad	46,67%	12,24%	11,11%	6,12%	0,00%

²² La diferencia entre desaprobación de 2 espacios curriculares y desaprobación de más espacios no debe evaluarse sólo numéricamente: la reglamentación vigente estipula que en la Educación Secundaria Básica se puede promocionar un año escolar con hasta 2 espacios curriculares desaprobados. En este sentido los alumnos de mejor condición socio-económica (grupo 5), a diferencia del resto, tienen un grado de desaprobación que les permitiría promocionar el año escolar. Por esa razón se trata de una diferencia cualitativa importante en términos de éxito/fracaso escolar.

²³ Se trabajó con una muestra de 167 alumnos descatándose los 17 que no registraron su edad en la encuesta.



El 47 % de del grupo de alumnos más desfavorecidos tiene sobre-edad. Ese porcentaje desciende a medida que aumentan los recursos de los que disponen las familias de los alumnos, verificándose en el grupo con mayores recursos la inexistencia de este indicador (0%). Este resultado estaría señalando que los alumnos con menos recursos han sido o son repitentes en una proporción mucho mayor que los de mayores recursos.²⁴

Hasta aquí la presentación de resultados de las relaciones encontradas entre variables de rendimiento/fracaso escolar y variables socio-económicas: correlación estadística baja (lo cual desecha cualquier tipo de conexión causal) y relaciones proporcionales significativas. Pero recordemos que al desechar la incidencia de modos de evaluación jurisdiccionales, institucionales e individuales (de los profesores) todavía quedan otras variables (presumiblemente propias del núcleo familiar y/o del contexto socio-político-económico) que pueden tener o no relaciones con las mencionadas variables socio-económicas familiares.

Relación entre variables no-económicas y el fracaso escolar

En la presente investigación se indagó sobre otro tipo de variables: concretamente el acompañamiento académico familiar, la visión del propio futuro, la dedicación al estudio y el aburrimiento escolar; analizando sus interrelaciones con los indicadores

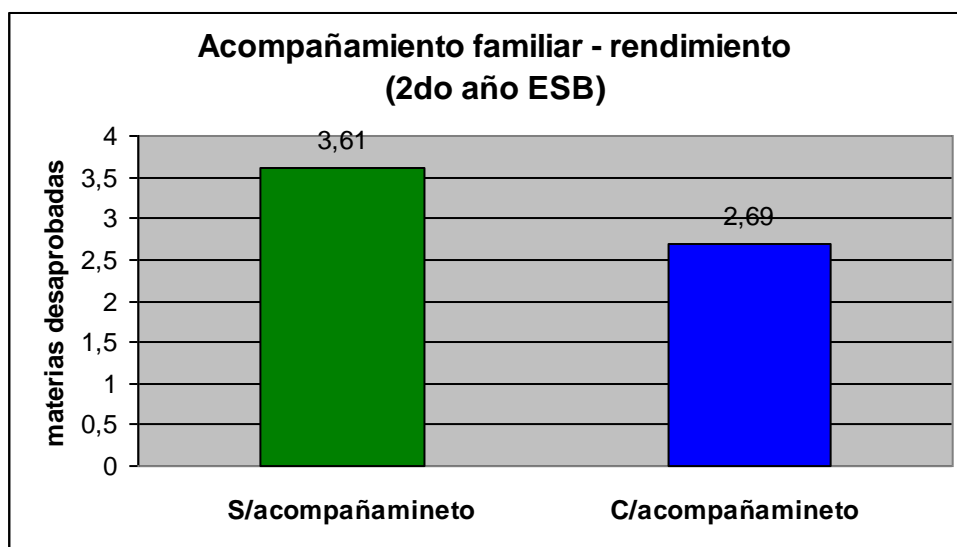
²⁴ La relación establecida más arriba entre situación socio-económica y rendimiento escolar se verifica, en líneas generales, dentro del subgrupo de los alumnos con sobre-edad. Entre estos alumnos los de condición socio-económica más baja desaprueban en promedio 5,43 espacios curriculares, mientras los de mejor condición socio-económica (nos referimos en este caso a los pertenecientes al grupo 4, ya que en el grupo 5 no hay alumnos con sobre-edad) desaprueban 4 espacios curriculares (estas diferencias son más notorias en el grupo de 3er año que en el de 2do). Sin embargo el análisis de estos indicadores no permite establecer una relación tan simple y proporcional como sugiere la presentación de los resultados: circunscribiéndonos al subgrupo con sobre-edad, el grupo 2 (catalogado como “alumnos pobres-no indigentes) tiene un rendimiento escolar bastante superior al del grupo 4, verificándose que los primeros desaprueban 3 espacios curriculares mientras los últimos 4 (en el caso de los alumnos con sobre-edad de 2do año la diferencia es mayor: el grupo 2 desaprueba en promedio 3,5 materias mientras el grupo 4 desaprueba 5 materias).

económicos y educativos. Algunos de estos indicadores pueden relacionarse con los enfoques generales existentes en materia de análisis de la educación secundaria y son de hecho las variables que resultaron significativas en la indagación sobre percepciones subjetivas de los docentes y alumnos²⁵. A continuación se resumen los resultados obtenidos.

El indicador de “acompañamiento académico familiar” surgió de la respuesta de cada encuestado a la pregunta “Si necesitas ayuda para hacer la tarea o para estudiar, ¿quién te ayuda? ¿a quién recurrís?” Las respuestas posibles que presentó el cuestionario fueron 7: 1) papá, 2) mamá, 3) otro familiar: ¿quién?, 4) mot, 5) maestro particular, 6) otro: ¿quién?, 7) me las arreglo solo/a.

Las respuestas categorizadas como “con acompañamiento familiar” son las que corresponden a las respuestas 1 y 2, o sea: a la ayuda de los padres en la tarea educativa.

En primer lugar se indagó si existe alguna asociación entre esta variable y el rendimiento escolar. Para ello se calculó el promedio de la cantidad de materias desaprobadas por aquellos alumnos con acompañamiento escolar y aquellos sin ese acompañamiento. La diferencia entre los alumnos en función de esta característica existe en todos los grupos siendo un poco más significativa en 2do año: los que tienen acompañamiento desaprueban, aproximadamente y en promedio, un espacio menos que aquellos que carecen del mismo.²⁶

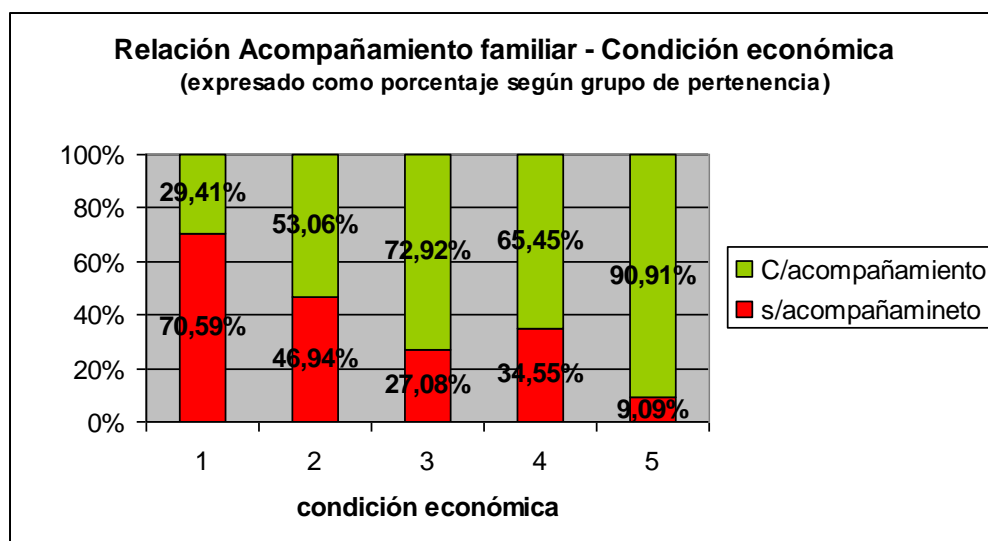


²⁵ Véase mas arriba **pág.**

²⁶ Considerando toda la muestra (2do y de 3er año) la diferencia es un tanto inferior: los alumnos con acompañamiento familiar desaprueban en promedio 2,23 materias y los que no poseen esa característica 2,99 materias (la diferencia es aproximadamente 0,8 espacios curriculares).

La diferencia en general se mantiene al interior de cada una de las clases económicas y se profundiza en aquellos sectores con mejor situación económica. Por ejemplo, considerando los grupos de alumnos catalogados como no-pobres (grupos 3,4 y 5) la diferencia entre los que tienen acompañamiento y los que no lo tienen es de 0,8 espacios curriculares desaprobados²⁷. Esta situación permitiría inferir que se trata de un aspecto a tener cuenta independientemente de la clase económica de pertenencia: se trata de un factor que actúa por sí mismo, que podría tener incidencia propia en el rendimiento escolar de los alumnos en general.

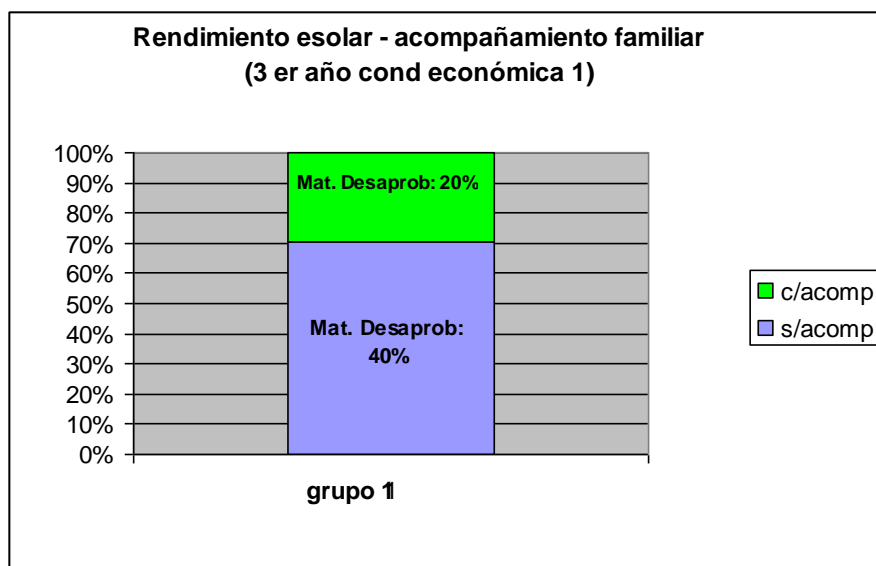
El acompañamiento familiar y la condición socio-económica se relacionan significativamente al considerar los porcentajes de alumnos de cada clase económica que recibe o no esa ayuda de los padres. Mientras que sólo el 9% de los estudiantes de mayores recursos no cuenta con esa ventaja, en el grupo de los más desfavorecidos ese porcentaje supera el 70%.



Una muestra de la importancia de la incidencia de este factor puede apreciarse comparando el nivel de desaprobación que presentan dentro del grupo 1, los alumnos con acompañamiento en relación a los que carecen del mismo²⁸:

²⁷ La razón por la que se agrupa a los alumnos de distintas clases (de no-pobres) es que la cantidad reducida de una de ellas podría distorsionar la realidad si la presentación se hiciera por separado.

²⁸ Se presenta sólo la información correspondiente a 3er año porque la cantidad de alumnos de 2do año con acompañamiento familiar es mínima (un solo alumno con 9 espacios desaprobados) y la relación en ese grupo distorsiona la realidad. DE todas formas La incidencia de este factor en toda la muestra es del 8%, tal como se indica en la nota 33 sin considerar el tipo o calidad de acompañamiento familiar en función del grado de educación de los padres.



Para este grupo se verifica que los alumnos sin acompañamiento (más del 70%) desaprueban el doble de espacios que sus pares con acompañamiento²⁹ (un 30% del grupo).

Los datos obtenidos y procesados no permiten calcular la incidencia de esta variable teniendo en cuenta el tipo o calidad de acompañamiento académico; pero es de suponer que la diferencia entre clases sociales se profundizaría si se tiene en cuenta que la ayuda que puede recibir un alumno cuyos padres poseen educación terciaria es superior a la que recibe un alumno de un hogar en el que los adultos responsables sólo obtuvieron instrucción primaria. De hecho la mayor incidencia de esta variable se da en sectores de buena posición económica, lo cual podría explicarse apelando a esta diferencia comparativa.³⁰

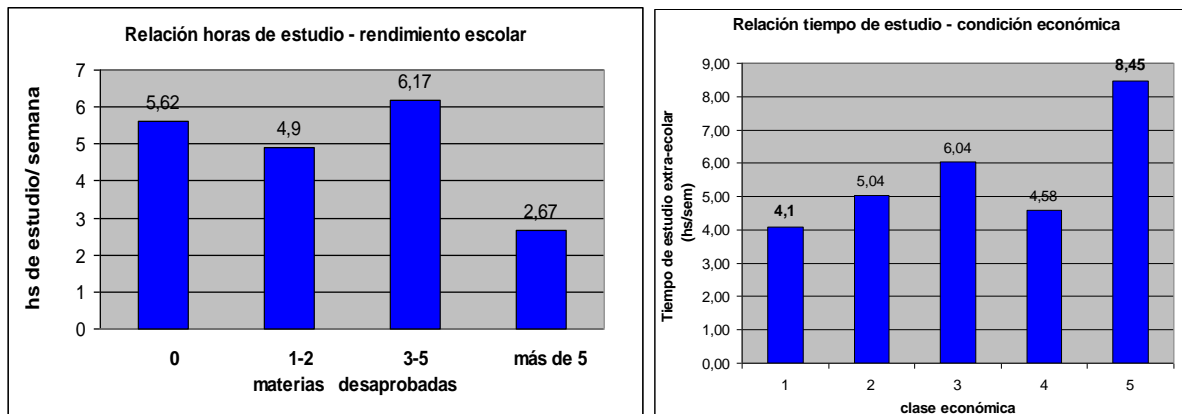
Otra de las variables no-económicas analizadas es la correspondiente a la dedicación extra-escolar al aprendizaje, una variable que resultó ser la que más incidencia le otorgaron los docentes para explicar la desaprobarción de sus alumnos.

Sobre la incidencia de esta variable en el rendimiento escolar puede constatarse que los alumnos que no desaprueban ningún espacio curricular dedican en general más tiempo extra-escolar que aquellos que desaprueban más espacios. Si bien no hay

²⁹ Esta observación es coincidente con la realizada en otras investigaciones. Por ejemplo en el documento LAS DIFICULTADES EN LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS ALUMNOS se hace referencia a los problemas que se generan en los adultos de familias de escasos recursos para acompañar a sus hijos en las tareas escolares y a la interpretación (a veces desformada y negativa) de estas situaciones por parte de los docentes. Véase el documento citado, Pág. 33.

³⁰ Es previsible que el efecto positivo del acompañamiento académico de los adultos sea mucho mayor si estos últimos poseen una formación académica superior. De ser así y tratándose de alumnos de educación secundaria, la diferencia entre el no-acompañamiento y el acompañamiento tiene que ser mayor si el tipo de acompañamiento corresponde a familias de un nivel superior de educación. Entre dos chicos con padres sin educación primaria completa esa diferencia no será tan marcada como la que podría registrarse entre dos chicos cuyos padres hayan obtenido capacitación universitaria ya que en el primer caso podría haber limitaciones en las posibilidades de ayuda y en el segundo esas limitaciones serían muy inferiores o nulas. Si se contemplan las características del nivel educativo de los padres de los alumnos (ver tabla Pág. 9 y 10) estas observaciones parecieran explicar suficientemente las diferencias mayores al interior de los grupos socio-económicos altos que en los grupos con menores recursos.

proporcionalidad perfecta³¹ el primer grupo mencionado dedica un poco más del doble de tiempo que el último. La misma observación puede realizarse al comparar el comportamiento de esta variable en relación a las clases económicas de pertenencia de los alumnos de la muestra.



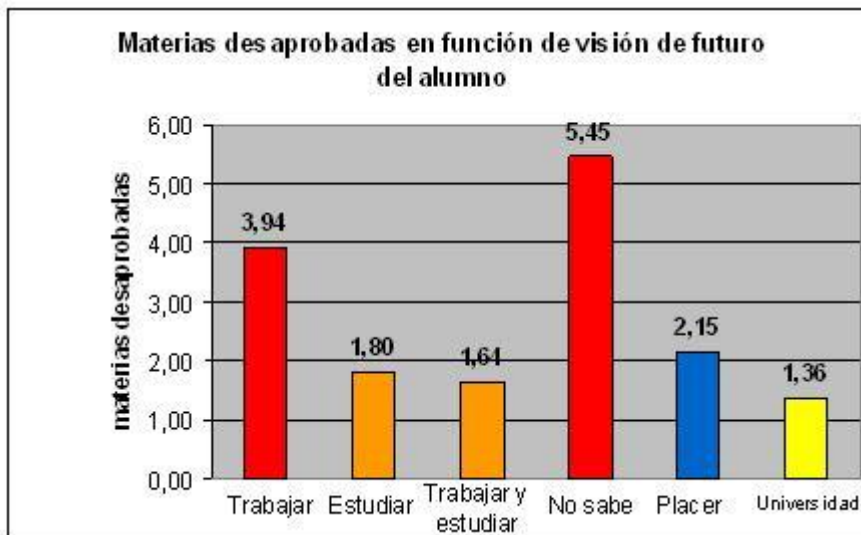
Estos resultados estarían indicando la incidencia independiente del tiempo de estudio en el rendimiento escolar y la relación que esta variable tiene con la condición socio-económica familiar.

Con respecto a la visión del propio futuro se le preguntó (en forma de pregunta abierta) a cada encuestado qué pensaba hacer cuando termine la escuela. Las respuestas prácticamente no necesitaron interpretación para su categorización ya que las mismas siguieron, a grandes rasgos, las posibilidades reales que ofrece la sociedad: trabajar, estudiar (carrera terciaria no universitaria o universitaria), estudiar y trabajar; a las cuales se le agregan opciones de placer (como viajar o “hacer lo que me gusta”), y expresiones que daban cuenta de no saber o no tener una idea clara del propio futuro.

Esta variable también demostró estar relacionada con el rendimiento escolar. En el siguiente cuadro se grafica esa relación³²:

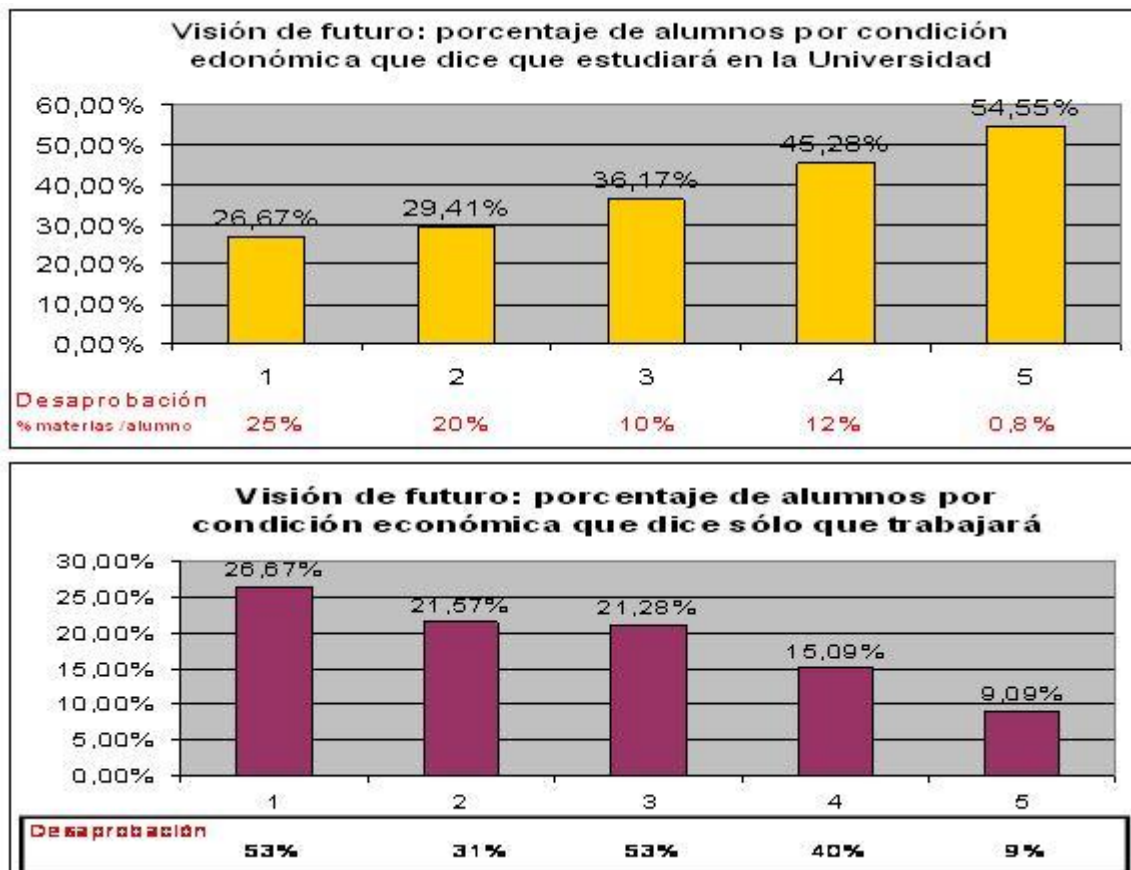
³¹ LA falta de proporcionalidad “perfecta” entre la dedicación al estudio y el rendimiento escolar podría explicarse por los denominados problemas de comprensión o entendimiento. En el gráfico puede observarse que existe un grupo de alumnos que le dedican más de 6 horas semanales al estudio y a la realización de tareas escolares que desapruban más del doble de materias que aquellos cuya dedicación extraescolar es inferior a 5 horas.

³² Si bien se muestra la categoría “estudiar en la Universidad” de forma independiente a las de “sólo estudiar” o “trabajar y estudiar”, la primera es un subconjunto de alguna de las dos últimas.



Las respuestas correspondientes a “no sabe” y a “trabajar” son las que han dado los alumnos con peor rendimiento escolar (medido en función de la cantidad de materias desaprobadas). El mejor índice de aprobación lo presentan las respuestas que contemplan “estudiar” dentro del proyecto de vida o la visión del propio futuro, destacándose la respuesta “estudiar en la Universidad” como la que se corresponde con el mejor rendimiento. Aquellos que dan esta última respuesta, prácticamente, triplican el éxito escolar a los que dicen que sólo trabajarán y lo cuadriplican respecto de los que no saben de su futuro. De acuerdo con estos datos se puede afirmar que existe una asociación significativa entre visión de futuro y rendimiento escolar.

Los siguientes gráficos incluyen en el análisis la variable socio-económica:



La lectura conjunta de ambos gráficos con los agregados sobre niveles de desaprobación muestra que la visión de futuro de estudiante, en particular, las ligadas al estudio y al trabajo posterior a la escolaridad secundaria, parecen sugerir que:

- 1) los porcentajes de expectativas sobre posible ingreso a la universidad varían considerablemente en función de la condición económica: mientras que sólo un 26,7% de los alumnos pertenecientes al grupo 1 piensan en esa posibilidad, ese porcentaje se duplica en el grupo 5, registrándose un aumento casi proporcional en función de la condición socio-económica familiar. Paralelamente la visión de futuro ligada únicamente al trabajo presenta características similares pero de orden inverso: mientras el 26,7 % de los alumnos del grupo 1 piensan que su futuro estará ligado a alguna actividad laboral sin estudio, ese porcentaje disminuye en los restantes grupos a medida que crece la disponibilidad de recursos del grupo familiar, alcanzando, en el grupo 5 un valor inferior al 10%.
- 2) Para cada grupo (considerado de forma separada), el porcentaje de desaprobación de espacios curriculares es notoriamente inferior en aquellos que ligan su futuro a un estudio universitario en comparación con los que lo ligan a una actividad laboral y no académica. Los alumnos más desfavorecidos económicamente que piensan estudiar en la Universidad

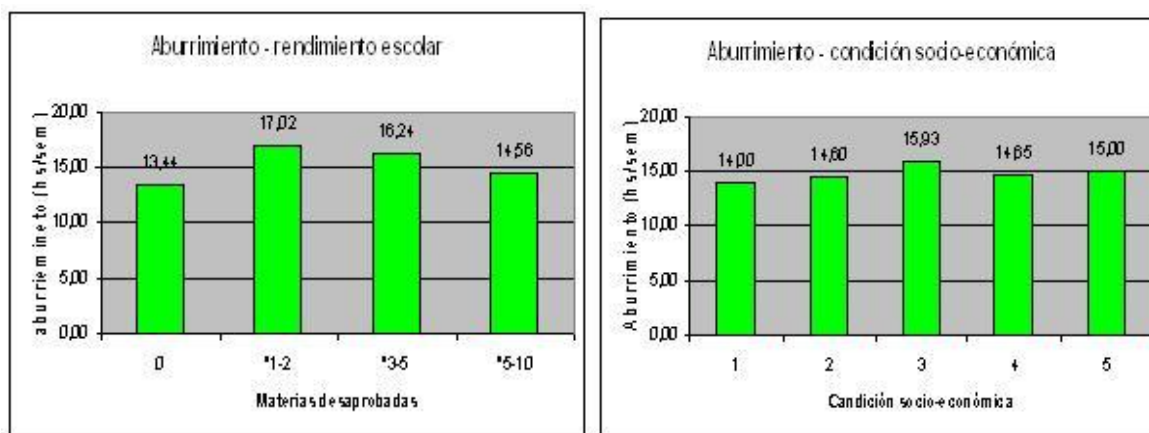
desaprueban, en promedio, un 25% de las materias mientras que los de esa misma clase económica que piensan en un futuro exclusivamente laboral desaprueban más del 50% de los espacios curriculares. Esas diferencias porcentuales son distintas para cada grupo económico y tiene su máxima expresión en el grupo 5, el de mejor condición socio-económica, grupo en el que las diferencias de desaprobación son de 10 a 1 a favor de los que dicen que estudiarán en la Universidad.

Conrad: antes la escuela ofrecía una posible movilidad social, ahora ni eso.

La visión de futuro, ligada sin duda a las características socio-económicas, está fuertemente asociada al rendimiento escolar. Es muy probable que las respuestas de los alumnos sobre su futuro según su pertenencia a clases económicas este influenciada por un contexto político-económico y que el mismo incida en la apreciación de su futuro al mismo tiempo que refuerza y reproduce la distribución desigual de conocimientos a nivel social. Seguramente la formación académica del secundario tiene un sentido y un valor práctico mucho mayor para quien tenga expectativas de una formación académica universitaria que para quien crea que su futuro será, al igual que el de su padre o madre, el de albañil o empleada doméstica (por citar algunos ejemplos de casos concretos de la muestra).

Para finalizar analizaremos brevemente la variable aburrimiento escolar que tiene una importancia creciente en los análisis educativos de los últimos años y resulta ser el factor principal de desaprobación según las opiniones de los alumnos. En líneas generales los alumnos dicen aburrirse un poco menos del 50% del tiempo que transcurren en la escuela. Las diferencias existentes no son muy pronunciadas y no presentan asociaciones significativas con el rendimiento escolar ni con el nivel socio-económico familiar.

En el caso de los programas generados por las empresas, por ONG o por el propio sector público para la terminalidad de la educación secundaria o para capacitaciones específicas, el relato de los generadores es que la capacidad de aprendizaje e interacción de los jóvenes no resulta una dificultad. En la mayoría de los casos señalan como variable de éxito la existencia de tutores o acompañantes de los jóvenes en su proceso de aprendizaje. Los diferentes actores plantean la necesidad de acompañamiento, contención y supervisión que tienen los jóvenes para desarrollar procesos educativos exitosos.



Sobre un total de 34 horas cátedra semanales en la escuela las diferencias entre el aburrimiento escolar son inferiores al 10% considerando agrupamientos de alumnos según cantidad de espacios desaprobados. Esta diferencia es mínima al comparar el grupo de los que no desaprueba ningún espacio curricular con el que desaprueba más de 5. Las diferencias son aún menores aplicando como criterio de comparación el agrupamiento por condición socio-económica. .

Conclusiones sobre procesamiento de datos sobre las factores objetivos

En primer lugar se exponen algunas conclusiones sobre esta parte de la investigación y luego se Aborda la relación entre percepciones subjetivas y factores objetivos.

Si bien se han registrado asociaciones significativas entre nivel económico del núcleo familiar de los estudiantes y algunos indicadores de rendimiento y atraso escolar; los primeros no son determinantes de los últimos.

Se ha indagado el grado de asociación entre el rendimiento escolar (en términos de aprobación/desaprobación de materias) y otros factores no económicos como 1) la existencia/inexistencia el acompañamiento académico familiar, 2) la dedicación al estudio y tareas que la escuela demanda, 3) la visión del alumno de su propio futuro y 4) el aburrimiento en la escuela; tratando de incorporar en el proceso de investigación algunos conceptos que se consideran claves para explicar el rendimiento de los alumnos desde distintas perspectivas de análisis científico y/o políticamente relevantes.

Se han encontrado asociaciones significativas entre rendimiento escolar y cada uno de los 3 primeros factores mencionados. Los mismos tendrían una incidencia independiente de la condición socioeconómica familiar (ya que presentan asociación significativa con el rendimiento de los alumnos de todos los niveles socio-económicos).

Sin considerar el tipo de acompañamiento académico familiar (con incidencia mayor en sectores socio-económicos medios y altos) la inexistencia de este factor podría explicar, para algunos grupos, una desaprobación del doble de materias en comparación con la existencia del mismo. El grado y calidad de acompañamiento académico familiar es notoriamente superior en sectores de mayor nivel socio-económico. Esta circunstancia abre la posibilidad de una intervención estatal (paralela al otorgamiento de becas y de otras ayudas económicas gubernamentales) que podría promover una calidad educativa real en sectores económicamente desfavorecidos.³³

La dedicación al estudio resultó ser otro factor asociado al rendimiento escolar. De forma independiente a la condición socio-económica los alumnos con más de 5 materias desaprobadas dedican a la escuela, en promedio, la mitad del tiempo que aquellos que no desaprueban ninguna materia. Si se incorpora la variable socio-económica la diferencia de horas de dedicación al estudio es superior al doble. Como sucede con el acompañamiento familiar en este análisis tampoco se pondera el rendimiento por unidad de tiempo de dedicación en función de las mejores posibilidades materiales (y de acompañamiento) que presumiblemente tienen los sectores de mejor situación socio-económica.

En cuanto a la visión de futuro el análisis permitió establecer una alta asociación con el rendimiento escolar. En cada uno de los grupos socio-económicos el nivel el rendimiento escolar es muy diferente para los que vislumbran un futuro de estudio en comparación con los que ligan su futuro a una actividad laboral y no académica (lo cual establece un alto grado de independencia de este factor respecto de la condición económica familiar). Los alumnos con perspectivas de estudiar en la Universidad tienen un rendimiento tres veces superior al de aquellos que vislumbran un futuro sólo laboral y cuatro veces superior al de los que no tienen una imagen clara de cual será su futuro. El hecho de que las proporciones de las distintas visiones de futuro sean desiguales en las distintas clases socio-económicas permite explicar una parte de las diferencias de rendimiento en función de la condición económica familiar. Si bien la visión de futuro está presumiblemente condicionada por la realidad política y económica (lo cual disminuiría las posibilidades de éxito de una intervención institucional) es un aspecto que podría trabajarse con los alumnos paralelamente a intervenciones políticas de distribución de la riqueza.

³³ La función de "acompañamiento" está prevista en la propuesta reglamentaria que elaboró el Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut, fundamentalmente en la figura del POT (profesor de orientador y tutor). Pero el tiempo y la diversidad de funciones (más de 15) que se le asignan a la persona que ocupe ese cargo permite suponer que, al igual que sucedió con el MOT (maestro de orientación y tutoría, nombre del cargo correspondiente a la reglamentación anterior a la LEN) su accionar no pueda enmarcarse en lo que en esta investigación se entiende por "acompañamiento académico". (CF. el documento HACIA UN NUEVO SECUNDARIO EN CHUBUT. Serie 2: ROLES Y FUNCIONES. PROFESOR ORIENTADOR TUTOR, Pág. 2 y 3; disponible en www.chubut.edu.ar). Las instancias complementarias como los POA (proyectos de orientación anual) tampoco pueden enmarcarse en el citado concepto tal como se entiende en este trabajo, entre otros motivos porque el "acompañamiento" se realiza una vez que se ha constatado una situación de fracaso. Una intervención exitosa de una práctica de acompañamiento efectivo requeriría, en las actuales complejas circunstancias, un tipo de investigación especial que excede los límites de este trabajo.

El factor aburrimiento mostró operar de forma casi totalmente independiente y paralela tanto al rendimiento escolar como a la condición socio-económica familiar. Esto no implica que no sea un factor importante a tener en cuenta por el sistema educativo.

Para finalizar estas conclusiones parciales trataremos de dar una respuesta a la pregunta central sobre la relación entre variables socio-económicas y rendimiento escolar: ¿Pueden las variables socio-económicas explicar el éxito y fracaso escolar en el nivel secundario? Contemplando las limitaciones de la muestra y sin pretender una generalización que abarque mucho más que la zona urbana de la región III de la Provincia de Chubut³⁴, la respuesta es afirmativa siempre que se entienda que se trata de una explicación parcial e incompleta y que se deseche cualquier tipo de relación causal. Existen otros factores que incidirían en el desempeño escolar como el acompañamiento familiar, la dedicación al estudio y la visión de futuro. Como **la distribución de aquellos factores que favorecen un mejor rendimiento (y que demostraron ser independientes de variables económicas) es desigual en función de la condición socio-económica de los alumnos**, los resultados educativos difieren en relación a esa desigual distribución. Esta desigual distribución permitiría explicar una porción importante de las diferencias de rendimiento. Una intervención para mejorar el rendimiento con calidad y apuntar a una verdadera inclusión tiene que tomar en cuenta las características socio-económicas y otros factores, asociados pero independientes de ellas. Para eso resulta necesario alentar la producción de investigaciones que focalicen en este tipo de factores sobre los cuales la escuela secundaria, en principio tiene un grado de injerencia.

Análisis conjunto de percepciones subjetivas y factores “objetivos”³⁵

Se realiza a continuación un análisis conjunto de los resultados obtenidos en los dos apartados anteriores, los referidos a percepciones subjetivas y factores objetivos, análisis que se realizará teniendo en cuenta otros datos registrados en el curso de esta investigación y datos secundarios aportados por otros trabajos de investigación.

En primer lugar las percepciones de los docentes y estudiantes sobre incidencia la situación económica del núcleo familiar, del acompañamiento familiar, la visión de futuro de los alumnos y el esfuerzo o hábitos de estudio son corroboradas, en distintas proporciones por los resultados cuantitativos registrados. Distinto es el caso del aburrimiento/interés manifestado en mayor proporción por los estudiantes: en

³⁴ Si bien no se ha calculado el grado de representación de la muestra los siguientes datos permitirían suponer que los resultados son válidos, por lo menos, para la Ciudad de Esquel: 1) la muestra presenta alta diversidad de alumnos por condición socio-económica; 2) los alumnos encuestados viven en distintos barrios de Esquel con distintos niveles de NBI; 3) En cuanto al personal: los más de 60 docentes de la escuela 713 trabajan en distintos establecimientos educativos de Esquel y Trevelin.

³⁵ Sobre la caracterización de “objetivo” véase nota 1 de esta misma sección.

este caso los resultados de los estudios cuantitativos indican que, si bien existe un aburrimiento promedio del 50% del tiempo escolar, ese indicador no explica las diferencias de rendimiento.

Los factores económicos en particular tendrían una incidencia mayor que la que le otorgan los docentes y los alumnos; pero esa percepción se ajusta más a menos a la realidad constatada si se consideran los otros factores no económicos en su conjunto (y como restándole incidencia a los primeros); también se ajusta a esas percepciones la constatación de que el factor económico no es en absoluto determinante del desempeño escolar. Probablemente, en muchos casos, el no tomar en cuenta los factores económicos se asocia a la percepción (que demostró ser totalmente cierta) de que alumnos de baja o muy baja condición socio-económica poseen buen desempeño escolar y, al contrario, que alumnos de sectores económicos favorecidos presenten grandes dificultades en ese campo. El hecho de que la repitencia y el abandono sean fenómenos que, aunque en proporción mucho menor que en escuelas estatales, existen también en escuelas de gestión privada, puede apoyar ese tipo de opiniones.

Con respecto al acompañamiento familiar los resultados cuantitativos dan la impresión de que las percepciones subjetivas sobrevaloran esa incidencia sobre el desempeño escolar. Pero eso no es así porque el análisis objetivo no pretendió medir todas las variables relacionadas con el ámbito familiar sino un aspecto y sólo uno del acompañamiento que se relaciona con lo académico: si siquiera se tomó en cuenta la calidad de ese acompañamiento medida en función de las posibilidades concretas de cada familia de colaborar con la escuela en ese sentido. Al respecto se recalcó que la incidencia de ese factor (el familiar) podría ser muy superior a la registrada (sólo en el plano académico) si se consideraran los niveles de educación de los adultos responsables de los alumnos.

Teniendo en cuenta sólo el mencionado aspecto del acompañamiento familiar, la incidencia promedio en el rendimiento escolar se traduce en una diferencia de desaprobación correspondiente a un espacio curricular por alumno. El trabajo concreto con esta falencia del sistema escolar, si el mismo logra equiparar esa desigualdad, podría significar un nivel mayor de promoción efectiva y disminución de repitencia, sin implicancias negativas en la calidad educativa.

LA visión de futuro está fuertemente asociada al rendimiento escolar y en líneas generales con una posible incidencia mucho más alta que la que registran docentes y alumnos. Parece bastante lógico relacionar esto con la utilidad que cada uno le asigna a la escuela. Para un alumno que puede ver a la institución escolar como un paso necesario para lograr ingresar en instituciones de educación superior los aprendizajes adquieren una dimensión práctica mucho mayor que para los que ven su futuro atado a actividades rutinarias para las cuales no se necesita demasiada formación. Esta parece ser incluso la opinión de muchos gerentes de personal de empresas que

ofrecen puestos de trabajo (de baja remuneración) a los adolescentes³⁶: más allá de que se exige la certificación de culminación de los estudios secundarios, los niveles de aprendizajes requeridos no se perciben como importantes. Esta característica del mercado laboral podría estar influyendo en los estudiantes sin aspiraciones de seguir estudios superiores y en sus familias en general para no darle a los conocimientos escolares un papel importante si el objetivo es acceder a un trabajo; y sí centrar algunas acciones en la obtención de la certificación de “secundario completo” (este podría ser el caso también de las autoridades políticas que, es de suponer, se encontrarían al tanto de estas características del mercado laboral).

Quizá con respecto a esta temática se podrían trabajar, en las escuelas, algunos aspectos del futuro laboral que sí tengan una relación con los aprendizajes adquiridos a nivel escolar y no centrarlos en una proyección de estudio futuro a la que son ajenos muchos estudiantes (aunque resulta realmente difícil en algunos casos vincular la ciertos contenidos de aprendizaje prescripto con actividades laborales que exigen sólo los conocimientos que otorga la escuela primaria).³⁷

Un análisis más profundo se merece el tema de la incidencia de actitudes y del aburrimiento en el rendimiento escolar. El registro de perspectivas subjetivas relevó que este es el aspecto que más separa a las opiniones de los docentes respecto de las de los alumnos: los primeros no dudan en ubicar a las malas actitudes como factor principal que incide en la falta de aprendizaje y la desaprobación mientras que los alumnos consideran que ese lugar le corresponde a la falta de interés, es de suponer, por causa de clases monótonas. No es secundario en este planteo que las propuestas de los estudiantes sean que las clases hagan uso de medios audiovisuales (películas, videos) y que a la hora responder si están haciendo todos los esfuerzos necesarios para aprender algunos de ellos respondan que hay cosas más interesantes que hacer como “salir a bailar”, “mirar televisión o jugar con la PC”, “juntarse con amigos o novios/as”.

Por otra parte este planteo estudiantil posee cierto respaldo académico o por lo menos así lo interpretan una buena cantidad de docentes: existiría un formato escolar “anticuado” que remite a los mandatos fundacionales de la escuela moderna que no sería compatible con ciertas características de las culturas juveniles postmodernas.

³⁶ Cf. Iaies, Gustavo Fabián. RELACIONES ENTRE LOS JÓVENES, LA ESCUELA SECUNDARIA Y EL MERCADO DE TRABAJO, Centro de Estudios en Políticas Públicas, Buenos Aires, junio de 2011, p. 47.

³⁷ Concretamente y por ejemplo: resulta muy complejo poder comunicar la utilidad de contenidos como ecuaciones cuadráticas o lenguaje poético para alumnos que creen o quieren dedicarse a una actividad como la albañilería o la cocina (tal como podría ser el caso de sus padres). Pero no es así para todos los contenidos que pretende enseñar la escuela secundaria. Por ejemplo: las materias vinculadas al Derecho y la Formación ciudadana pueden hacer referencia a derechos laborales e investigar estudios sindicales actuales; incluso, y tratando de “salirse” de la visión utilitarista que pueden sostener algunos alumnos se podría intentar acercarlos a producciones poéticas de trabajadores o marginados y a análisis sociológicos o económicos de centros de estudio sindicales sobre realidades de la clase trabajadora (que en algunos casos utilizan herramientas matemáticas muy complejas como las ecuaciones).

Ese formato escolar sería el vivido por los docentes en su escolaridad secundaria y el que intentarían hacer funcionar, sin éxito, en la actualidad. El lugar de la carencia que tradicionalmente les correspondía a los alumnos y que los docentes en líneas generales sostienen (“faltan hábitos de estudio”, “no saben...”, etc.) sería ocupado hoy por los propios docentes que tienen que enseñar en un territorio desconocido para el cual le dieron un mapa que no representa ni remotamente la realidad a transitar³⁸.

Esta visión transmitida en varios cursos de capacitación docente fue tomando forma y aceptándose en algunos de los profesores del secundario, cambiando en parte su percepción sobre la realidad escolar. Los hábitos y el esfuerzo podrían interpretarse también como exigencias propias de viejos paradigmas en los que las imágenes del futuro cumplían un papel primordial; todo esto quedaría “superado” por una nueva forma de pensar y sentir más vinculada a vivir el presente que a esperar un futuro incierto sobre la base de la postergación de los deseos actuales. Todo este marco teórico se vincula por otra parte a una especie de evolución del pensamiento occidental hacia la superación de una modernidad sólida a favor de una postmodernidad en la cual la liquidez invadiría prácticamente todo.

Sin intentar hacer un juicio de valor sobre esta postura pareciera que la misma ha penetrado en el colectivo docente y ha acompañado el replanteo de propuestas de clase. También corresponde decir que, en el marco de las disputas señaladas sobre evaluación (fundamentalmente ligadas las mencionadas presiones para aprobar sin control de aprendizajes) estas visiones han favorecen políticas de promoción sin aprendizaje ya que el “control” caracterizado como propiamente “moderno” se relaja y disipa en el mundo postmoderno.

Estas ideas comenzaron a convivir en el imaginario docente junto a las percepciones señaladas sobre la importancia de hábitos de estudio y actitudes de esfuerzo para construir aprendizajes.

Acompañando a estas últimas impresiones (sobre cuestiones actitudinales) se registran demandas vinculadas a los objetivos de la educación media, particularmente de parte de instituciones que reciben a los egresados: por un lado la universidad y los Institutos terciarios de formación docente y por otro el sector productivo y de servicios que selecciona personal para las empresas. Una primera aproximación a realidades registradas e investigaciones consultadas da cuenta que desde ambos tipos de instituciones se estarían percibiendo falencias de la educación secundaria vinculadas fundamentalmente a actitudes.

³⁸ Véase por ejemplo la referencia al mapa ordenado que no le sirve al viajero (que representa la experiencia de enseñar y aprender) por transitar una ciudad caótica, laberíntica e inaudita en Romero, Claudia. La Escuela media en la sociedad del conocimiento, Noveduc, Buenos Aires, 2004, p. 60.

En el ámbito de la educación superior, fundamentalmente en la universidad, se escuchan comentarios de los docentes sobre el mal rendimiento de los alumnos ingresantes y su vinculación con la falta de hábitos de estudio y actitudes correspondientes, reproduciendo en varios sentidos la visión dada por Jaim Etcheverry en su libro La tragedia educativa³⁹. DE hecho el fracaso de estudiantes de educación superior se centra en el primer año de estudio y en varios sentidos puede vincularse con falta de dedicación y hábitos que el nivel secundario no estaría formando.

Desde la perspectiva empresarial este parece ser uno de problemas clave y la evaluación de ingreso al empleo pone el acento en los valores y las actitudes: *“En ningún caso aparecen rubricas en las evaluaciones que analicen con mayor detalle el propio título secundaria, no se valoriza las calificaciones, el tipo de institución, la modalidad elegida, situación sensiblemente diferentes en la evaluación de valores y actitudes”*⁴⁰.

Para más del 85% de los jóvenes de la muestra se verifica que, en función de sus aspiraciones o percepciones, la realidad posterior a la escuela (ya sea laboral o de estudios superiores) incluirá demandas de actitudes de esfuerzo y acomodación a estructuras fijas cuya lógica no incluye la diversión como valor central. Podría objetarse que se trata de instituciones típicamente modernas. Pero también podría advertirse que son las instituciones que recibirán a los egresados y que la escuela no tiene un poder tal como para modificarlas (más allá de sí, en las actuales circunstancias, una modificación es posible en el corto plazo).

El procesamiento cuantitativo de datos dio como resultado un porcentaje aproximado de aburrimiento que ronda el 50%; por otra parte el nivel de aburrimiento no está asociado al rendimiento. Al contrario la medición realizada del indicador “dedicación al estudio” sí demostró estar fuertemente asociado al desempeño escolar de los alumnos.

Pero las percepciones subjetivas de estos últimos parecen orientarse más hacia una falencia de la educación en términos de falta de planteos interesantes y divertidos, adjudicándole a ella la causa principal de la desaprobación de materias. La realidad vivida en las aulas les da la razón si se contemplan, por ejemplo, el nivel de aburrimiento registrado y sus propias demandas sobre clases más interesantes y que hagan uso de las llamas TICs, en particular medios audiovisuales, computadoras y películas. Pero no les da la razón cuando esas falencias pretenden justificar un desempeño pobre o mediocre en términos de rendimiento escolar. Al respecto resulta

³⁹ Cf. Etcheverry, Guillermo. La Tragedia Educativa. Bs. As: Fondo De Cultura, 2004.

⁴⁰ Cf. Iaies, Gustavo Fabián. RELACIONES ENTRE LOS JÓVENES, LA ESCUELA SECUNDARIA Y EL MERCADO DE TRABAJO, Centro de Estudios en Políticas Públicas, Buenos Aires, junio de 2011, p. 47.

de utilidad para el análisis algunas observaciones (del investigador) y relatos de hechos por parte de docentes.

Muchos docentes aseguran estar incorporando materiales audiovisuales en sus clases pero no notan que eso incida en el rendimiento por la sencilla razón de que cuando intervienen algunas exigencias de profundización, lectura ampliatoria o actividades de sistematización del aprendizaje, el interés de los alumnos decae y la clase podría ser calificada como “monótona” o aburrida. Hay varios ejemplos de hechos que ilustran esta situación. Por ejemplo una docente del área de Lengua que comenzó a utilizar películas y videos como material didáctico observó que algunas de esos recursos llamaban la atención de los alumnos en algunas circunstancias y no en otras (en las que, por ejemplo, las películas eran catalogadas como aburridas o muy largas). Otros docentes señalan que durante el tiempo que dura un video los alumnos prestan atención, atención que perdura mientras se realizan comentarios y debates pero que disminuye marcadamente cuando hay que realizar una actividad de registro o análisis escrito o una lectura relacionada con el tema de aprendizaje.

Las entrevistas con alumnos también aportan información coincidente. Luego de manifestar su aburrimiento en algunas materias y con algunos profesores se les pidió que identifiquen un tema interesante que hayan trabajado en clase con algún buen docente en el último año. Después de identificarlo, algo que se realiza por lo general de forma más o menos rápida, se le preguntó cuál fue su calificación en ese espacio, con ese docente y en ese trimestre. La respuesta dada por algunos alumnos con alto porcentaje de desaprobación fue que la calificación fue bastante inferior a la pedida para aprobar; las razones: falta de estudio o de realización de actividades pedidas por ese docentes.

Esta situación podría relacionarse con aquellas respuestas de los alumnos al pedido de justificación sobre su falta de esfuerzo en el aprendizaje: “hay cosas más divertidas que hacer, como mirar TV, salir a bailar, jugar con la computadora o juntarse con amigos”. Resulta que las categorías de “divertido” o “aburrido” son relacionales y su utilización remite a comparaciones: algo se califica como “aburrido” en relación a otra cosa que sea más divertida (no existe lo divertido en sí). Así (y seguramente de forma independiente a cuestiones generacionales) ver una película o salir a bailar siempre ha sido más divertido que ponerse a estudiar.

+++++

Si ese criterio de comparación fuera realmente generalizado, a la hora de catalogar a las actividades como aburridas o divertidas, el lugar de la escuela será siempre el lugar de lo aburrido.

Las respuestas de los alumnos mencionan a los medios de comunicación (TV, Internet, y relaciones entre pares (amigos, novios) como ejemplificaciones de aquellas actividades (más) divertidas.

suelen ser de mayor atención y esfuerzo que las correspondientes a mirar TV o jugar con la PC.

Con respecto a los primeros las mediciones sobre uso del tiempo libre que se realizaron en el marco de esta investigación⁴¹ dan cuenta de que el tiempo anual promedio de consumo de TV y de uso de computadoras (con fines más que nada asociados al entretenimiento) superan al tiempo dedicado por los adolescentes a asistir a la escuela, realizar las tareas escolares y de lectura libre. Estos resultados son, en este punto, coincidentes con otras investigaciones realizadas a nivel nacional.⁴² Las producciones de los medios y juegos pc está pensados, dentro del mercado, para que los adolescentes no “cambien de canal”; y cuanto mejor se cumpla ese objetivo mayores serán las ganancias de quienes invirtieron en esas producciones como un negocio. Aquellas producciones televisivas (por poner un ejemplo) que tienen otros fines no lucrativos (sino, por ejemplo) educativos tienen menos audiencia o rating que las que se preparan teniendo en cuenta el interés del consumidor, en este caso los adolescentes. Mantener el interés es un negocio.

La escuela por el contrario intenta, desde sus orígenes, manejarse con una lógica distinta y no hay producciones ni investigaciones que traten de captar los parámetros del interés del “consumidor” para satisfacer sus demandas, como medio para satisfacer las propias demandas o deseos. No hay en principio una lógica de la manipulación ni del “negocio” que implica el “te doy lo que querés para que vos me des lo que yo quiero”.

El punto central es que si el parámetro para ponderar positivamente una actividad pasa por lo interesante o divertida que esta pueda ser, existe una vivencia de entretenimientos pensados y programados por profesionales de primer nivel para atraer a los alumnos (logrando beneficios económicos asociados por ejemplo a que no se cambie de canal el televisor) que la escuela no puede enfrentar, porque su lógica (independientemente de su caracterización de moderna o postmoderna) no pasa fundamentalmente por lograr un grado de atracción (y de beneficios económicos asociados) sino por enseñar algunas cosas que exigen esfuerzos para su aprendizaje. Se puede, por ejemplo, lograr que los alumnos entiendan la utilización de una herramienta básica como porcentaje y darle un lugar significativo y adecuado en la vida cotidiana pero a la hora de ejercitar y adquirir procedimientos que permitan apropiarse de su utilidad concreta habrá toda una serie de actividades que incluyen

⁴¹ Véase anexo metodológico.

⁴² Nos referimos puntualmente a la encuesta sobre consumos culturales de chicos de 11 a 17 años en Argentina, año 2006, encuesta cuya muestra es de 3360 jóvenes de distintos sectores del país (fundamentalmente centros urbanos relevantes por cantidad de población) publicada por el Ministerio de Educación de la Nación en su página web.

ejercitación sistemática, concentración, esfuerzo; tiempo de aprendizaje que, obviamente, no serán (tan) divertidas.

La demanda de una escuela 100% interesante y divertida es una ficción que no respeta la lógica de los pasos necesarios para la adquisición de aprendizajes ni las correspondientes a los ámbitos de inserción social de los egresados de la Educación media. Esto de ningún modo quiere decir que el interés no sea un aspecto de la educación que tenga que ser tenido en cuenta por el sistema y sus actores docentes. En especial, y adhiriendo a un enfoque psicogenético, el interés y la significatividad son indispensables para lograr aprendizajes y en ese aspecto las prácticas docentes tendrían que orientarse en función de las demandas de los alumnos. Pero existen muchos pasos concretos que deben seguirse en una buena práctica educativa y que no pueden ligarse al interés o entretenimiento que en el mejor de los casos podrían lograrse en las etapas de construcción de aprendizajes (particularmente los ligados a la apropiación concreta de procedimientos y a la utilización concreta de esos aprendizajes ya adquiridos o construidos a nivel conceptual). Para eso son necesarias ciertas actitudes ligadas al esfuerzo, la atención y concentración que por lo general no entran en las categorías de “divertido” o “interesante”.

Sería de gran utilidad que estas temáticas sean tratadas a nivel institucional (y no sólo a nivel individual por parte de cada profesor con sus grupos de alumnos) con el fin de compartir perspectivas y orientaciones de acciones concretas.

Pero existen todavía otros hechos que justifican las percepciones registradas por profesores sobre actitudes de alumnos. Las mismas tienen que ver con las posibilidades concretas de realizar las tareas de enseñanza- aprendizaje, entre las que se encuentra la evaluación propiamente dicha. Existen varios hechos en los que se registra que los alumnos no llevan a clase el material solicitado y/o no entregan los trabajos pedidos por los docentes. En general esta situación se da mucho más en ESB que en ESO y con una proporción mucho mayor cuando se trata de entregas de trabajos realizados fuera del horario escolar. Si el docente propone un trabajo en el aula y un grupo de alumnos no tiene el material necesario, no se puede realizar la actividad pedida y, consecuentemente, la misma no puede ser evaluada. Lo mismo sucede con la falta de entrega de trabajo pedidos. En estos casos, que lamentablemente están generalizados en varios grupos de alumnos de ESB, el docente no tiene elementos para calificar un proceso de aprendizaje. En esas circunstancias, en las que las actitudes juegan un papel central en la imposibilidad de evaluar, las calificaciones suelen ser de desaprobación. Cualquier tipo de presión para aprobar se desenmascara como simple preocupación por índices estadísticos. Si esas actitudes no tuvieran como correlato una desaprobación de espacios curriculares, el rol de la escuela se desdibujaría totalmente y se tomaría como simple lugar de contención sin cumplir su función de enseñanza, sin que pueda vislumbrarse una proyección real de inclusión social.

Bibliografía:

Bourdieu Y Passeron. (1972) "La reproducción". Elementos para una teoría del sistema de enseñanza". Ed. Laia, Barcelona.

Cippec (2004), "Los Estados provinciales frente a las brechas socio-educativas" Reporte Provincial – Chubut, Buenos Aires.

DINIECE – UNICEF (2004) "Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país", Buenos Aires.

Dirección General de Estadística y Censos de la Provincia de Chubut (2006) "Estudio V Chubut Perfiles: La Pobreza en Chubut. Situación y Métodos de Medición", Rawson

Duschatzky, S (1996) "De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad". Propuesta Educativa. Buenos Aires.

Duschatzky, Silvia (2007). "Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie". Paidós, Buenos Aires.

Cf. Iaies, Gustavo Fabián. RELACIONES ENTRE LOS JÓVENES, LA ESCUELA SECUNDARIA Y EL MERCADO DE TRABAJO, Centro de Estudios en Políticas Públicas, Buenos Aires, junio de 2011, p. 47.

Ministerio de Educación de la Nación (2008) "Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en argentina". Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut (2011) "Hacia un nuevo secundario en Chubut". Rawson.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007). Operativo Nacional de Evaluación de la calidad educativa -ONE 2005, resultados nacionales por provincia y áreas evaluadas, Buenos Aires.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2009). "Operativo Nacional de Evaluación de la calidad educativa - ONE 2007", resultados nacionales por provincia y áreas evaluadas, total del país, Buenos Aires, 2009

Obiols, Guillermo y otro (2006), "Adolescencia, postmodernidad y escuela", Noveduc, Buenos Aires.

OEA y MECT (2002) "Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos", Buenos Aires.

Rivas, Axel (2010) "Radiografía de la educación argentina". Fundación CIPPEC y otras, Buenos Aires.

Iaies, Gustavo Fabián. RELACIONES ENTRE LOS JÓVENES, LA ESCUELA SECUNDARIA Y EL MERCADO DE TRABAJO, Centro de Estudios en Políticas Públicas, Buenos Aires, junio de 2011

TIRAMONTI, G. (Coordinadora Equipo de Investigación) (2007), "Informe Final: Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina", Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO

Romero, Claudia. La Escuela media en la sociedad del conocimiento, Noveduc, Buenos Aires, 2004.

Etcheverry, Guillermo. La Tragedia Educativa. Bs. As: Fondo De Cultura, 2004.

Fuentes de Información estadística:

Monto de la CBA. Trelew-Rawson y Ficha Municipal Esquel en
www.estadisticaschubut.gov.ar

Valoración de la canasta básica alimentaria y la canasta básica total, Indec, abril de
2011 en www.indec.gov.ar

Índices educativos, Página web del Ministerio de Educación de la Provincia de
Chubut (www.chubut.edu.ar)

Datos sobre indicadores educativos proporcionados por la Supervisión de la Región
III

Anuarios estadísticos 2004 y 2009 del Ministerio de Educación de la Nación