



"LA TENSION INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN EN EL NIVEL SECUNDARIO DE ESCUELAS PÚBLICAS DE USHUAIA: EXPERIENCIAS JUVENILES"

María Angélica Carrizo Boneto
Marina Larrondo
María Teresa Martucci
Valeria Murphy
Luis Páez
Javier Simón
Julieta Taquini

Instituto de Educación y el Conocimiento -Universidad Nacional de
Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur

-
Instituto Provincial de Educación Superior Florentino Ameghino

Ushuaia, Diciembre de 2014

Índice

Capítulo 1	3
Procesos de inclusión y exclusión en la ciudad de Ushuaia: hacia un problema de investigación.	
Capítulo 2	18
Perspectivas teóricas y metodológicas	
Capítulo 3	34
Dimensiones de la inclusión y la exclusión: una mirada cuantitativa	
Capítulo 4	45
Experiencias escolares, procesos inclusivos y excluyentes desde la voz de los jóvenes	
Conclusiones	66
Bibliografía	71

Capítulo 1

Procesos de inclusión y exclusión en la ciudad de Ushuaia: hacia un problema de investigación.

Introducción

En esta investigación nos propusimos indagar las características que adquieren los procesos de exclusión e inclusión educativa en las escuelas secundarias públicas de la ciudad de Ushuaia, atendiendo a la construcción de las experiencias escolares. En este capítulo, presentamos en extenso nuestro problema de investigación, los objetivos y la perspectiva teórica construida. Asimismo, recuperamos los principales hallazgos de la investigación educativa en nuestro país, intentando establecer un diálogo. No obstante, creemos que el primer paso es presentar los datos principales del espacio social y territorial en el que nuestra investigación –y nuestras preocupaciones- se insertan. Sobre ello avanzaremos en la sección siguiente.

Algunos datos demográficos y educativos

La provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur tenía para el último censo nacional un total de 133.694 habitantes. En diez años, su población creció notoriamente. Asimismo, se produjo un aumento de la población “joven” entre los períodos inter censales. Cabe destacar que la provincia tiene un perfil de población más joven que el resto del país (Cuadro 1).

Cuadro 1: Población total según grupo de edad

	2001				2010			
	Total	0 a 14	15 a 64	65 y +	Total	0 a 14	15 a 64	65 y +
Total del país	37.156.195	27,7	62,4	9,9	40.518.951	25,1	64,6	10,3
Tierra del Fuego	101.247	33,2	63,8	3,0	133.694	28,3	67,7	4,0

Fuente: INDEC.

Para la última EPH disponible (2013), los aglomerados urbanos de la Patagonia presentan una incidencia de la pobreza notoriamente menor que el promedio total del país, aunque la línea de indigencia es mayor (cuadro 2).

Cuadro 2: Pobreza e Indigencia. Comparativo

	Primer semestre de 2013			
	Bajo la línea de indigencia		Bajo la línea de pobreza	
	Hogares	Personas	Hogares	Personas
Total país	1,5	1,4	3,7	4,7
Ushuaia - Río Grande	2,2	2,3	2,4	2,7

Fuente: EPH- Indec, primer semestre de 2013.

El índice de Necesidades Básicas insatisfechas (medido en los censos nacionales), parece ir a contrapelo de las tendencias nacionales y de la mayoría de las provincias argentinas. Cabe destacar que dicho índice es particularmente sensible a las condiciones de infraestructura habitacional (cuadro 3), con lo cual, debe ser leído de manera cuidadosa para las provincias patagónicas.

Cuadro 3: Porcentaje de hogares con NBI y sin NBI. Censos 2001 y 2010.

	Porcentaje de hogares con NBI		Porcentaje de población con NBI	
	2001	2010	2001	2010
Total del país	14,3	9,1	17,7	12,5
Tierra del Fuego	15,5	14,2	14,1	14,5

Los últimos datos indican que la situación laboral de la provincia de Tierra del Fuego (donde el peso estadístico de la ciudad de Ushuaia es relevante), también es mejor en comparación con los indicadores sociolaborales generales del resto del país

Cuadro 4: Tasas de actividad, Empleo y Desocupación.

	Actividad	Empleo	Desocupación
Total país	44,7	41,3	7,5
Ushuaia - Río Grande	47	43,8	6,9

Fuente: EPH Indec para el tercer trimestre de 2014

Cuadro 5: Tasas de Subocupación. General, demandante y no demandante. Comparativo.

	Subocupación	Subocupación demandante	Subocupación no demandante
Total país	9,2	6,3	2,9
Ushuaia - Río Grande	2,6	1,2	1,5

Fuente: EPH Indec para el tercer trimestre de 2014

Asimismo, en relación con ciertos indicadores de consumo (medidos a través de la encuesta nacional de gastos de los hogares), la provincia de Tierra del Fuego presenta en la mayoría de los ítems mejores indicadores que el promedio de la Patagonia, aunque levemente inferiores en relación con la provincia de Santa Cruz.

Situación educativa

Para el año 2010 la provincia de Tierra del Fuego tenía un porcentaje notablemente mayor de personas con asistencia a algún establecimiento educativo en comparación con el total del país. La diferencia es claramente más alta en el caso de la franja etárea de 12 a 17 años, coincidente con la educación secundaria.

Cuadro 6: Porcentaje de población de 6 a 11 y de 12 a 17 años de edad que asiste a un establecimiento educativo. Año 2010

	Porcentaje de población que asiste		
	Total 6 a 17 años	6 a 11 años	12 a 17 años
Total del país	93,9	99,0	89,0
Tierra del Fuego	98,2	99,6	96,9

Fuente: Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010 (INDEC)

No obstante, las tasas de rendimiento interno del sistema educativo parecen acercarse o desmejorar en relación con lo acontecido en el total del país. El abandono es levemente menor en los dos niveles de la secundaria, y la repitencia supera al total del país en el nivel de secundaria básica (cuadro 7)

Cuadro 7: Comparativo de indicadores de promoción, repitencia y abandono. Total país y Tierra del Fuego, año 2012.

	Tasa de promoción	Tasa de repitencia	Abandono interanual
Total País			

Secundaria básica		78,20	12,45	9,34
	Tierra del Fuego	74,44	17,30	8,26
Secundaria Superior	Total País	77,11	7,41	15,48
	Tierra del Fuego	77,85	7,14	15,02

Fuente: DINIECE-MEN

Educación de Jóvenes y adultos.

En comparación con otras provincias argentinas (como por ejemplo, la provincia de Buenos Aires), la provincia de Tierra del Fuego presenta una característica interesante en cuanto al crecimiento de la matrícula de la educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA). Como puede observarse, la cantidad de estudiantes va creciendo principalmente en la franja de edad más joven (16 a 19 años). El crecimiento para los estudiantes más grandes se modifica más lentamente. Esto nos puede estar indicando (si leemos un poco “libremente” el cuadro 8), que los jóvenes tienden a permanecer en el sistema educativo pero bajo la modalidad de adultos.

Cuadro 8: crecimiento de la matrícula de EPJA

16 a 19 años			20 a 29 años		
2008	2009	2010	2008	2009	2010
30,9	33,7	39,0	36,8	38,4	37,8

Fuente: DINIECE.

Fuente: Estudiantes del nivel secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y adultos (EPJA). Informe de Investigación No 8-DINIECE.

Por último, resulta relevante observar los datos acerca de “cuánto” se aprende en la provincia. Según los resultados del operativo nacional de evaluación 2010 (censo de finalización de la escuela secundaria), la Provincia de Tierra del Fuego presenta índices claramente mejores que la media nacional y que la media de la región patagónica, particularmente en el nivel de rendimiento “medio”. El área de mejor rendimiento es Lengua (mayor porcentaje de niveles altos) y Matemática (mayor porcentaje de niveles medios).

Cuadro 9: ONE 2010. Finalización de los estudios secundarios

	Total país	Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.
<i>Matemática</i>		
Alto	14,70%	14,30%
Medio	55,30%	64,40%
Bajo	30,00%	21,30%
<i>Lengua</i>		
Alto	20,40%	27,00%
Medio	53,30%	58,00%
Bajo	26,30%	15,00%
<i>Ciencias Naturales</i>		
Alto	13,40%	13,10%
Medio	52,20%	60,70%
Bajo	34,30%	26,20%
<i>Ciencias Sociales</i>		
Alto	17,20%	23,30%
Medio	52,80%	57,10%
Bajo	30,10%	19,60%

Escuela secundaria e inclusión en la Argentina reciente: una mirada desde la investigación local.

Los resultados presentados tanto a nivel nacional como provincial muestran distintas facetas de procesos complejos referidos a cambios que ha atravesado el nivel medio en las últimas tres décadas. Estos procesos se vinculan no sólo a las características de los “nuevos” estudiantes que llegan a la escuela, sino también a cómo la escuela ha respondido –o ha sido capaz de responder- a ellas.

En nuestro país, la investigación educativa en los últimos años ha analizado estos fenómenos. En particular, la cuestión de la inclusión y la exclusión ha sido fuertemente abordada en sus diversas manifestaciones. En años más recientes, la investigación también se propuso mirar la aplicación de políticas públicas orientadas a revertir estas tendencias¹. A continuación, referiremos a los hallazgos de ambas, recuperando sus principales aportes.

Escuela secundaria, desigualdades y jóvenes: acerca de sus nudos críticos

¹ Por ejemplo: PRODYMES, PROMEDU, Planes de mejora institucional, entre otros.

Uno de los diagnósticos centrales que surge al analizar la escuela media en nuestro país en los últimos años refiere a los procesos de desigualdad que la atraviesan. La desigualdad educativa no es “un problema” de los individuos. Estudios sobre el tema –que recorreremos a continuación- muestran que la desigualdad de la oferta escolar se refleja en el tipo de educación que reciben los alumnos, las características de las instituciones, la formación de los docentes (Poliak, 2007) y en consecuencia, en las diferentes experiencias escolares que construyen los jóvenes.

Hacia comienzos de la década de los 2000, los estudios de Kessler (2002) y Tiramonti (2004) llamaban la atención sobre la “segmentación” y “fragmentación” de la escuela media, dando cuenta de fenómenos que operan en el presente. Así, es posible sostener que entre los sectores sociales más altos existe una gran diversidad de oferta de escuelas privadas y públicas. Se trata de instituciones que tienen como objetivo permanente la búsqueda de la excelencia académica y la preparación para garantizar a los jóvenes un futuro “exitoso”, bajo distintos discursos interpeladores y experiencias pedagógicas acordes con ello. En este sentido, algunas están vinculadas a la formación de un ciudadano cosmopolita, líder en un mundo globalizado y competitivo, otras vinculadas más a la tradición enciclopedista-humanista, formación intelectual de la histórica elite dirigente de nuestro país. En contraposición con esto, los sectores sociales de más bajos recursos, los “nuevos alumnos” de la educación secundaria, transcurren su escolaridad en escuelas con numerosas carencias y abrumadas por la urgencia de los problemas cotidianos. Es llamativo que los jóvenes son conscientes de esto. Gabriel Kessler (2004) concluye en su investigación -en la que entrevistó a alumnos de nivel medio del conurbano bonaerense de sectores muy pobres- que en este grupo social los jóvenes pensaban que ellos iban a escuelas “peores” que el resto.

El segundo diagnóstico que atraviesa estas investigaciones refiere a la presencia de ciertos nudos críticos (aunque en algunas investigaciones, se habla directamente de “crisis”) en el nivel medio. La masificación del acceso, la desigualdad y el cuestionamiento del sentido son procesos ligados entre sí. Aparece entonces cierto consenso (aunque desde distintas perspectivas metodológicas y abordajes teóricos) en la idea de que la escuela media es una institución débil, en conflicto con las subjetividades “extra escolares”, que tiene serias dificultades para subjetivar a los jóvenes en tanto alumnos, y que la entrada de los nuevos alumnos, antes excluidos, presentan desafíos a la institución escolar muy difíciles de afrontar.

Francois Dubet (2004), reflexiona sobre las transformaciones que ha sufrido la escuela en tanto Programa Institucional de la modernidad y los efectos que esto ha traído aparejado en relación con los jóvenes alumnos de la escuela secundaria. El autor sostiene que el “programa Institucional” tradicional ha entrado en crisis. Uno de los elementos que definían tal programa era el hecho de que la escuela, constituida por una raíz republicana, estaba identificada con principios sagrados situados “fuera del mundo” principalmente bajo la idea de “la nación”, por lo tanto debía protegerse de los “desórdenes y las pasiones del mundo”. De este modo, acorde a la “sacralidad” de la institución escolar, ni los padres, ni otros actores de la sociedad civil deberían mezclarse en la vida institucional. Este programa institucional tradicional construyó una ficción pedagógica según la cual la escuela se dirige a los alumnos, entendidos sólo como sujetos de conocimiento y razón y no a niños y adolescentes, como sujetos singulares portadores de pasiones y particularismos sociales. Esto redundó en la exclusión precoz de los alumnos que no aceptaban las reglas y determinismo escolares.

De este modo, la entrada de “nuevos alumnos” a partir de la masificación del nivel, -refrendada por los sistemas legales- ha erosionado los “muros del santuario”. Ellos traen a la escuela problemas sociales de su tiempo (pobreza, desempleo, violencia social), y su propia cultura (fundamentalmente de los medios masivos de comunicación y las culturas juveniles), y no están dispuestos a “abandonarlas” en la entrada a la escuela. Esto, según el autor, ha desestabilizado la vida de las aulas y los establecimientos. Emilio Tenti (2000), desde esta misma mirada y refiriéndose además al caso argentino sostiene que *“la vieja escuela media reservada a las elites hoy debe responder a la demanda de nuevos contingentes de ingresantes (...) los viejos dispositivos que regulaban la relación profesor alumno, la relación con el conocimiento, garantizaban la autoridad pedagógica y producían un orden institucional, se erosionan cuando no saltan por los aires y dejan de ser eficientes y significativas en la vida de los actores implicados”* (Tenti, 2000: 1). Estos nuevos ingresantes traen consigo *“todo lo que son como clase y como cultura”* (Tenti, 2000: 2), lo cual en la mayoría de los casos, pone en crisis la relación entre esto último y la oferta escolar. Se produce un choque entre las culturas de los jóvenes y la propia de la tradición escolar, lo cual acarrea conflicto y desencanto para ambos. En síntesis: *“mientras que el programa escolar tiene todavía las huellas del momento fundacional (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden secuencia únicos, etc) las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables, etc”* (Tenti, 2000: 7). Este encuentro entonces, suele no ser armonioso saca a la

luz el problema de la conflictiva relación entre escuela media y juventud, entre institución e identidad escolar, entre cultura escolar y cultura juvenil.

En una dirección similar, Tiramonti y Minteguiaga (2004), sostienen en las conclusiones de una investigación sobre las mutaciones en la escuela media, que “la institución escolar está cuestionada como dispositivo de normalización de la conducta de los jóvenes y como canal de acceso a la cultura contemporánea” (Tiramonti y Minteguiaga, op cit: 102). Para las autoras, “*las normas en la escuela parecen precarias: ya no estamos frente a una escuela que era capaz de ‘transformar los valores en normas y las normas en personalidades individuales’*” (Dubet y Martucelli, 1998 en *ibid*) y una autoridad indiscutible de docentes y directivos. Esto es más acentuado en las instituciones que atienden a los sectores socialmente más castigados, en el marco de un proceso más general de fragmentación social. Asimismo, otra de las principales conclusiones del trabajo de Tiramonti y equipo, es que ya no podemos hablar de *un sentido* para la escuela media, por el contrario, existe pluralidad y *fragmentación* de los sentidos (y significados) otorgados a la escuela media según los distintos actores sociales. Esto se traduce en distintos “usos” de la escuela media por parte de los diferentes sectores sociales:

el crecimiento del desempleo estructural y la conformación de una población marginal, (...) la pérdida de las expectativas de incorporación e integración y la caída simbólica del Estado como operador del interés general erosionaron la adhesión a un marco normativo común y modificaron las prácticas sociales a favor de la construcción de códigos culturales y normativos fragmentados que regulan las relaciones en el interior de cada uno de estos fragmentos. (...) la pérdida del referente universal de las escuelas han transformado a estas en un espacio donde se confrontan diferentes concepciones del orden. Los códigos comunitarios construidos a la luz de las exigencias de la supervivencia colisionan con la norma socialmente instituida. Compiten entonces las normas del afuera y las normas escolares. La inmediatez de lo cotidiano, la fuerza de la cultura en la que se sustentan las creencias de sus alumnos y de sus padres no sólo permearon las instituciones sino que erosionaron las convicciones normativas de la institución (2004: 31-32).

Esta fragmentación se expresa en experiencias y expectativas diferenciadas en cuanto a la función de la escuela en la construcción del futuro personal tanto para los alumnos y las familias como así también para los docentes y directivos. En síntesis, el trabajo muestra una institución que es más permeable a la subjetividad de los actores que ingresan en ellas, mostrando una incapacidad de las mismas para “moldear” las subjetividades según determinados roles y expectativas normativas. No puede concluirse que este trabajo habla de un colapso, pero sí de una crisis de la escuela secundaria. En primer lugar, para constituir una finalidad relativamente homogénea del nivel para el conjunto de la

sociedad. Por el contrario, cada fragmento define su sentido y finalidad. En segundo lugar, en cuanto a las dificultades para incluir a los sujetos en una vida institucional delineada por ciertas normativas y conductas esperadas, y por último, para distribuir los conocimientos significativos desde el punto de vista de la cultura contemporánea. En síntesis, para algunos grupos sociales, la promesa de la escuela secundaria queda incumplida.

En años mucho más recientes, otras investigaciones coinciden con varios de estos hallazgos y conclusiones. Es el caso de la investigación de Krichesky et. al (2010) “Jóvenes que miran la escuela: Una investigación sobre los procesos de inclusión/exclusión en la escuela secundaria”, la cual señala que a pesar de los avances en materia de acceso, existen fuertes desigualdades de oportunidades educativas según el sector social al que pertenezcan los estudiantes. El estudio muestra de qué modos concretos los jóvenes van encontrando barreras que terminan excluyéndolos de la escolaridad. Según las percepciones de los jóvenes, la escuela aparece como una institución en crisis, vinculada más al encierro que al refugio, la existencia de un tiempo escolar recortado por las numerosas inasistencias de docentes, clases marcadas por la repetición de contenidos y actividades. En definitiva, profesores y alumnos desenganchados de los procesos de aprendizaje. Estas cuestiones aparecen relativizadas en el caso de las escuelas técnicas, donde los estudiantes sienten que muchos de los conocimientos les resultarán de genuina utilidad para su futuro.

¿Más allá de la crisis?

Las conclusiones de la investigación “Más allá de la crisis...” (Dussel, Brito y Núñez, 2007) ponen en cuestión algunos tópicos relevantes de este “consenso” sobre la crisis del nivel medio. Al menos, en aquellos que refieren al “divorcio” entre jóvenes y escuelas. Realizada a partir de una encuesta con una muestra representativa de estudiantes secundarios del país, muestra que en forma abrumadora, los estudiantes esperan mucho de la escuela. En esta encuesta, no aparece una imposibilidad de que los jóvenes (en especial en los sectores populares) generen vínculos significativos con la institución y con el saber que se imparte. Es decir, no aparece la mentada pérdida o ausencia de sentido. Por el contrario, la escuela es valorada positivamente por los estudiantes como ámbito de sociabilidad, de estar con el otro, de compartir con pares y adultos. Pero, en segundo lugar, ellos se muestran conformes con lo que la escuela les enseña y también con los docentes (op cit: 136-145).

La cualidad que más valoran para definir lo que es un buen profesor es que “sepan explicar”, y en segundo lugar “que sepan sobre lo que enseñan”. Pero aún más, los jóvenes valoran al docente real, y la mayoría siente que sus profesores “saben”, “explican bien”. Tampoco aparece un rechazo al conocimiento escolar, lo que lleva a repreguntarse por la “incompatibilidad” entre la cultura escolar y la cultura del afuera, entre la cultura escolar y las culturas juveniles. El equipo concluye “ pese al debilitamiento del carácter sagrado de los saberes que se enseñan y aprenden en la escuela, debido en parte a la facilidad de acceder a otros saberes ya sea a través de las nuevas tecnologías o por la disparidad de autoridades culturales, esto no lleva a un rechazo por parte de los alumnos de los contenidos que se les transmiten. En líneas generales, en las opiniones de los alumnos aparecen bajos niveles de crítica sobre su escuela y escasos cuestionamientos acerca del tipo de contenidos que se enseñan” (op cit: 141). La investigación muestra que los alumnos tienen demandas hacia la escuela. Valoran las clases en las cuales se utilizan soportes tecnológicos y existe intercambio de opiniones. Las críticas se dirigen a la forma de estructurar las clases y a las actividades propuestas, antes que a los contenidos mismos. Es decir, la demanda se dirige al modo de transmisión. Los jóvenes de nivel socioeconómico bajo piden que se preste atención a cómo avanzan en los aprendizajes y tienen la percepción de que deberían enseñarles y exigirles más. También solicitan que “los preparen para la Universidad”; y “fundamentalmente solicitan que los profesores tengan ganas de enseñar, que enseñen todo el programa” (op cit: 142)

Cuando se les pregunta acerca de la “escuela ideal” y en qué temáticas esta debería hacer hincapié, la mayoría de los estudiantes consideran “el respeto a los símbolos patrios”, y los temas de educación sexual en segundo lugar. Muchas explicaciones son posibles de dar para ello. Entre ellas, puede ser el pedido de un centro de referencia, aunque esto es una afirmación difícil de demostrar. Pero por otro lado, es cierto que la simbología patriótica está vinculada con las identidades culturales juveniles, que son significativas para ellos: tal es el caso del fútbol y el rock. Los alumnos piden también, en relación con los contenidos que la escuela no enseña o enseña poco, artes y talleres expresivo-estéticos. Trabajo y computación siguen en interés. En los grupos focales se destacan las mismas razones, y se añaden algunas sobre convivencia. Piden justicia y buen trato por parte de autoridades y los profesores y más materiales didácticos y recursos edilicios. Piden más saber escolar y de mayor calidad, les gustaría una mejor convivencia dentro de la escuela .

En el informe del proyecto de investigación "Valoraciones de la educación media y orientaciones de futuro de estudiantes del último año de nivel medio de la Ciudad de

Buenos Aires" de V. Dabenigno y otros (2009) muestra que los proyectos a futuro de los estudiantes no son independientes de la valoración positiva o negativa que le reconocen a la escuela. En coincidencia con esto, otro estudio sobre trayectorias educativas y laborales de egresados de escuelas comerciales en la Ciudad de Buenos Aires (Dabenigno et. al. 2005), registró la alta valoración del (posible) aporte para el futuro laboral que los estudiantes encuentran en las materias específicas de la modalidad comercial y de la orientación del ciclo superior. Esta expectativa se tornaba aún más fuerte cuando las escuelas tenían una gama de proyectos extracurriculares orientados a la formación para el trabajo².

Otro grupo de investigaciones muestran la existencia de otras formas de entender y construir instituciones a través de nuevos (o alternativos) formatos de escuela (Tiramonti et. al, 2007; Elisalde, 2007; Acosta, 2008; Larrondo, 2009, entre otras); o bien, del "aggiornamiento" y ensayo de nuevos dispositivos. Ciertamente, la evidencia que arrojan tales investigaciones dan cuenta de cómo en la actualidad numerosas escuelas medias llevan adelante numerosos proyectos y dispositivos de diversa índole: club de jóvenes, talleres, tutorías, espacios puente, pasantías laborales, producción de audiovisuales, prácticas de asamblea, viajes de estudio, entre otros. Tales proyectos y/o dispositivos no necesariamente muestran una situación de incompatibilidad entre la cultura escolar y las culturas juveniles; sino que por el contrario, muestran la presencia de instituciones y actores que construyen escuelas donde la crisis no se vive como incuestionable y definitiva.

Cambios en la política educativa, educación secundaria e inclusión.

En un contexto de obligatoriedad del nivel, estos diagnósticos no fueron ajenos a la política educativa de los últimos años. En el año 2009 el Consejo Federal de Educación propuso una línea fuerte de política educativa tendiente a modificar la configuración de la escuela secundaria. Así, se busca implementar una serie de reformas que las jurisdicciones deben ir adoptando traducidas en el diseño de una "nueva escuela secundaria" (en adelante NES). Con el fin de mejorar la calidad de la escuela media y a la vez de incluir situaciones, sujetos

² Estos hallazgos condujeron a que en la presente investigación se prestara una particular atención a la orientación del ciclo superior y a los proyectos extracurriculares como variables centrales a indagar. Esto se refleja en el diseño de las encuestas y los grupos de discusión, tal como mostraremos en los capítulos siguientes.

y trayectorias diversas, la normativa apunta a modificar las siguientes dimensiones (Gómez, Holc y Miguel, 2013):

- La organización pedagógica, lo cual abarca cambios en las propuestas de enseñanza,
- Los dispositivos de apoyo y acompañamiento a estudiantes.
- La organización del trabajo docente.
- El régimen académico, que incluye las formas de evaluación, acreditación y promoción.
- La oferta educativa, que comprende modalidades, orientaciones, planes de estudio, y contenidos.

Actualmente, las provincias se encuentran en diversas etapas de la implementación de la NES y están en marcha diversos planes y políticas nacionales vinculados a “apuntalar” y posibilitar trayectorias educativas diversas (cfr Krichesky y Pogré, 2012). Los planes de mejora institucional (PMI) son uno de estos instrumentos privilegiados. Justamente, sobre estos cambios y propuestas abrevan algunos trabajos muy recientes que analizan características e impactos de las mismas.

En un reciente estudio sobre políticas nacionales de escolarización, Pinkasz (2013) presenta una serie de discusiones y conclusiones preliminares en relación a este diseño de política educativa. Según el autor, los PMI encaran dos factores que por numerosas investigaciones han sido detectados como obstáculos para el logro de trayectorias escolares exitosas: el régimen académico y la tarea docente más allá del tiempo remunerado. Sin embargo –concluye el autor– los cambios propuestos por las políticas educativas son reorientados, neutralizados o diluidos por la dinámica de la escuela. En el estudio se han identificado lógicas materiales y laborales persistentes que dificultan la implementación del PMI con el fin de transformar las estrategias pedagógicas institucionales. Por ejemplo, los condicionamientos temporales de los ritmos de las transferencias de los fondos nacionales; las restricciones horarias del sistema de contratación docente por horas cátedra; los factores que influyen en la conformación de equipos de trabajo PMI para cuyas tareas acuden los docentes como “segunda opción”; y las rigideces que se les presentan a los directivos que se ven condicionados por una serie de factores asociados a las propiedades de las horas cátedra de los docentes y que restringe sus opciones a la hora de convocar colaboradores. Por su parte, Moschini (2013), en un incipiente trabajo de investigación señala que los espacios de tutorías son

los dispositivos más elegidos por las escuelas en el marco de los PMI en la provincia de Neuquén. Según la autora, dichos espacios parecerían posicionarse como nuevos ámbitos de formación y singulares modos de habitar la escuela media, mientras intentan consolidarse como “otras” formas de lo escolar.

En esta línea, Marcelo Krichesky (2013) advierte que en Argentina los programas y políticas orientados a la inclusión vienen dándose a partir de pensar modificaciones en la gestión educativa y/ o el formato escolar. Es decir, pretenden “reescribir” la gramática escolar y revisar el modelo tradicional. Es el caso de las escuelas medias de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires (2004), los CESAJ de Provincia de Bs As (2008); como así también, las políticas de terminalidad educativa (Programa FINES del Ministerio Nacional de Educación 2008). En un estudio específico realizado en escuelas de la zona sur de la ciudad (2011) el autor concluye que la confianza por el trabajo en el aula y la recuperación de la autoestima; la cuestión por los derechos y el sentido de lo que se enseña en términos cognitivos pero también para la configuración del oficio de ser alumno, son cuestiones que atraviesan la reflexión docente y la de los propios adolescentes en el marco de estos dispositivos de inclusión. De este último informe, uno de los hallazgos relevantes a destacar es que en el último ciclo de la escuela “la mayoría de los jóvenes plantean que no cambiarían de escuela y lo que más valoran es el rol desempeñado por directivos y docentes a la hora de atender sus demandas y adecuar la propuesta educativa a sus posibilidades como una forma de garantizar su permanencia y continuidad educativa. Resulta interesante considerar que el plano del reconocimiento de sus identidades, intereses, problemas –como dimensión de la justicia educativa– constituye una cuestión priorizada en el discurso de los jóvenes” (Krichesky, 2011:72).

En definitiva, este reciente campo de estudios ofrece un conjunto de hallazgos cuyas tendencias definitivas no están consolidadas. Una lectura global de los mismos evidencian una recepción interesante por parte de los adolescentes en relación con muchos de los dispositivos de inclusión que las políticas proponen. Asimismo, se advierte sobre las modificaciones que las propias culturas institucionales son capaces de operar sobre los lineamientos nacionales y provinciales, por ende, es posible pensar en la variabilidad de sus resultados concretos a través de las distintas instituciones. Sin duda, queda mucho camino por recorrer al respecto y la investigación que aquí presentamos permitirá dialogar con estos trabajos.

Experiencias de inclusión/exclusión en Tierra del Fuego: el planteo de la investigación

Si bien los estudios reseñados aportan a la descripción y comprensión de los problemas de la escuela media contemporánea en nuestro país, es claro que el análisis de lo que ocurre en una determinada jurisdicción no puede derivarse automáticamente de ello. En este sentido, nuestra investigación apunta a contribuir al conocimiento de este campo a nivel nacional, al mismo tiempo que dar cuenta de la situación de las escuelas secundarias de la ciudad de Ushuaia en su singularidad. En un campo local con fuertes áreas de vacancia, nuestra investigación realiza un recorte sobre la complejidad y amplitud que comporta el problema de la desigualdad, los procesos de inclusión y exclusión en la escuela media y las subjetividades de los y las jóvenes. Básicamente, nos interesa conocer cómo y de qué modos la experiencia escolar adquiere determinadas características en escuelas que ya están implementando estrategias en pos de la inclusión educativa (sea a través de los planes de mejora institucional u otras políticas/programas). En el marco de este proyecto, sólo tomaremos algunas de estas dimensiones. Más precisamente, nos proponemos analizar los procesos de inclusión/exclusión educativa a partir del análisis de la experiencia de los estudiantes.

En este sentido, **la investigación se propone como objetivo general:**

* Indagar las experiencias escolares de los jóvenes de las escuelas secundarias de la ciudad de Ushuaia analizando su relación con los procesos de inclusión/exclusión educativa y las estrategias de inclusión que ponen en juego las instituciones.

Y como objetivos específicos.

- Describir y analizar las dimensiones relevantes (emergentes) en las experiencias escolares de los jóvenes/adolescentes.
- Indagar la relación entre dichas experiencias y los dispositivos institucionales de inclusión
- Comparar las similitudes y diferencias entre las experiencias entre distintas escuelas de la Ciudad.

En el próximo capítulo, nos proponemos dar cuenta del abordaje que nos permitirá aprehender las experiencias escolares vinculadas a la inclusión que transitan los estudiantes de las escuelas secundarias de la ciudad de Ushuaia. En este sentido,

subjetividad, experiencia, experiencia escolar, dispositivos pedagógicos e inclusión se vislumbran como aquellos conceptos centrales.

Capítulo 2

Perspectivas teóricas y metodológicas

Inclusión educativa

El concepto de inclusión educativa, que viene desarrollándose desde hace varias décadas pero que se consolida como paradigma a partir de la conferencia de Jontiem (1990), presenta diversas aristas para ser discutido, re planteado y des-andado desde el plano teórico y empírico. El par “inclusión-exclusión” es definitorio para comprender diversas inserciones de los sujetos en las sociedades contemporáneas, y ello es clave al hablar del acceso efectivo a la ciudadanía. Es posible debatir acerca del significado de la inclusión/exclusión tanto en la estructura económico productiva como en el plano de las identidades culturales, religiosas y/o políticas; las condiciones de capacidad/discapacidades –entre otros- y su reconocimiento en las instituciones. Asimismo, parece interesante realizar interrogantes relevantes en torno al significado de la inclusión de los sujetos *en* la educación: ¿Es posible estar “incluido” en el plano educativo mientras las condiciones de vida son altamente excluyentes en términos de acceso a bienes y servicios básicos? ¿Estar dentro del sistema educativo es sinónimo de estar incluido en el derecho a la educación?. Sobre esto avanzaremos en los párrafos siguientes.

Como mencionábamos, incluir/ excluir forman parte de una lógica binaria que también atraviesa las prácticas pedagógicas; y por lo tanto, las condiciones de posibilidad de la inclusión deben pensarse en relación: dar cuenta de la inclusión educativa remite siempre al concepto de exclusión educativa. Asimismo, se trata de pensar en la diversidad de modos de expresión de prácticas inclusivas y excluyentes. En este sentido, en la Argentina –y en la mayoría de los países de la región- uno de los desafíos actuales no es tanto pensar la exclusión a partir –solamente- del no acceso al sistema educativo.

Justamente, una de las formas de exclusión más presentes es aquella que consiste en segregar incluyendo. Gentilli (2011) refiere a ello como un proceso mediante el cual “los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas” (Gentilli, 2011: 10).

Más concretamente, el autor plantea que la exclusión es una relación social y no un estado o posición ocupada en la estructura institucional de una determinada sociedad. De tal forma, los que están excluidos del derecho a la educación, no lo están solo por permanecer fuera de la escuela, sino también por ser parte de un conjunto de relaciones y circunstancias que los alejan de este derecho, negándoselo o atribuyéndoselo de forma restricta, condicionada o subalternizada. Históricamente, a los pobres se les ha negado el derecho a la educación impidiéndoles el acceso a la escuela. Hoy se les niega este derecho al no ofrecerles otra alternativa sino la de permanecer en un sistema educativo que no garantiza ni crea condiciones para el acceso efectivo a una educación de calidad, o bien, al limitar las condiciones efectivas de ejercicio de este derecho por la persistencia de las condiciones de exclusión y desigualdad que se han transferido hacia el interior del mismo sistema escolar. Estas condiciones bloquean, obstaculizan y limitan la eficacia democrática del proceso de expansión educativa que condujo a los pobres hacia el interior de una institución que, en el pasado cercano, disponía de un conjunto de barreras que limitaban sus oportunidades de acceso y permanencia.

Refiriendo a estos procesos de “inclusión excluyente”, Terigi (2009:24) explica la existencia de diferentes formas de exclusión -que si bien generalmente se encuentran combinadas-, deben ser reconocidas en su especificidad, en los modos concretos en que afectan las trayectorias escolares de los adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad³. Estas formas de exclusión van desde el no estar en la escuela, asistir varios años a la escuela y finalmente abandonar -es decir, trayectorias interrumpidas (Cerruti y Binstock, 2005)-, hasta formas más sutiles como son las de transitar una escolaridad de baja intensidad o adquirir aprendizajes de baja relevancia. La escolaridad de baja intensidad puede ser considerada como una sutil forma de exclusión caracterizada “por el desenganche de las actividades escolares, en líneas generales los alumnos continúan inscriptos, asisten a la escuela de manera más o menos frecuente pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares, jamás estudian una lección ni cumplen con las tareas” (Kessler, 2004) Esta caracterización es aplicable a una gran cantidad de jóvenes que a) si bien concurren a la escuela la experiencia que transitan no deja huellas significativas; o b) la intermitencia en la experiencia escolar genera la imposibilidad de

³Esa condición es el resultado histórico y (esperamos) reversible de procesos sociales que producen como efecto la situación de vulnerabilidad: los grupos no son vulnerables sino que están colocados en situación de vulnerabilidad por efecto de procesos de concentración de la riqueza, de explotación económica, de segregación en la participación política y de desigualdad en el acceso a bienes culturales (Terigi, 2009)

apropiarse de aprendizajes sustantivos. Esto lleva a preguntarnos acerca de si este modo de transitar la escuela sólo habla de las características subjetivas, socioeconómicas y/o culturales de los jóvenes o es la escuela la que actúa expulsivamente al no desarrollar prácticas pedagógicas con sentido para ellos. Asimismo, podríamos sostener que la escolaridad de baja intensidad –y consecuentemente, las múltiples causas que podemos asociar a ella-, puede ser pensada no solamente como una experiencia de determinado tipo –es decir, como una situación “permanente”-, sino como momentos o etapas en las que por diferentes motivos, pueden transitar los y las jóvenes a lo largo de un ciclo o momentos de su escolaridad.

Como anticipáramos, otra forma de exclusión refiere a aquellos jóvenes que completan su trayectoria escolar, finalizan la escuela secundaria pero con aprendizajes de baja relevancia que pone en peligro sus posibilidades de continuar estudiando en un nivel superior, sin habilitarlos tampoco para una práctica laboral sustantiva. En estos casos, la escuela parece convertirse en un lugar de contención, donde la centralidad de lo pedagógico y la obtención de aprendizajes valiosos y transferibles pierde su centralidad.

Coincidiendo con el planteo de Terigi (op. cit), reconocer estas diferentes maneras de exclusión educativa lleva a pensar que no basta con la oferta de vacantes para todos para lograr los fines de una política inclusiva. No alcanza con que los jóvenes asistan a la escuela, en tanto se produzcan los otros modos de exclusión más sutiles y complejos de identificar. Por tal motivo, indicadores de mejoramiento en las condiciones de acceso a un derecho, así como todo avance en la lucha contra la alienación, segregación o negación de oportunidades –aunque siempre suponen grandes conquistas populares–, pueden no ser suficientes para consagrar el fin de los procesos de exclusión históricamente producidos y que condicionan o niegan este derecho (Gentilli, 2009). Dicho autor también advierte sobre los riesgos de una «expansión condicionada» dada por la dinámica de segmentación y diferenciación institucional, que otorga a los sujetos que transitan por los circuitos que constituyen estos sistemas un estatus y un conjunto de oportunidades altamente desiguales. A modo de síntesis, es posible retomar la propuesta de Kirchesky et. al (2010), quienes conciben a los procesos de inclusión-exclusión escolar como “puntos extremos de un proceso que se construye dentro de la escuela y que muchas veces lleva a los jóvenes fuera de sus márgenes. Sin embargo, no solo es un excluido escolar quien abandona la escuela, sino el que aun estando dentro de ella, queda fuera de los procesos de enseñanza que en ella tienen lugar” (Kirchesky et. al: 2010: 14)

Revisado lo anterior, entonces, ¿qué implica la inclusión? En definitiva, esta se relacionará entonces no sólo con el acceso de los jóvenes a la escuela, sino también “con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje de todo el alumnado” (Booth y Ainscow, 2002), y podríamos agregar, aprendizajes de calidad.

De este modo, si acordamos con que los procesos de exclusión (a veces “incluyente”) son plurales y multidimensionales, la necesaria construcción de procesos sociales de inclusión (asociados a la realización efectiva de los derechos humanos y ciudadanos y al afianzamiento de relaciones igualitarias sobre las que se construyen las bases institucionales y culturales de una democracia sustantiva), siempre dependen de un conjunto de decisiones políticas orientadas a revertir las múltiples causas de la exclusión y no solo algunas de ellas, particularmente, las más visibles. Es decir, la inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión (Gentili, 2009).

En una dirección similar, Narodowski (2008) define a la inclusión como el esfuerzo de los distintos sectores de una sociedad para brindar una educación que dé respuestas a las necesidades específicas de los diferentes grupos que constituyen una sociedad, “compensando las desigualdades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso a aquéllos que más lo necesiten, desde una lógica de la redistribución, en un sentido económico y del reconocimiento, en un sentido cultural.” El par de conceptos, redistribución/reconocimiento sintetizan las dos grandes cuestiones alrededor de la inclusión (Fraser, 2000).

Ahora bien, ¿cómo puede conceptualizarse la “inclusión educativa” en el sistema de educación formal y específicamente en el nivel medio?. Siguiendo a Booth y Ainscow (1998, citado en Parrilla, 2002), la educación inclusiva “supone dos procesos interrelacionados: el proceso de incrementar la participación de los alumnos en las culturas y el curriculum de las comunidades y escuelas ordinarias, y el proceso de reducir la exclusión de los alumnos de las comunidades y escuelas normales (...)”. Esto involucra “cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as” (op cit: 2).

Desde el punto de vista del sistema educativo, se trata de proveer una oferta que atienda a la diversidad sin que ello redunde en una fragmentación del sistema educativo (Larrondo

y Beech, 2007). Esto implica abandonar la idea de “integración” por la de inclusión. Valcarce Fernández, (2011) retomando a Ainscow (2001: 202) señala que la palabra “inclusión” indica un proceso de transformación en el que las escuelas desarrollan respuestas a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas; en lugar de plantear “micro ofertas” diferenciadas aún en una misma institución.

Dispositivos pedagógicos y dispositivos de inclusión.

Como enunciáramos anteriormente, la política educativa nacional promueve la creación de dispositivos de inclusión fuertemente centrados en la contemplación de diversidad de trayectorias escolares. La política educativa, como sostiene Ball, requiere ser mirada a partir de las apropiaciones múltiples que se dan en las distintas instancias del sistema educativo. Con esto queremos decir que las experiencias escolares en relación con la inclusión se desarrollan en el marco de una construcción e interpretación que cada escuela hace o es capaz de hacer en el marco de una jurisdicción –La provincia de Tierra del Fuego- y en el marco de una cultura y una historia institucional.

El concepto de dispositivo puede ser pensado desde una línea foucaultiana. Según Castro (2004: 98) un dispositivo, a diferencia de una episteme integra (y es un conjunto de) prácticas discursivas y no discursivas. Así, “el dispositivo como objeto de análisis aparece precisamente ante la necesidad de incluir las prácticas no discursivas (las relaciones de poder) entre las condiciones de posibilidad de la formación de los saberes” (Castro, op cit: 272) En la teoría foucaultiana, un dispositivo es considerado “como una red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no dicho. (...) El dispositivo establece la naturaleza del nexo que puede existir entre esos elementos heterogéneos. Asimismo, el dispositivo tiene una función de responder a una urgencia, tiene una función estratégica en un conjunto social” (ibid)

Dado que se trata de un concepto genealógico, el dispositivo presupone en el mismo momento, la operación de un poder y la producción de saber. Ahora bien, cuando nos referimos o analizamos el sistema escolar, obviamente hablamos de dispositivos escolares. Un dispositivo escolar es producto de la institución escolar y combina de un modo particular prácticas discursivas y no discursivas produciendo determinados efectos de

saber-poder. De un modo más aprehensible, la propuesta de Dussel (2006: 90) es pensar este concepto como una combinación particular de elementos en su configuración simultánea de saberes, sujetos y tecnologías.

Por su parte Lahire (2005), brindando un matiz más sociológico (y prestando más atención a los conceptos de acción social y disposición) define al dispositivo como “un conjunto relativamente coherente de prácticas, discursivas y no discursivas, de arquitecturas, de objetos o de máquinas, que contribuyen a orientar las acciones individuales y colectivas en una dirección. Algunos dispositivos son simples y otros sumamente complejos; algunos se basan en un alto grado de objetivación (incluso de codificación) y otros en un bajo grado de objetivación” (Lahire, op cit: 304). En los dispositivos pedagógicos pueden incluirse, según el autor, desde los reglamentos hasta la simple actitud del maestro, la situación pedagógica mejor provista y elaborada (ibid). De esta definición podemos rescatar el lugar que tiene el dispositivo como *orientador de la acción*. En esta combinación, un dispositivo produce una imagen de sujeto, pero también unas predisposiciones a actuar. El autor encuentra un interesante vínculo entre esta mirada (que retoma el concepto de dispositivo) con los interrogantes weberianos acerca de la formación del ethos: “Weber apunta en el fondo a captar en sus trabajos aquello que instituciones o situaciones estabilizadas en ‘conductas de vida’ forman o fabrican en calidad de ‘tipos de hombres’” (ibid)

Para sintetizar: en el diseño de dispositivos para favorecer la inclusión importa analizar cómo se concibe, se piensa, se nombra y “describe” a un sujeto estudiante, que “oficio de alumno” (Perrenoud, 2006) se define y construye, qué propuestas y prácticas pedagógicas y de convivencia se vehiculizan en función de ello. Entre todas estas dimensiones hay vínculos pero no son automáticos y requieren ser descriptos y analizados. Por supuesto, estos contribuyen a delinear las condiciones para la construcción de las experiencias concretas de los estudiantes. Dicho en otros términos: un dispositivo, llamémosle de “inclusión educativa” comporta el análisis de la definición del sujeto de la intervención, de la consideración de una situación como problemática y de acciones concretas. Se trata por tanto de indagar un conjunto de representaciones y construcciones discursivas, prácticas (o “tecnologías”) que se traducen en el diseño e implementación de estrategias institucionales (pedagógico didácticas y/o convivenciales) en función de ello.

La siguiente dimensión a explorar y definir, una vez establecido a qué nos referimos con “inclusión” y “estrategias de inclusión” es la dimensión de la experiencia de los

estudiantes. Para ello, resulta indispensable abordar la cuestión de la construcción de la subjetividad y el lugar de la experiencia –en el marco de dispositivos- en ello.

Subjetividad y dispositivos pedagógicos

La noción de subjetividad es (y ha sido) objeto de reflexión de variadas disciplinas. El psicoanálisis y la filosofía foucaultiana coinciden en plantear que la subjetividad es un producto histórico, tanto porque surge de un proceso que es efecto de los tiempos de constitución sino también porque es efecto de determinadas variables históricas que varían de una cultura a otra. Se convierte de este modo en un componente importante de la socialización ligado a las relaciones de poder privilegiadas en cada época.

Desde la perspectiva psicoanalítica, Freud trata de explicar la estructura subjetiva como una organización del cuerpo pulsional que se encuentra con una determinada cultura. El cuerpo se define como el espacio que constituye la subjetividad del sujeto, por eso el cuerpo se dejará aprehender al transformar el espacio real en una extensión del espacio psíquico. Al cuerpo lo constituye un entramado de tres aparatos; el aparato psíquico (con las leyes del proceso primario y secundario), el aparato orgánico (con las leyes de la físico-química y la anátomo-fisiología) y el aparato cultural (con las leyes económicas, políticas y sociales). Entre el aparato psíquico y el orgánico hay una relación de contigüidad, en cambio entre estos y el aparato cultural hay una relación de inclusión: el cuerpo se forma así a partir del entramado de estos tres aparatos donde la subjetividad se constituye en la intersubjetividad. Por ello, la cultura está en el sujeto y éste a su vez está en la cultura. En el lugar del encuentro en que la realidad externa constituye al sujeto y éste a dicha realidad, este lugar **“entre”** la subjetividad no es ni pura interioridad ni pura exterioridad. Toda subjetividad da cuenta de la historia de un sujeto en el interior de un sistema de relaciones de producción (Carpintero, 2014)

De este modo, investigar la subjetividad consiste básicamente en interrogar los sentidos, las significaciones y los valores, éticos y morales que produce una determinada cultura, su forma de apropiación por los individuos y la orientación que efectúan sobre sus acciones prácticas (Galende, 1997 en Carpintero, 2014). La mutua determinación y producción entre subjetividad y cultura definen las formas de intercambio en las relaciones sociales y en los sentidos y significaciones que organizan la producción cultural.

C. Corea e I. Lewkowicz (1999: 209) sostienen que la *subjetividad y efecto de sujeto* no son ni capacidades ni lugares sino operaciones que “hacen ser” la subjetividad concreta. Así, cuando las prácticas que producen subjetividad se estandarizan, dan lugar a los dispositivos de producción de subjetividad. Las operaciones que instaura un dispositivo no son las que él mismo hace, son las que obliga a hacer en un individuo para permanecer, para pertenecer, para ser su habitante. La sola existencia del dispositivo exigiría una serie de operaciones subjetivas para habitarlo, el sujeto se obligaría a hacer algo para que su presencia en él tenga algún sentido.

De este modo, cada dispositivo delinea cómo el cuerpo y el pensamiento tallarán la subjetividad: el dispositivo marcará lugares por los cuales el individuo habrá de orientarse hasta transformarse (a veces) en un agente libre establecido sin coerción explícita. Así el dispositivo forjará en nosotros las operaciones para habitarlo, la subjetividad instituida será propia no sólo de una época sino de una situación. Esa subjetividad es la serie de operaciones obligadas por el dispositivo específico de la situación específica. En síntesis: la relación entre la subjetividad y el discurso social se piensa en términos de dispositivos y operaciones. Así, la subjetividad socialmente instituida resulta de las marcas prácticas sobre la indeterminación de base de la cría sapiens, marcas que ordenan, marcas socialmente instauradas mediante prácticas que hieren a la cría. Los enunciados de los discursos que con su capacidad de donación de sentidos compensan esas heridas constituyen la estructura básica de esa subjetividad instituida. De esta manera, las prácticas de los discursos instauran las marcas estructurantes; los enunciados de los discursos instauran los significados básicos de esas marcas que deviene significativa. La herida entonces cobrará sentido, la subjetividad quedará determinada. (Corea y Lewkowicz, 1999)

Llegados a este punto, cabe hacerse la pregunta –conceptual- acerca de qué implicaría pensar la escuela como institución subjetivante en momentos de crisis de sus dispositivos. Es decir, cuando parece “no haber” escuela. Lo que se produciría allí, entonces, remite a al agotamiento de una serie de condiciones mediante las que se produce la subjetividad pedagógica; y por tanto, a una pérdida. Cuando la escuela pierde capacidad de instituir, de producir reglas, sentido, lugares; el dispositivo se vuelve impotente para producir subjetividad (Corea y Lewkowicz, 1999). Esta idea de escuela como espacio sin normas sin ley que lo atravesase, confronta cuando se piensa a la escuela atravesada por legalidades que permiten encontrar sentidos, saber con quién se cuenta, con qué se cuenta, quién contiene, quién enseña, que se puede esperar y que no. En definitiva, en el marco de

dispositivos los sujetos construyen una experiencia determinada y devienen tales. En la próxima sección avanzaremos sobre este concepto central para nuestra investigación.

Subjetividad y experiencia

Podemos pensar la experiencia, siguiendo a Jorge Larrosa (2006), como aquello que sucede a partir de un acontecimiento en función del cual opera una inscripción personal en la subjetividad de cada individuo. Esta operación requiere de cierta exterioridad al sujeto en tanto lo que sucede no depende de él. Y es precisamente esta condición de exterioridad la que permite preservar la irreductibilidad del acontecimiento a la experiencia. Si bien es el acontecimiento (exterior al sujeto) lo que promueve su salida de sí (el "ex" de la experiencia), posibilita - a su vez- una suerte de "regreso" sobre sí mismo. Este movimiento lo transforma: toda experiencia es, en definitiva, una experiencia de transformación subjetiva. Es por ello que se le atribuye un carácter transformador y formador.

En tanto supone un pasaje, de algo que le pasa al sujeto, el sujeto de la experiencia no es tanto activo sino paciente y pasional, por lo cual la experiencia se padece (no se hace). Dado que este padecer es un pasaje que deja marcas, podría pensarse que la experiencia hace a lo que el sujeto *va siendo* y a su vez, lo exterior del sujeto *va siendo afectado por el pasar*. Por otra parte, esta "transformación" produce un saber. Este se adquiere a partir de la respuesta del sujeto a lo que le va pasando a lo largo de la vida y en ese movimiento, se constituye como tal. Se trata de un saber que sólo tiene sentido en el modo en que configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo).

La fertilidad del concepto de experiencia propuesto por Larrosa para abordar la experiencia escolar en la escuela secundaria contemporánea ha sido también trabajado por Llinás (2009). La investigadora entiende que la experiencia "nos conmueve; diferenciando entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos). La experiencia sería, entonces, lo que nos pasa y el modo en que le atribuimos un sentido, donde la cultura juega un papel central como mediadora".

Este lugar de la cultura como mediadora nos lleva a un concepto clave en relación con la experiencia: el de sentidos, lo cual conecta lo puramente individual con el universo social compartido. Siguiendo a esta autora, diremos que los jóvenes construyen sentidos sobre y alrededor de su experiencia escolar, es decir, el acto de apropiación de la experiencia se hace a partir de un entramado de significados socialmente disponibles (y por ende, históricamente determinados). Así, dar cuenta de la experiencia escolar implica analizar en el mismo movimiento, objetos personales y sociales, o en otras palabras: “desentramar el valor simbólico que ellos [los jóvenes] imprimen en el acto de apropiación de lo que la sociedad les pone a disposición”. Es decir, imaginarios sociales (Baczko, 1984) sedimentados en la experiencia histórica.

En síntesis: Inclusión y exclusión en la experiencia escolar

Siguiendo esta línea a partir de ambos autores, es posible concluir que analizar la experiencia escolar desde un punto de vista subjetivo pero no individualista, implica dar cuenta los sentidos que a ella le atribuyen, mediada por los imaginarios sociales y significados compartidos. Esto ocurre en el marco de dispositivos pedagógicos (construidos a partir de políticas educativas y culturas institucionales) que ofrecen espacios, discursos, leyes, sentidos y lugares distintivos para la construcción de cada experiencia.

Ahora bien, nuestro foco está puesto en la experiencia de los jóvenes. Es por ello que este trabajo retoma los aportes antes presentados y busca analizar las experiencias de los jóvenes en relación con los procesos de inclusión y exclusión educativa. En este sentido, a partir del conocimiento de sus experiencias se podrán analizar los dispositivos escolares pero también circunstancias, dinámicas y factores que favorecen procesos incluyentes y de excluyentes. Recordamos que la dimensión de la exclusión (en coherencia con lo trabajado) no refiere únicamente a quedar fuera de la asistencia a la escuela. Es importante aclarar que la experiencia no es un “indicador”, sino que anuda procesos políticos, institucionales, culturales en un conjunto de percepciones y narraciones que hacen a la construcción de una subjetividad escolar. En definitiva, las experiencias de estos jóvenes nos permiten vislumbrar –y no de un modo lineal y binario- procesos excluyentes e incluyentes que se producen, se viven y se transitan- en las escuelas secundarias de la ciudad de Ushuaia.

Metodología

Como enunciamos, nuestros objetivos buscan indagar y analizar procesos y estrategias de inclusión educativa a partir de las experiencias de los estudiantes. En este sentido, nuestro problema y nuestros objetivos han sido ampliamente estudiados en jurisdicciones diversas, pero no en la ciudad de Ushuaia. Por lo tanto, nos enfrentamos a la necesidad de explorar y describir, para luego analizar en profundidad y comprender un problema que abordamos como eminentemente vinculado a la producción de subjetividad. En coincidencia con esto, nuestro diseño requiere una triangulación de métodos. De este modo, combinamos una estrategia cuantitativa, llevada adelante en una primera fase y una estrategia cualitativa. Esta segunda fase apuntó a comprender en profundidad aquellas regularidades y características que se evidenciaban como tendencias generales. Es decir, se buscó una genuina complementariedad de perspectivas, lo cual no es otra cosa que buscar distintas evidencias para responder nuestras preguntas.

Instrumentos metodológicos propuestos.

En una primera etapa buscamos obtener información general sobre las características escolares y poblacionales de los estudiantes y diferentes aspectos de su tránsito y experiencia escolar. Así, se indagó sobre la repitencia, los pases de escuela, su participación en proyectos extracurriculares y percepciones sobre la escuela secundaria y su propia experiencia en determinada escuela. Para ello se aplicó una encuesta semi estructurada autoadministrada a los estudiantes de la totalidad de escuelas públicas de la ciudad, obteniéndose entonces 368 casos (encuestas completas) procesables. Si bien la cantidad de casos no resultó de la aplicación de una muestra representativa, fueron encuestados una importante cantidad de estudiantes que cursaban el segundo año del nivel Polimodal en cada escuela. Ello se debió a razones de acceso a las instituciones: se realizaron entre una y dos visitas a cada escuela y se aplicó la encuesta a los cursos de segundo Polimodal presentes en cada una. Los datos fueron procesados con el software SPSS.

Suele decirse que los datos cuantitativos tienen limitaciones para explicar las asociaciones entre variables. Es decir, podemos correlacionar por qué un determinado fenómeno A se asocia con el fenómeno B, o a su vez con C y D. Pero los complejos procesos que los explican requieren un abordaje que permita dar cuenta (más aún en el caso de conductas, actitudes, sentimientos) por qué se producen dichas relaciones. Con esta impronta,

planteamos un diseño cualitativo complementario. Para conocer y comprender dimensiones relevantes de las experiencias escolares de los estudiantes, se optó por la realización de grupos focalizados de discusión o “focus groups”. Dicha técnica permite acceder a la producción de sentidos por parte de los actores. Pero a diferencia de la técnica de entrevista individual, la conversación y la interacción entre los participantes brindan un conjunto de datos sobre la co construcción y los significados “en uso” en la interacción. Asimismo, la conversación facilita un conjunto de temas y cuestiones emergentes más espontáneas (Morgan, 1998).

Los grupos de discusión se realizaron en cuatro de las seis escuelas que participaron de la encuesta. En cada escuela se hicieron dos grupos con estudiantes diferentes (8 grupos en total). Los estudiantes que participaron de los grupos pertenecen al mismo grupo que respondió la encuesta en la etapa 1.

Por razones de accesibilidad y disponibilidad de recursos, las escuelas seleccionadas intentaron ser representativas de las distintas características encontradas en la primera etapa. Algunos de los criterios intencionales de selección de los casos fueron: la importancia –o no- dada a las estrategias de inclusión por parte de la institución en su conjunto, su ubicación en zonas céntricas o más periféricas y distintas ofertas de orientaciones educativas. De este modo, las seis escuelas participaron de la encuesta, mientras que los grupos de discusión fueron realizados en las escuelas 2, 3, 4, y 5.

Por último, se realizaron entrevistas a los directivos de las escuelas seleccionadas. El objetivo de las mismas fue contextualizar los hallazgos de las encuestas y grupos y reconstruir los proyectos, programas y características institucionales de cada una de ellas desde otra perspectiva que no fuera solamente la de los estudiantes. La información brindada por los directivos fue muy valiosa en este sentido.

El análisis de los datos cualitativos incluyó una estrategia comparativa para la generación de categorías y propiedades, a partir de la codificación abierta y selectiva de los datos (Strauss y Corbin, 2002). Dicha estrategia permitió construir categorías y conceptos emergentes, las cuales se presentan en el capítulo correspondiente.

Las escuelas: sus características generales.

Para mantener el anonimato de las instituciones, les adjudicamos un número identificador a cada una, el cual se mantendrá a lo largo de todo el trabajo. A continuación, describimos brevemente algunas características principales y distintivas de cada una.

- Escuela 1: fue creada en el año 1994 por solicitud de un grupo de padres cuyos hijos habían quedado fuera del sistema escolar por repitencias reiteradas, sobreedad, expulsiones, etc. En otros casos, los jóvenes no podían asistir a escuelas diurnas por atención de hermanos, hijos u otros familiares, o por tener que contribuir al sostenimiento económico de sus familias. De este modo, la escuela tiene desde su origen un compromiso con la cuestión de la inclusión educativa. Actualmente, lleva a cabo los siguientes programas (se mencionan sólo los principales): Modificación horaria para E.G.B 3 y Polimodal, implementación de aulas temáticas (los estudiantes cursan en aulas según la materia); Salidas de campo interdisciplinarias; tutorías para alumnos con dificultades en las materias, talleres para la promoción de materias pendientes, talleres de capacitación interna en distintas temáticas, integración de estudiantes en calidad de oyentes, programas de adaptación curricular y cursadas alternativas. Asimismo, lleva adelante numerosas actividades extracurriculares, de expresión y sociabilidad juvenil.
- Escuela 2: Se trata de una escuela técnica ubicada en la zona céntrica de la ciudad. Tiene una población de 1600 estudiantes. Está organizada en tres turnos, con articulación de los talleres requeridos por las diferentes especialidades. Estas son: Construcciones, Informática, Economía y Electromecánica. El organigrama de gestión está compuesto por un rector, tres vicerrectores (uno por turno), y tres Regentes que tienen a su cargo, respectivamente, la Regencia de Enseñanza técnica, la Regencia Técnico y la Regencia de Cultura General y una Secretaria. También hay profesores coordinadores de área y departamento de orientación pedagógica. De acuerdo a nuestras observaciones, la escuela es percibida como exigente. Así también algunos actores institucionales clave tienen una mirada crítica hacia las conceptualizaciones y dispositivos de inclusión; mientras que en otros casos aparece una preocupación por la dificultad que encuentran para asegurar el acompañamiento de los jóvenes. En muchos sentidos, podríamos considerarla como una escuela con rasgos “tradicionales” en cuanto a su cultura escolar y con una fuerte carga de tareas administrativas, posiblemente, a causa de su tamaño.

- Escuela 3: fue creado en el año 2005. Actualmente desarrolla las actividades en dos edificios: la “Sede” y el “Anexo” - como son llamados oficialmente. Dicho “Anexo” funciona en un nuevo edificio, después de una larga lucha estudiantil que finalmente culminara con la construcción del mismo. Esta división es y ha sido vivido por la comunidad educativa como un verdadero problema: “Es como una bipolaridad, porque los directivos van y vienen de dos realidades diferentes”, sostiene un miembro del Departamento de Orientación (D.O.). La institución cuenta con una importante población y se encuentra organizada en tres turnos y dos modalidades; cada edificio y cada turno con características particulares que configuran identidades propias. El equipo directivo está compuesto por una directora, dos vicedirectoras, coordinadores de nivel y de áreas y el D.O. Este equipo ampliado se reúne una vez por mes, alternando con coordinadores y D.O. y sedes cada semana. La escuela implementa proyectos o programas cuyo propósito es andamiar los procesos de inclusión escolar poniendo en juego ciertos acompañamientos o configuraciones de apoyo que posibilitan a los jóvenes el ingreso, permanencia y culminación de ciclos. Una de las propuestas se denomina ASE (Atención a la Singularidad Educativa) y está pensada para estudiantes con sobreedad, problemas de conducta y aprendizaje. Su propósito general es que quienes no terminaron la escolaridad logren egresar del Ciclo Básico de la escuela secundaria. La estructura de la caja curricular contempla el trabajo por áreas respetando la carga curricular del diseño. Funciona en el turno vespertino y utiliza las instalaciones del colegio de la sede “Anexo”. La otra propuesta consiste en un dispositivo de acompañamiento personalizado al estudiante que no puede transitar su escolaridad por diversas dificultades. Así, el estudiante acude a clases con el acompañamiento de un tutor. Los estudiantes (como mostraremos luego) manifiestan la presencia de algunas decisiones institucionales que funcionaban hasta el año anterior de la toma de la encuesta. La sede “central” trasladaba a la sede “anexo” a aquellos estudiantes que repetían, lo cual incluía indefectiblemente el cambio de modalidad. Esto redundaba en una pre valoración por parte de la escuela: la orientación “informática” (que se dictaba en una de las sedes) aparecía como más fácil que la orientación “ciencias sociales” (donde trasladaban a los estudiantes con repitencia).
- Escuela 4: Se trata de una escuela secundaria especializada en arte. La oferta educativa incluye el nivel medio especializado en Comunicación, Arte y Diseño y el

de Técnico Especializado en el (o los) Trayectos Artísticos Profesionales (TAP) elegidos. Estos pueden ser vinculados a la música o a las artes plásticas. La escuela es amplia y está totalmente intervenida artísticamente por los estudiantes. Para ingresar, los jóvenes deben realizar un curso de ingreso no excluyente con el fin de seleccionar más adecuadamente la modalidad artística en la cual se insertarán. Esta estrategia institucional fue implementada para mejorar el rendimiento, dado que se diagnosticaba que muchos estudiantes encontraban luego que la orientación artística elegida no era de su gusto. Según refieren tanto docentes como estudiantes, la demanda de cursada es alta, tanto en la práctica artística exigida como en la carga horaria con que cuenta. La escuela cuenta con dispositivos para ayudar en las dificultades con las materias: clases de apoyo y las “recursadas”. Un rasgo distintivo de esta institución es el sentido de pertenencia y “familia” que los estudiantes destacan. Según ellos, es una escuela de puertas abiertas donde los alumnos concurren aún sin tener clases, siendo una práctica habitual. La escuela es también un espacio de reunión. Otro aspecto distintivo es la diversidad de proyectos culturales extracurriculares que la escuela propone.

- Escuela 5: Tiene una población aproximada de 500 estudiantes y 100 docentes. Se encuentra en un barrio alejado de la zona céntrica, y si bien los directivos señalan que no considerarían a la población que concurre allí como en una situación de pobreza, si destacan que encuentran estudiantes con situaciones de vulnerabilidad. Dada la ubicación del colegio, este fue adquiriendo una identidad propia vinculada a la comunidad educativa que atiende. Actualmente, la escuela desarrolla sus actividades en dos turnos. Junto al ciclo medio, se dictan los Trayectos Técnicos Profesionales (T.T.P) en comunicación multimedial, que los estudiantes cursan de modo optativo. Ello implica cursar, prácticamente, en doble turno. La escuela desarrolla diversos proyectos vinculados con la inclusión educativa, que consideran vertebral en su propuesta. Entre ellos, puede destacarse el “proyecto repitencia”, cuyo propósito es la retención de estudiantes en riesgo de fracaso escolar, pero intentando promover aprendizajes de calidad. El currículo de este proyecto fue adaptado en relación a las estrategias metodológicas con las que se enseñan los distintos contenidos. Este proyecto cuenta con horas extra-clase, con las cuales los docentes se reúnen mensualmente a trabajar con cada grupo. El proyecto “Un Lugar” se implementa para dar respuesta a la demanda de un grupo de estudiantes que necesitaban ser objeto de apoyos y atenciones educativas específicas, con el protagonismo central de maestros tutores que acompañan al

estudiante y están contratados a tal fin. Se implementa también la “escuela modular” para los estudiantes que por motivos de enfermedad u otros no pueden acudir físicamente a la escuela. En el ciclo medio superior, se ofrece la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. Aquí la escuela también ofrece la alternativa del programa de “recursadas” destinada a los estudiantes que adeudan materias.

- Escuela 6: Se trata de la escuela más antiguo de la Ciudad, creado en 1953. Tiene 700 alumnos y 120 docentes. Dado que contó de modo temprano con la estructura del régimen de profesores designados por cargo docente (Proyecto 13), realiza ofertas culturales extracurriculares, muchas de las cuales son abiertas a la comunidad. Fue el primer colegio de la ciudad en crear hace más de 20 años las “Intertribus”, que consisten en una competencia deportiva y cultural en la cual el Colegio completo se divide en dos bandos. La mayoría de los colegios de la ciudad adoptaron a posteriori esta actividad. Asimismo, el colegio tiene una tradición percibida de exigencia académica. Al igual que las otras escuelas públicas, también ofrece instancias de apoyo a aquellos estudiantes con dificultades y cuenta con el dispositivo de las “recursadas”.

Capítulo 3

Dimensiones de la inclusión y la exclusión: una mirada cuantitativa

En este capítulo exploramos nuestro problema de investigación a partir de los hallazgos provenientes de la encuesta. Comenzaremos entonces definiendo los principales rasgos del perfil de la población escolar analizada. Los respondentes son chicas en un 55% y en menor proporción, varones (44%)

Cuadro 10: Perfil de género de los y las jóvenes encuestados. En porcentajes.

	Frecuencia	Porcentaje válido
Mujer	172	55
Varón	139	44,4
No contesta	2	0,6
Total	313	100
casos perdidos ⁴	55	
	368	

Como podemos observar en los cuadros siguientes, la población de estudiantes nació en Ushuaia en la gran mayoría de los casos. Asimismo, son pocos los que trabajan y quienes lo hacen lo hacen menos de 20 horas a la semana. Por otra parte, en la enorme mayoría de los casos viven al menos con uno de sus dos padres (93%)

Cuadro 11: Lugar de nacimiento. En porcentajes

	%
Ushuaia	74,1
Área metropolitana de Buenos Aires	6
Provincia de Buenos Aires (interior)	3,4
Catamarca	0,3
Chaco	1,7
Chubut	0,6
Córdoba	2,3
Corrientes	0,6
Entre Ríos	0,9

⁴ Son los casos que por presentar falta de respuesta u otros motivos no son procesados por el sistema. Se explicitan porque su presencia afecta el resultado final, siendo el porcentaje correcto el “porcentaje válido”. Esta distinción se mantendrá a lo largo del trabajo.

Formosa	0,3
Jujuy	2
La Pampa	0,3
Mendoza	0,9
Misiones	1,1
Salta	1,7
San Juan	0,3
Santa Cruz	0,6
Santa Fe	0,6
Tucumán	0,6
Exterior: países limítrofes y/o latinoamericanos no limítrofes	1,1
otros Tierra del Fuego	0,9
Total	100

Cuadro 12: ¿Con quién o quiénes viven?

	Frecuencia	Porcentaje válido
Sólo con su padre	1	0,3
Sólo con su madre	26	7,3
Con su pareja y/o hijos	1	0,3
Padre/madre y hermanos	306	86,4
Padres/hermanos y Pareja/hijos	9	2,5
otras situaciones	11	3,1
Total	354	100
Perdidos	14	
	368	

Cuadro 9: ¿Trabajás actualmente?. En porcentajes.

	Frecuencia	Porcentaje válido
Si	57	16,1
No	295	83,6
Otros	1	0,3
Total	353	100
Casos perdidos	15	
Total	368	

Tránsitos escolares

Como mostramos a continuación, el porcentaje de repitencia es muy alto (cuadro 14). Casi la mitad de los estudiantes transitaron la experiencia de repetir al menos una vez en su historia escolar (dado que esta pregunta refería tanto a la primaria como a la secundaria). Para el caso del nivel medio solamente, el porcentaje varía un poco pero la tendencia continúa siendo muy alta: el 41% de los estudiantes repitieron durante la escuela secundaria. De este grupo, casi un 30% repitió sólo una vez, un 11% lo hicieron dos veces y un número sensiblemente menor tres o más veces (cuadro 15). Resulta entonces llamativa la desproporción de este índice en relación con la tasa de repitencia general de la provincia, mostrada en las primeras secciones de este trabajo. Una hipótesis interpretativa al respecto tiene que ver con considerar que estos jóvenes, en el ciclo escolar que se encuentran son aquellos que aún habiendo repetido, están dentro de la escuela.

Cuadro 13: ¿Fuiste siempre a la misma escuela?. En porcentajes.

	Frecuencia	Porcentaje válido
si	274	78,1
no	77	21,9
Total	351	100
casos perdidos	17	
	368	

Cuadro 14: ¿Repetiste alguna vez? En porcentajes.

	Frecuencia	Porcentaje válido
si	155	44
no	197	56
Total	352	100
casos perdidos	16	
	368	

Cuadro 15: Cantidad de veces que repitió en secundaria. En porcentajes

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1 vez	100	28,9	28,9
2 veces	38	11	39,9

3 veces o más	6	1,7	41,6
No repitió este nivel	202	58,4	100
Total	346	100	
casos perdidos	22		
	368		

Ahora bien, si relacionamos este dato con el hecho de que los estudiantes en una amplia mayoría concurren siempre a una misma escuela (cuadro 13), es posible concluir que como tendencia general no hay una rotación o “pases” de estudiantes por este motivo.

Si relacionamos la condición de haber repetido o no con la escuela a la que se asiste, las diferencias parecen ser más claras. Son aquellas escuelas más volcadas a las estrategias de inclusión las que más cuentan con repitentes entre sus estudiantes. Por el contrario, aquellas escuelas que parecen denotar un mayor grado de exigencia (técnica, artes, escuela más antigua) las que menores porcentajes de estudiantes repitentes tiene. Es importante aclarar que no estamos planteando una relación de causa-efecto. La variable independiente (escuela) simplemente se correlaciona. Es posible pensar que la “causalidad” procede al revés: las escuelas que más estudiantes con dificultades tienen, han desarrollado más dispositivos para atender estas dificultades.

Cuadro 16: ¿Repetiste alguna vez? En porcentajes

	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Escuela 5	Escuela 6	
Alumnos que repitieron	10 33,3%	60 49,2%	32 50,0%	13 25,0%	24 77,4%	16 30,2%	155 44,0%
Alumnos que no repitieron	20 66,7%	62 50,8%	32 50,0%	39 75,0%	7 22,6%	37 69,8%	197 56,0%
Total	30 100,0%	122 100,0%	64 100,0%	52 100,0%	31 100,0%	53 100,0%	352 100,0%

Analizar si los estudiantes participan o no en distintos proyectos pedagógicos (fuera de la cursada habitual), nos permite justamente analizar dos cosas. Por un lado, la oferta escolar, considerando que –como sostuvimos en el marco teórico– la inclusión se vincula no solamente a sostener trayectorias dificultosas sino a posibilitar un conjunto de experiencias significativas con el saber, con la cultura y con los vínculos que redunden en aprendizajes de calidad. Por supuesto, los aprendizajes de calidad no refieren solamente a

contenidos curriculares, sino a una variedad de áreas y experiencias educativas. Pero por otro lado, también nos permite ver si los estudiantes participan efectivamente de aquellos proyectos o dispositivos relacionados directamente con el sostenimiento de sus trayectorias o con la resolución de sus dificultades con las materias.

En este sentido, podemos observar que una gran mayoría de estudiantes (72%) participa o participó de proyectos extracurriculares (Cuadro 17). Dentro de ellos, los estudiantes tienden a participar fuertemente en el dispositivo de recursadas, deportivos y recreación. El apoyo escolar también tiene una representación interesante (Cuadro 18)

Cuadro 17: Participación en proyectos extra curriculares. En porcentajes.

	Frecuencia	Porcentaje válido
Participa	254	72
No participa	98	27,8
Total	353	100
casos perdidos	15	
Total	368	

Cuadro 18: Participación en proyectos. Porcentaje en relación a respuestas.

Apoyo escolar	24,90%
Tutoría	5,50%
Recursada de alguna materia	57,30%
Adaptación curricular	3,60%
Pasantías	0,80%
Proyecto de Lectura	12,30%
Proyecto de expresión artística	27,70%
Proyecto de recreación	35,20%
Proyecto deportivo	41,50%
Proyecto comunitario	8,30%
otros	10,30%
Total	227,30%

Ahora bien, ¿en qué escuelas los estudiantes tienden a participar más? Son justamente las escuelas que –como veremos en el análisis cualitativo- tienen ciertas dificultades u obstáculos en relación con la inclusión (en diversos y distintos aspectos) aquellas en las que los estudiantes menos participan. Por el contrario, las escuelas en las que existe una preocupación desde el liderazgo institucional por generar actividades y experiencias que redunden en una mayor inclusión, son aquellas en las que los estudiantes participan más. Esto nos permite concluir que allí cuando existen, los estudiantes si participan tanto en proyectos vinculados a sus propias dificultades en la trayectoria escolar, como en aquellos que les permiten expresarse, compartir con otros y divertirse. Recordemos que los porcentajes correspondientes a proyectos deportivos, de recreación y culturales es alta.

Cuadro 19. Participación en proyectos extra curriculares según escuela. En porcentaje.

	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Escuela 5	Escuela 6	Total
Participan	26	80	37	44	23	44	254
	86,70%	65,00%	57,80%	84,60%	74,20%	83,00%	72,00%
No participan	4	43	27	8	7	9	98
	13,30%	35,00%	42,20%	15,40%	22,60%	17,00%	27,80%
Total	30	123	64	52	31	53	
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	353

Cuadro 20. Tipo de proyectos al que asisten según escuelas. (Porcentaje según respuestas)

	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Escuela 5	Escuela 6	Total
Apoyo escolar	2	20	7	7	9	18	63
Tutoría	0	9	1	1	1	2	14
Recursada	11	53	24	16	14	27	145
Adaptación curricular	0	4	2	2	0	1	9
Pasantías	0	1	0	0	0	1	2
Proyecto de Lectura	9	10	2	5	3	2	31
Expresión artística	12	9	5	26	6	12	70
Proyecto de recreación	15	8	17	26	5	18	89
Proyecto deportivo	13	28	14	15	13	22	105
Proyecto comunitario	5	6	0	9	0	1	21
Otros	0	3	1	13	7	2	26
Total	26	79	37	44	24	43	253

Valoraciones y percepciones de la escuela.

Un conjunto de preguntas de la encuesta apuntó a conocer qué opinan y que sienten los jóvenes en relación a lo que la escuela les ofrece en el presente y en su proyección a futuro. Cabe destacar que estas cuestiones también emergieron espontáneamente en los grupos de discusión, es decir, en la estrategia cualitativa. Como observamos a continuación (Cuadro 21), la dimensión del futuro es la más importante en relación con el sentido de la escolaridad. Así, vemos que los jóvenes creen en la “promesa” de la escolaridad como garantía de acceso tanto al mundo laboral como a los estudios superiores. Este último se da en una leve pero mayor proporción. “Para ser alguien en la vida” expresa lo mismo.

Cuadro 21: Cantidad de respuestas a ¿Por qué venís a la escuela?. En porcentajes⁵

	Respuestas	Porcentaje de casos que respondieron
Porque me obligan a venir	61	17,5%
Porque si no vengo al colegio me mandan a trabajar	12	3,4%
Porque en mi casa me exigen el título	27	7,7%
Porque necesito el título para seguir estudiando	238	68,2%
Para aprender cosas que me sirvan para trabajar	152	43,6%
Porque el título secundario es un requisito para conseguir trabajo	231	66,2%
Porque vienen mis amigos	27	7,7%
Porque la paso bien	50	14,3%
Para aprender	128	36,7%
Para ser alguien en la vida	206	59,0%
otros	29	8,3%
Total	1161	332,7%

⁵ Pregunta de respuesta múltiple.

Se ofreció a los estudiantes un conjunto de frases donde se expresan opiniones relativas al “estar en la escuela”. Nuevamente aparece aquí la creencia en la escuela como una base importante para continuar estudiando. En menor medida, los estudiantes acuerdan con que la escuela enseña cosas relevantes para el mundo del trabajo. En coincidencia con esto, de forma casi unánime, los estudiantes no concuerdan en que “la escuela no sirve para nada”. Por último, resulta llamativa la mayor cantidad de desacuerdos en relación a que la escuela es un espacio que ofrece cuidado para ellos. Esto último plantea la posibilidad de dos interpretaciones diferentes: o bien que efectivamente no se sienten protegidos por los adultos de la escuela, o bien que la propia interpretación de la pregunta por parte de los jóvenes podría referir a asociar el cuidado como una función más propia de su vida privada/familiar. En otro de los ítems donde se preguntaba acerca de con quien hablan o a quien recurren frente a un problema, algunos jóvenes clarificaban que sus problemas “los hablan en sus casas, con sus padres” o bien con sus amigos.

Cuadro 22: Opiniones sobre la escuela en general. En porcentajes.

	De acuerdo	En desacuerdo
Lo que se aprende en la escuela es útil para trabajar	77,1	22,9
La escuela da la base para otros estudios y la universidad	89,3	9,8
En la escuela se aprenden cosas que no se aprenden en ningún otro lugar	49,1	50
En la escuela se puede pasar de año sin aprender demasiado	60,8	37,4
La escuela es un lugar donde uno se siente cuidado	43,4	55,4
La escuela es un lugar para pasarla bien con otros	79,1	19,6
La escuela permite hacer buenos amigos	90	10
La escuela enseña cosas importantes para la vida	74,1	25,6
La escuela no sirve para nada	8,8	91,2

Cuadro 23: A quien acuden frente a un problema en la escuela. En porcentajes⁶

		Porcentaje	
Directivos	85	15,8%	24,6%
Departamento de orientación/equipo técnico	41	7,6%	11,9%
Coordinador/a de ciclo	22	4,1%	6,4%
Profesor/a	66	12,2%	19,1%
tutor/a	20	3,7%	5,8%
Preceptor/a	147	27,3%	42,6%
Ninguno	102	18,9%	29,6%
otros	56	10,4%	16,2%
	539	100,0%	156,2%

Por último, se realizó una pregunta abierta que consultaba a los jóvenes acerca de las cosas que “se llevarían” de su paso por la secundaria, cosas que consideraban significativas. Dada la variabilidad de respuestas y la variabilidad de cuestiones que incluían en su redacción, se optó por no recodificarlas sino hacer una lectura cualitativa de las mismas. No obstante, aparecen algunas regularidades que luego –como mostraremos- resultarán emergentes de los relatos de los jóvenes, a la vez que algunas menciones pueden relacionarse con las valoraciones medidas en las escalas (cuadro 22). Podemos mencionar que entre las “cosas que se llevarán” de su paso por la escuela, los estudiantes mencionan vivencias en el marco de proyectos extracurriculares, por ejemplo: salidas didácticas, paseos, participación en exposiciones de trabajos de los alumnos, competencias deportivas, participación en eventos culturales, jornadas vinculadas a la convivencia, campamentos. En segundo lugar, aparecen actividades desarrolladas en el marco del aula: charlas, proyectos específicos. Otro grupo de estudiantes menciona el hecho de haber conocido determinadas personas, principalmente amigos pero también profesores o adultos que les sirvieron como apoyo o referencia en determinadas circunstancias. Asimismo, un grupo de respuestas reflejan cuestiones estrictamente personales, a modo de “marca” en su subjetividad, por ejemplo: haber repetido, haberse cambiado de escuela, pasar “de la escuela privada a la pública”, u otros hitos personales. Por último, y vinculado a lo anterior, aparecen percepciones muy negativas sobre aspectos

⁶ Pregunta de respuesta múltiple.

vinculados o bien a la enseñanza o la gestión institucional, o debido a experiencias personales negativas. A continuación, citamos algunas frases representativas a modo de ejemplo⁷:

- Salida con el profesor de TTP a ver unas construcciones/salida a ver plásticos
- A los amigos, salidas y exposiciones
- A los maestros, en 2011 fui a Tecnopolis con el profesor de tecnología fue inolvidable y la pasamos re bien
- Actividades recreativas, salidas: al cine, e catamarán, canotaje, caminatas, visitas al museo.
- conocer a dos personas que son muy importantes en mi vida
- conocer a mi mejor amiga que me ayudó bastante a salir adelante en Ushuaia y buenos amigos
- lo que más me acuerdo son las cosas boludas por las que repetí
- Lo que más recuerdo y me saca sonrisas al recordarlo son los momentos que pasamos con mis compañeros y saber que armamos un hermoso grupo, me hace bien. También me quedaron muchos recuerdos sobre las materias, año tras año y son anécdotas que van a quedar siempre
- Conoci a mucha gente que tiene gustos parecidos a los míos/conoci a gente con la que estube en la primaria y en el jardín/me defini de lo que me gusta, de lo que quiero estudiar cuando termine la secundaria y de lo que me gustaría ser/convivir con gente de diferente personalidad o ideologías.
- Nada interesante
- Nada, nunca me intereso la secundaria y mas por los profes de mierdas que tenemos en esta ciudad, son un desastre, solo vengo para terminar y llegar a algo a futuro.
- Conoci a muchos amigos. Fui escolta de la bandera nacional
- en Tecnología solidaria armamos sillas de ruedas para donar a nenes de la escuela especial
- estar rodeada de gente falsa e imbécil, que me hacen sentir fuera de lugar y profesores mediocres sin ganas de enseñar e incompetentes lo cual me hace no poder esperar a irme de aca. La primaria fue igual. Yo solo quiero aprender rodeada de gente capaz e interesada.
- cuando cambié de colegio, todo el nivel educativo y las personas eran diferentes
- Cuando ganamos las intertribus tres veces consecutivas
- cuando hicieron el "pernocte" nos quedamos a dormir en el colegio y jugamos.
- El centro de estudiantes
- el paso por las diferentes secundarias de Ushuaia me hizo aprender y ver las diferentes formas de enseñar, los diferentes valores que se tienen en cuenta y creo que fue lo más importante
- El proyecto atómico con la profesora Irina de Química
- Haber repetido noveno, fue un antes y un después
- En el colegio secundario recuerdo haber tenido un inconveniente con una docente y tuve el apoyo de profesores que me escucharon, coordinadores que por lo general cuando sos adolescente pensás que todo se va a poner en contra. Pero la experiencia esa fue para saber que en el colegio va a apoyarte, saber como estas.
- Experiencia importante nada. queyo estaba en electromecanica y cuando repeti me mandaron a economia, materia cual no me gustaba y por ese motivo volvi a repetir.

⁷ La reproducción de las citas respeta de modo textual la escritura de los y las jóvenes.

Otra que acen pero por cualquier motivo todo bien que reclamen sus derechos y salarios, pero a nosotros nos cagan el dia de mañana no vamos a saber una mierda de lo aprendido en la secundaria y ves la verdad . Porque los pibes de hoy en dia son todos malcriados no estudian un carajo y los boludos de los directivos le dan mas chanse y los pendejos los boludean más y más. Loco ponganse las pilas.

- Fue una de las mejores experiencias que tuve, aprendí muchas cosas y más en este colegio. Es muy importante para mí la secundaria.
- Haber concurrido a los talleres del colegio fue interesante, ya que pude experimentar con materias como electricidad, construcciones, carpinteria, etc
- participé en las olimpiadas de matemática
- El proyeco artomico, viajamos a Bs As a presentar la tabla periodica audiovisual.
- que al principio cuando escogi mi especialidad no sabia nada y ahora si y me gusta
- Recibi 4 diplomas por asistencia perfecta y 3 medallas por mejor promedio
- Presenciar a autores de libros en sus presentaciones, cuando visitaron la ciudad (El secreto de sus ojos) Apoyo constante y acompañamiento de profesores para aprobar materias en instancias de recuperación. El itinerario de lectura es algo que me sirvió mucho y voy a recordarlo por siempre

Estas respuestas abiertas fueron muy importantes para el diseño de las guías de preguntas/estímulos para los grupos de discusión.

En síntesis

En suma, las tendencias generales permiten concluir que: a) para la gran mayoría de los estudiantes la escuela el eje central de sus actividades, siendo poco frecuente la inserción simultánea en el mercado laboral; b) la repitencia es una experiencia frecuente (casi la mitad ha repetido alguna vez el nivel secundario), y la gran mayoría de los que repiten continúan en la misma escuela; c) a la vez, los estudiantes tienden a participar en las actividades extracurriculares que se les ofrecen y también en los dispositivos de apoyo a la escolaridad o problemáticas con las materias; d) tienen depositada mucha confianza en la escolaridad como garantía para el acceso al mundo laboral y a los estudios superiores, y en ello coinciden con expectativas que sostienen jóvenes de otras regiones del país (Dussel, Brito y Núñez, 2007 y Dabegnino et. al, 2009); e) valoran la escuela como un espacio para establecer vínculos con pares y aprecian fuertemente los proyectos escolares que les permiten expresarse a través del arte y el deporte.

Capítulo 4

Experiencias escolares, procesos inclusivos y excluyentes desde la voz de los jóvenes

El análisis que presentamos a continuación explora las experiencias de los jóvenes a partir de sus narraciones co construidas en los grupos de discusión. Si bien los intercambios redundaron en una variabilidad de temáticas, percepciones, opiniones y relatos del día a día escolar y de sus propias vivencias personales, el análisis de los datos arrojó determinados núcleos significativos comunes. Se trata de emergentes que recorren el conjunto de experiencias escolares –tal como la hemos teorizado- y que anudan diversos aspectos de procesos de inclusión y exclusión escolar/educativa. Nuestra apuesta es concebir a estos procesos no como binarios y opuestos, sino como aspectos que se entrelazan de modo complejo en la experiencia de los jóvenes. Esta mirada es, a la vez, producto de nuestros hallazgos.

Dado el enfoque de nuestro trabajo y el contexto de producción de los datos, hemos focalizado en aquellos factores institucionales y vinculares en y desde la escuela. Por supuesto, las instituciones son parte de procesos socio políticos y culturales más amplios, y más específicamente, político educativos. No obstante, como fue explicitado en nuestro marco conceptual, es posible pensar los procesos institucionales que especifican y “resuelven” estos procesos macro sociales y educativos. Leemos las experiencias escolares de estos jóvenes en tanto aquellos que *les pasa* en un conjunto de instituciones que ponen en práctica unas políticas y programas nacionales y provinciales pero que también tienen productividad propia. Estos espacios concretos tienen dinámicas institucionales y vinculares que –como veremos- son capaces de generar condiciones diferenciales para la construcción de experiencias escolares, y por ende , dinámicas más o menos incluyentes – o no- que impactan en las experiencias de estos jóvenes.

Más allá de las diferencias entre las escuelas, encontramos relatos comunes en cuanto a formas de vivir y de estar en la escuela, de relacionarse con el conocimiento, con los otros, con el saber escolar y con la cultura. Es por eso que en el análisis presentamos primordialmente aquellos núcleos y emergentes que dan cuenta de un conjunto de experiencias muy similares con lo escolar, en este tiempo y en este contexto geográfico social: la ciudad de Ushuaia. Justamente, las diferencias que sí se relacionan con las dinámicas institucionales serán oportunamente indicadas: ellas hacen a la variabilidad y al

impacto del “factor escuela”. En definitiva, los núcleos más significativos en torno a las experiencias escolares –atravesadas por dinámicas incluyentes y excluyentes– refieren a aprender, el vínculo con los adultos, los proyectos de recuperación de aprendizajes, los climas y culturas institucionales y la dimensión de las sociabilidades juveniles.

Aprender

El conocimiento, las prácticas culturales (en su diversidad) y más precisamente, los aprendizajes escolares aparecen como una dimensión fundamental de las experiencias escolares. A lo largo de las entrevistas, el saber que transmite la escuela es altamente valorizado y esperado. Por supuesto, esto refiere tanto a aquellos conocimientos efectivamente transmitidos como a aquellos que los jóvenes encuentran como faltantes o deficitarios. Esta valorización se realiza sobre dos proyecciones: una vinculada al futuro, a la dimensión de la “utilidad” del conocimiento en relación a la prosecución de estudios superiores y al mundo laboral. Como analizábamos en el capítulo anterior, en los resultados de las encuestas la dimensión del futuro era altamente relevante para dar cuenta de las razones por las cuales los jóvenes “van a la escuela”. Dicho en términos más simples: los estudiantes entienden a la escuela como un factor determinante en su futuro, y este da sentido a una apuesta actual, de la que esperan una acreditación, pero también conocimientos y destrezas. Saberes y destrezas concretas que los estudiantes imaginan y proyectan que tendrán que poner en juego “al salir” de la escuela. Estas apreciaciones, efectivamente, recorren el conjunto de narraciones en todas las escuelas. Desde ya, en el caso de la escuela técnica, esto aparece de modo paradigmático:

[refieren a la formación de los técnicos en administración de empresas]

A1: La verdad que si ustedes se dan cuenta que no saben mucho, no se podrían largar a una empresa...

A5: Como que te dan lo básico.

e1: Sí. Es lógico que no tengamos matemática ya en tercero. Ya siendo futuros contadores o futuros abogados, no sé, qué sé yo.

A5: Claro. Como que nos vamos a la universidad como una idea.

A3: Al menos ellos, que son de economía, tendrían que tener matemática, porque ya nosotros no usamos mucho las matemáticas porque son todas ecuaciones que son parecidas a las que ya vimos, sólo que cambian números pero son todo lo mismo en realidad pero... sí.

A1: Claro, ellos en realidad podrían tener un nivel más alto. Deberían tener.

e3: Claro en el caso de que le falta práctica en la herramienta sería matemática. Y nosotros, en muchos otros cursos sería la práctica con herramientas o con el mismo tipo de... bueno, nosotros, sí, nosotros, pero un profesor nos planteaba que tan sólo queríamos hacer como, no me acuerdo si la parte de adelante o la parte de atrás de un auto como para que los chicos que vengan de segundo o de primero sepan cómo armar y desarmar un auto.

(...)
(...)A 9: en mi curso(cosntruccion) somos 23, con la otra divisiòn 40. Y a todos les mostràs un chabòn revocando un grueso y le decìs ¿què es èso? y 10, 15 te van a decir èso es un revoque grueso, el resto no tiene ni idea, no sabe...
E: ¿y lo aprendieron acá?
A 10: ¡ no, no te enseñan!

Decíamos que la importancia otorgada al saber escolar se vincula también con la dimensión de la experiencia en el tiempo presente. Los jóvenes demandan (y por ende, prefieren) aquellos contenidos que encuentran interesantes y valorados en función de sus propios intereses, preferencias y “gustos”, o bien, por la “importancia” otorgada a los mismos. Es por ello que una clase “buena” es aquella donde el contenido es relevante, “profundo” y permite establecer diálogos y discusiones. Las experiencias curriculares o extracurriculares que permiten utilizar el conocimiento de modo activo y práctico; o bien que permiten la expresión también son altamente valoradas, como se podía observar en los resultados de las encuestas.

A: (en la semana de las artes) hacemos talleres, pero siempre cambian, no es que hay uno, no es que el año que viene va a estar el mismo, van cambiando... Dibujo, caricaturas, malabares, teatro, el año pasado hubo y el año que viene por ahí te lo cambian, murga... el que sabe dibujo por ahí puede ir y hacer un taller de dibujo a un taller de arte
E: O sea, ¿Ustedes proponen las personas que vendrían a dar los talleres...?
A: No, los damos nosotros
A2: Nosotros presentamos el proyecto para dar los talleres
A: Me acuerdo uno de caricatura y como Rodrigo hace caricaturas como que de una así lo mandaron a él y el loco sabe es un capo
V: ¿y a ellos van los que quieren?
A2: Claro vos te anotás y si querés un día vas. También me acuerdo que habían hecho los de malabares esos y había uno que no se había anotado en nada, caía y le enseñaba...no es que si no estás en la lista y caes te dicen no no podés...
A: Yo me anoté en uno y terminé yendo a otro que nada que ver pero me gustó y me quedé

“Para mi lo que está bueno es cuando te llevan a charlas, conferencias y aprendés bastante en eso. Yo cuando fui a Buenos Aires aprendí bocha de cosas que te abren la cabeza, fue con el parlamento⁸. Y hay un montón de cosas que no se saben, de derechos por ejemplo ”

La dimensión vocacional, en cambio, adquiere fuerte presencia en aquellas escuelas con orientación (arte, técnica). La necesidad de elegir desde el ingreso a la escuela una orientación confronta a los jóvenes con sus “intereses” de modo temprano. Es por eso que –como mostraremos más adelante- una de las experiencias que vivencian como más

⁸ Refiere al programa “Parlamento Juvenil del Mercosur”.

excluyentes y arbitrarias se vinculan con los cambios de modalidad que en ocasiones realizan determinadas instituciones educativas. Es claro que no se puede entender esto sin comprender la dimensión que adquiere para los jóvenes la coherencia y la gradualidad de las áreas de conocimiento/interés elegidas. Así, los cambios de modalidad desestructuran un proyecto que –aunque más o menos claro- los jóvenes toman en serio.

Volviendo a lo anterior, los saberes considerados valiosos no se relacionan necesariamente con un área de contenidos o un grupo de materias en particular. Si bien esto varía según las orientaciones de cada escuela (por ejemplo: los estudiantes de música de la escuela con orientación artística consideran importante poder elegir las partituras, o los estudiantes de la escuela técnica destacan las visitas a obras en construcción), la significatividad de los contenidos se vinculan fuertemente con la enseñanza. De modo unánime, la forma en la que el docente se posiciona resulta decisiva en lo que le ocurre a los alumnos con la materia y en la relación con el conocimiento de la misma. El vínculo con el docente es central en la “conexión” entre los estudiantes y los contenidos:

"A1: En realidad depende de qué profesor de cómo te enseña..."

A2: Por el profe, depende del profe, de cómo te quiera meter la materia (...)"

"A: (...) Como que hay materias más aburridas pero que el profe la hace más divertida y dinámica. Nos hace hacer cosas interesantes (...)"

"A: (...) Y, yo creo que más que nada con los que más aprendo es con los profesores más que con la materia (...)"

"A: (...) También como se relaciona el profesor con el alumno.

A3: Está bien que el profe se ponga un poco estricto con el alumno para esforzarlo pero es como que si te trata bien, te ayuda a aprender, espera para estudiar, es como que ahí te dan más ganas para estudiar.(...)"

"A: (...) Y aparte, en la mayoría de los casos, por ejemplo a mí me pasa que me sacan las ganas de estudiar y hacer las cosas (...) por ahí algunos profesores y el hecho de que si yo hago todo otro pide la carpeta, la copia y aprueba. Entonces como que no tiene ningún valor hacer las cosas si el otro va a aprobar igual (...)"

"A6: (...) Para mí hay un 80% del profesor y un 20 % de los alumnos. La clase tiene que ser entre todos pero un buen profesor hace un re clase y por más que (...) de alumnos, si el profesor es inútil: no pasa nada (...)"

"(...) Entrevistador: ¿Qué es un buen profe? ¿Qué hace un buen profe para ustedes?"

A1: Da oportunidades

A2: que sea buena onda

A3: claro tiene que tener un poco de buena onda además de explicar bien y...

A4: que no sea sólo profesor, que sea amigo también

A2: que se siente con nosotros, que converse (...)"

“Ser buena onda”, conversar y dar oportunidades emergen como sinónimos de un buen profesor. Esto es inescindible de aquello que transmite el docente. El “explicar bien” también aparece junto a otra demanda: la exigencia. En diversos grupos de discusión, los estudiantes valoraban aquella dimensión, asociada en ocasiones con la cantidad de actividades que el docente da.

Puede observarse que la exigencia parece funcionar como criterio para medir el trabajo del docente y la calidad del conocimiento que transmite, a la vez que no todos los docentes “están habilitados” para exigir. Así, la valoración de la exigencia se asocia también con el dominio –percibido- de la materia, la capacidad y la predisposición para “explicar” los contenidos. Podría hipotetizarse que estos aspectos (exigir, dominar la materia, tomar en serio el trabajo docente, explicar y además saber hacerlo) remiten en cierta medida a un imaginario de una gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001) fuertemente arraigada que redundaba en un oficio de alumno tradicional. Vemos que ello atraviesa imaginarios fuertemente presente en los estudiantes y que contribuye a dar sentido a la experiencia escolar. Sin embargo, otra lectura posible nos permite vislumbrar que la exigencia y la explicación quedan igualmente asociadas a otras expectativas con relación a la transmisión y el oficio docente: el vínculo y la apertura hacia las características singulares de los y las jóvenes (“que nos deje un ratito para descansar, o para hablar de nuestras cosas”), y de la singularidad de cada joven (que te escuche y te de oportunidades).

El reverso de estas situaciones, justamente alude a aquellos docentes *"de los que no te queda nada"* o bien podríamos parafrasear que “no dejan nada”. En algunos casos refieren –concretamente- a docentes jóvenes “que no saben cómo dar una clase” y a aquellos que - más allá de la edad - se *"muestran inseguros"* con lo que saben de la materia que tienen que enseñar:

"A: (...) como que ella es joven y como qué yo siento que estudia las cosas como muy de memoria para darnos la clase (...)"

"A: (...) Ella como que es nueva y tiene así, todo preparadito (...)"

"A: (...) Es como que es así re aburrida (...)"

A: (...) nunca le prestamos atención (...)"

Algunos sienten que con ciertos docentes pierden el tiempo y refieren a la necesidad de que éstos se posicionen de otro modo frente a la tarea de enseñar y al vínculo con ellos:

"A: Pasa que ella se tiene que poner en otro lugar también, se tiene que acostumbrar (...) A poner mano dura (...)"

Como mencionábamos párrafos más arriba, no todos los docentes tienen legitimidad para exigir. Otros estudiantes advierten contradicciones entre lo que los docentes exigen y lo que realmente ofrecen, en relación con una actitud percibida en relación con su propio trabajo:

"A: (...) Lo que es feo es que por ahí los profesores te dan muchos compromisos o te exigen así y así, pero por ahí no te da ganas tampoco que tanto te exijan, a veces el tipo te tomó un aprueba en abril y te la entrega en agosto o en septiembre (...)"

"A: (...) son re light... algunos no (...)"

"(...) se nota que algunos vienen nada más por la plata no porque realmente les guste ser profesores, eso se le nota mucho

Entrevistador: ¿Y ustedes se dan cuenta de eso?

A1: sí, sí, o sea más si te lo dice. Es como que para mí tendrían que, si estudian para ser eso, serlo porque lo quieren ser y siempre hasta que se jubilen

A2: y que lo disfruten, no que vengan por un interés, por la plata (...)"

Transmisión: cuidado y reconocimiento.

Creemos que los hallazgos presentados hasta aquí, se hacen inteligibles a partir del concepto de transmisión. Este concepto nos permite enlazar el rol docente no sólo con aquel saber que transmite sino con el cuidado, la escucha y el reconocimiento. Al decir de Laurence Cornu:

"No es la matemática ni la historia lo que se transmite, como un "paquete" de saber. Es la pasión o el fastidio, y es, al mismo tiempo que el objeto, una manera de arreglárselas, de tomarle(s) el gusto con método (tampoco hay método vacío), lo que hace transmisión: el objeto de transmisión será transmitido incluso con, e incluso según, la manera en que se haga... Transmitir un saber, transmitir conocimientos, es reconocer en otro sujeto la capacidad de saber ese saber, de desearlo, de entenderlo, de desarrollarlo. Construir al sujeto es primero plantearlo/presentarlo como tal, reconocerlo sin justamente pretender fabricarlo de pies a cabeza como si fuera un objeto. Es no sólo despertar su curiosidad, su espíritu: es instituirlo como sujeto del conocer" (2004: 28-29).

Justamente, un aspecto valorado por diversos grupos fue la existencia de cierta confianza con algunos docentes que por permanecer más tiempo en la institución, o por características personales, habilitan un acercamiento distinto al alumno que abre la posibilidad a que se compartan aspectos que van más allá de las materias:

"A: Como que en este colegio se genera con los profesores una confianza diferente que no sé si se da en otros colegios, porque acá estás más tiempo, estás todo el día...

A: Es como una casa (...)"

"A:(...)Yo con la profesora de música que la tengo hace tres años, yo le tengo mucha confianza

A: Yo con P. también pero porque la tuve en una materia que era Vida en la Naturaleza y porque íbamos a caminar y nos contábamos todo (...)"

"A: (...) Es que hay como profes que te dan así, la confianza para hablar de tu vida personal y como que le puedes hablar de cualquier cosa y ellos te hablan, te dan consejos, está bueno eso (...)"

Un alumno confía en nosotros, dice Laurence Cornu (2002:77), eso basta no sólo para ahorrar esfuerzos sino también para tornarlos deseables, no sólo para evitarle el fracaso sino para sacarlo de la rutina, de la repetición, de la desesperanza, del destino asignado por las previsiones sociológicas y psicológicas(...) La confianza es una interrogación acerca de las oportunidades ofrecidas al azar, de la responsabilidad; es la garantía de una oportunidad que aún es solo posible, pero que se hace existir en el acto de reconocerla.

Por otra parte, esta idea que parecen inspirar ciertos docentes ya sea porque los alumnos valoran el estar y compartir mucho tiempo con ellos o bien porque se genera confianza y vínculos más familiares/personales, encuentra otra referencia en la figura de aquellos que son, al decir de los jóvenes, "muy mamá". Son aquellos que aunque 'ponen los puntos', "contienen, cuidan y se hacen respetar'. El vínculo que el profesor logra entablar con el alumno es, para algunos, fundamental para tener ganas de estudiar, aprender, estar en la clase. Nuevamente, la "buena onda" se enlaza con la transmisión del contenido:

"A: Hay algunos que son unos copados, unos capos de la música, que para engancharte te dicen que vos traigas partituras, cosas así (...)"

Frente a esto, también aparece una figura contrapuesta que refiere a una sensación de desinterés y/o abandono de parte de ciertos docentes, tal como los alumnos la perciben:

"A1: No, pero ¿viste cuando te dejan solos en un box⁹ y no te prestan atención? Y después te cagan a pedos..."

"A2: No, claro, no te dan bola, es que aprobás de la nada."

Algunos alumnos se sienten desvalorizados o no reconocidos por ciertos docentes:

"A: Porque nos dicen que no sabemos nada, como que ya... nos hicieron de otra forma

A: Les faltan determinados conocimientos

A: Capaz los tenemos pero como que te dicen "Ah no lo sabés" y como que "Si no sabés esto no aprobás (...)"

⁹ Refiere a los boxes para la práctica de los instrumentos musicales

En el vínculo pedagógico entre un adolescente y un adulto el reconocimiento constituye un gesto necesario para que en la relación opere el ofrecimiento de identificación /distinción y abra la posibilidad de despliegue del trabajo identitario en el que *conocer* y *reconocer* se vuelven casi indiferenciables. Dice Graciela Frigerio: “entendemos, siguiendo a Ricoeur, que ese plano donde se tramita el reconocer/ser reconocido no sólo es político, sino que también concierne al ejercicio responsable del trabajo de educar (...) Ricoeur explora una tercera figura apartando la diferencia entre la voz activa (reconocer) y pasiva (ser reconocido), de modo tal que reconocimiento y conocimiento se distancian, haciendo del primero un abre camino del segundo” (2005:15).

En definitiva, las dimensiones del cuidado, el reconocimiento y la autoridad emergen como clave a la hora de dar cuenta de dimensiones incluyentes de la experiencia escolar. En otras palabras: el vínculo con los adultos. Aquí es necesario reponer otras figuras adultas que sin duda hacen a la transmisión y al tránsito por las instituciones. Tanto en las encuestas como en los grupos de discusión, la figura del preceptor aparece como central en este sentido. Son los preceptores y determinados profesores –justamente aquellos que muestran interés y apertura al diálogo- aquellos en quienes los estudiantes más “confían” a la hora de acercarse a pedir ayuda o buscar contención en la escuela. En cambio, el gabinete psicopedagógico –desde la perspectiva de los estudiantes- aparece con un rol más desdibujado. Si bien los estudiantes suelen asociar esta instancia con “tener un problema” –y más concretamente, un problema de aprendizaje-, en coherencia con lo que venimos trabajando podríamos hipotetizar que ello se debe a que la confianza se construye a partir de vínculos más cotidianos y permanentes.

Repitencias

Si bien la *repitencia* ha sido y es asociada con el fracaso escolar y/o como una posible antesala del abandono, nos interesa analizar la experiencia en una mayor complejidad. Dicha complejidad además es un emergente claro de los datos, debido a la diversidad de sentidos que se anudan en torno a ella. En nuestro caso de estudio, la experiencia de y con la repitencia refleja de un modo particular y complejo, la tensión entre inclusión y exclusión.

Cuando acontece, la repitencia no se presenta en los discursos de los jóvenes necesariamente como una marca estigmatizante (“*el que repite es tonto, no le da la cabeza, no puede, etc.*”), pero sí parece generar un momento de inflexión. Estos diversos sentidos que despliegan los entrevistados respecto de qué es y cómo viven y piensan la repitencia

son los que ejemplifican los fragmentos seleccionados de los grupos de discusión. Intentaremos rescatar los diferentes matices de los sentidos construidos en torno a los motivos, los “efectos de la repitencia” y las situaciones relacionadas a la misma, estas últimas entendidas como momentos/estados por los que se está atravesando.

Los motivos para repetir

La repitencia es un dispositivo legitimado en la institución escolar, no tiene un “horizonte crítico”. Los directivos entrevistados no apuntan necesariamente a su eliminación, aunque sí mencionan la importancia de acciones que puedan ser eficaces para evitar la repitencia. Pero los estudiantes tampoco cuestionan este dispositivo en su totalidad. Por el contrario, aparece diversidad de formas de atravesarla.

Desde el punto de vista de los jóvenes participantes en los grupos de discusión que sí pasaron por la experiencia, en ocasiones, repetir es visto como “una salida de emergencia”. Para este grupo de jóvenes, la repitencia no estaría relacionada con dificultades de aprendizaje, sino más bien con la pereza, la desidia o el desinterés; con un tipo de decisión vinculada a ciclos personales pero que tiene consecuencias:

“...Yo repetí. Porque no rendí...pero no porque no me daba la cabeza; porque tuve un año que estaba re colgada, tu cabeza está en otro lado...”

“... Por ejemplo, yo repetí por quedarme libre y porque no iba a rendir todas las materias...”

En este sentido, los alumnos rescatan que quienes tienen problemas de aprendizaje acuden a otras soluciones:

“Para mí igual las personas no repiten porque no entiendan porque ponés un poco más de garra y bueno, para mí si vos no entendés en serio buscás ayuda porque no entendés”

Otros insinúan una relación con la rebeldía. Repetir significa, en ocasiones, “patear el tablero”:

“Para mí... no sé yo casi que una vez repito. Me llevé como siete materias era como una época de rebeldía, que no hacés nada, que vas al colegio a no hacer nada”

“Yo tenía una compañera que era un bocho... pero no sé... quería repetir”

“...algunos creen que por repetir son mejores o más copados o algo así.”

Esta “desidia” o desinterés, o incluso “rebeldía” podría ser leída a través del concepto de desenganche propuesto inicialmente con Kessler (2004) para dar cuenta de experiencias escolares de baja intensidad. Dicho autor encontraba este modo de transitar la escolaridad en el caso de jóvenes que combinaban la asistencia fluctuante (y sin realizar las tareas escolares) con otras actividades, como el trabajo o inclusive el delito. En nuestro caso de estudio, ni la inserción laboral, ni las responsabilidades familiares aparecen como aspectos clave a la hora de explicar esta “decisión” de desengancharse momentáneamente de las tareas escolares, aún a sabiendas de la posibilidad certera de repetir como consecuencia de ello. Estos momentos de desenganche, aparecen desde el relato de los jóvenes como asociados a momentos de un ciclo personal donde siguen el camino de “dejar” varias materias aunque acudan a clase, o tal como manifiestan, de simplemente “colgarse”. Retomando la reflexión de Larrosa, la experiencia es eso que le *pasa* al sujeto, quien es “*como un territorio de paso en el que la experiencia no se hace, sino que se padece.*” En esa lógica, es posible identificar en el decir de los jóvenes algunos estados que podrían estar vinculados con sus experiencias de repitencia: una manera de transitar una particular circunstancia personal, el repetir porque “les pasan cosas...”:

“...en realidad es como que si vos tenés problemas en tu casa como que tenés cosas más importantes para preocuparte que el colegio. Por ahí tenés un familiar enfermo y estás pensando en eso todo el día y como que no le das bola al colegio...”

“...es como que tu cabeza está volando, colgada...”

“...Y como que depende del chico que por problemas familiares, económicos tal vez no pueda estudiar y tal vez como que no quiere recibir ayuda del colegio porque tal vez es tímido y no quiere. Porque tal vez pide ayuda y los chicos se burlan y no quiere empeorar la cosa, que lo bardeen en el colegio.”

En este sentido, al relatar la experiencia de repetir resulta llamativo que no emergen críticas ni hacia los docentes, ni las instituciones ni al dispositivo mismo de la repitencia. Como vimos anteriormente, las críticas hacia determinados docentes o dispositivos de enseñanza está fuertemente presente, pero no como factor que hace al hecho de repetir.

Como dimos cuenta en el marco conceptual, la experiencia es “eso que *me* pasa”. Por eso, la experiencia es subjetiva: Larrosa (op. cit) propone pensarla como un movimiento de ida y de vuelta, en el sentido de que la ida hacia el acontecimiento y el encuentro con él, supone un regreso al sujeto en un nuevo movimiento que hace “que algo le pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones” (Larrosa 2009). Así, si

para los estudiantes repetir es el resultado de un conjunto de situaciones idiosincráticas y personales, la repitencia es reconocida como una marca subjetiva. Repetir no es algo liviano. Los jóvenes coinciden en que es “un antes y un después”:

A1: “es un año perdido, claro, por ejemplo yo veía a mis compañeros que egresaban el año pasado y yo pensando que tenía que hacer otro más y termino este año. En ese sentido es feo...”

A2: “a mí en el momento no es que no me importó, pero me di cuenta más del error después. Por ejemplo, ahora o el año pasado, que te das cuenta ahí que es un año que perdiste que lo podías haber aprobado de otra manera.”

A3: “Y después de que repetí, intente ponerme más las pilas, hasta que en cuarto me llevé muchas menos, en, bueno sería en primero muchas menos. El año pasado me lleve dos o tres, y ahora estoy tratando de no llevarme ninguna...”

“Me cambió de mí de pensar de otra manera, de decir que un año es un año. ¿Un año en tu vida qué es?: un año más, un año menos.”

A: Yo repetí y al año siguiente me siguió yendo re mal y me llevaba todas las materias. Pero el año pasado no sé por qué hice un cambio y me empezó a ir re bien en el colegio

E: Ajá! ¿Pero vos lo asociás a que tuvo que ver con la repitencia?

A No, yo no hacía nada”

A: Sí, porque aparte era como que yo el año... yo repetí primero. El año que hice de nuevo primero fue como que me puse más las pilas, ya se sabía lo que habíamos visto y lo sentí un toque más fácil pero... no me llevé ninguna pero fue un antes y un después. Porque ya. Después volví a repetir, encima.

E: ¿Primero?

A1: No. Primero y segundo.

A2: Segundo.

A1: Y también. Volví a hacer segundo, y volví a hacer lo mismo que primero, qué sé yo, como que iba repitiendo un año e iba pasando.

E: Necesitabas doble.

A1: Sí, pero... volvía a repetir pero... me ayudó, me ayudó, a que el año siguiente que me vaya mucho mejor. Es raro pero yo lo veo así.

Como podemos observar, en estos fragmentos la repitencia es resignificada a posteriori o racionalizada como un aprendizaje positivo. Asimismo, es posible observar que algunos estudiantes subyace la idea de “elección”, aún cuando ésta se muestre como pérdida:

“Yo creo que la escuela te puede dar todos los medios, pero si vos no querés...”

“Repetir es como perder un año de vida, yo ni ahí repetiría.”

Diferentes maneras de percibir los sentidos de la repitencia, distintos modos de atravesarla, múltiples huellas: los jóvenes la refieren como aquella que en efecto deja

marcas al modo que nosotros entendemos la experiencia, como bien lo expresa una alumna cuando dice:

"A: Aunque haga más cosas, (la experiencia) está en la etapa de nosotros o vivir las cosas, lo tenés que vivir sí o sí."

Los discursos de estos jóvenes agregan una mayor complejidad o matices a aquellos la perspectiva que entiende la repitencia desde enfoques de carrera o trayectoria. En este punto, podríamos hipotetizar si la repitencia sería un modo del sujeto de ubicarse y sostenerse en el discurso de la inclusión (Izagirre, 1997). En efecto, no se encuentra en la voz de estos jóvenes un "llamado de auxilio" sino más bien, en varios de ellos, una afirmación de independencia: ya que hay que estar, estoy como quiero. Ya que hay que atravesarla, lo hago como quiero. Hay que vivirla. Repetir aparece entonces como un modo de estar en la escuela y no quedarse afuera. Dado que repetir parece ser una forma de plantear una temporalidad propia y no coincidente con la que marca la escuela, luego el "darse cuenta" de que "perdieron un año", vuelve a colocarlos en la disyuntiva de la temporalidad escolar, en esta tensión que no se reduce simplemente a estar dentro o estar fuera.

Lo planteado sólo indicaría una dirección en la cual muchas preguntas interrogan al concepto inclusión/exclusión en relación a la repitencia. Aquí damos cuenta de aquello que emergió en ocho grupos de discusión concretos, lo cual obviamente no agota la totalidad de las vivencias de los estudiantes en general. Sin embargo, creemos que es posible llamar la atención sobre determinadas formas de atravesar la repitencia. En el relato de estos jóvenes, repetir no parece relacionarse con factores "esperables", es decir con variables relativas a la condición socioeconómica y laboral de los estudiantes. En este sentido, lo que los jóvenes dicen puede y debería leerse en conjunción con lo mostrado más arriba acerca de la enseñanza y de los recursos que pone -o no- a disposición la institución escolar para acompañar la vida "extra escolar" de los estudiantes, es decir, la construcción de su subjetividad.

En síntesis, los sentidos que los alumnos dan a "repetir" son diversos y configuran un abanico de fragmentos en el cual, el sentido inclusivo parece prevalecer en tanto una "segunda oportunidad" tanto institucional como individual; pero que también posibilita una mirada reflexiva sobre "las pérdidas". La particularidad de este dispositivo residiría en que los sentidos de inclusión y exclusión pueden cohabitar como marcas en la

subjetividad, reparando en la complejidad de la experiencia de inclusión/exclusión, pero también en el significado de “repetir/pasar”.

¿Otra oportunidad?: las recursadas

En el marco de las políticas de inclusión y con el apoyo del programa nacional "Plan de Mejora institucional", los colegios secundarios de la ciudad de Ushuaia presentan propuestas que brindan a los alumnos la oportunidad de volver a contactarse con materias adeudas de años anteriores¹⁰. Las “recursadas” –tal como las denominan día a día los estudiantes y directivos- constituyen así un nuevo desarrollo de la materia o de sus ejes estructurantes, en un tiempo más acotado, con mayor intensidad y en la que se cambia la racionalidad docente -alumno de las clases convencionales. Los grupos de alumnos que concurren a las recursadas son menos numerosos. Se constituyen así como oportunidades privilegiadas para enfrentar la preparación de la materia, con ayuda escolar y sin la complejidad de contratar a un profesor particular. Asimismo, la modalidad de trabajo permite que a partir de la realización de trabajos prácticos, evaluaciones permanentes y un fuerte compromiso en la asistencia los estudiantes puedan acreditar y aprobar las materias adeudadas.

En las percepciones que los alumnos tienen de este tipo de estrategia de inclusión encontramos –también- un abanico amplio de sentidos, que en ocasiones podrían parecer contradictorios. Sin embargo, un análisis en mayor profundidad permite comprender ciertas tensiones que explican esta ambivalencia. Por un lado, están aquellos alumnos que valoran positivamente ciertas características de la recursada asumiendo que no sólo posibilita la aprobación de la materia sino también una oportunidad genuina para aprender y “entender”:

A: Yo nunca había rendido Ciencias Naturales y química y cuando hice la recursada aprendí un montón

¹⁰ Es preciso aclarar que antes de la implementación del Plan de Mejora institucional y de la mano de otros programas nacionales, o bien de iniciativas institucionales avaladas por el Ministerio de Educación de la Provincia, ya existían en algunos Colegios secundarios propuestas de apoyo, tutorías o recursadas para favorecer la inclusión de los alumnos.

Dentro de estas valoraciones se encuentran las que rescatan aspectos metodológicos del dispositivo, ya sea por la alternancia de trabajos y evaluaciones, por la graduación de los trabajos, por la enseñanza de los contenidos:

E: Sí, te enseñan un par de temas y después te toman una prueba, te enseñan otro par de temas y otra prueba y así vas aprobando la materia.

A: Es como que te dan de a poquito

A: Aparte todas las clases te dan un trabajo

A: Sí además te explican...

A: Te toman una prueba, y otra...

E: Entonces está bueno el recursado

(...)T: Entonces te van evaluando de a poquito...

A6: Sí, te ayuda un montón. Es mucho más fácil venir acá 2 meses 1 vez por semana, que te expliquen las cosas y te tomen una evaluación, a venir a rendir sin...

A: "(...) Pero no pasa eso, es un mito eso de que vos venís, no hacés nada y aprobás la materia. En serio, porque ningún profesor te va a dejar eso: es un mito. O sea, vos venís, igual Ellos dicen, porque son dos horas, tenés que venir todos los días dos horas. Y sí, lo pasas muy por encima, no es que estas como en el curso 5 o 6 días con un mismo tema pero venís el día y hacés ese tema y tenés que saberte el tema ese...o sea...al otro día ya pasas a otro tema.

El cambio de profesor (respecto al titular de la materia) y la relación docente-cantidad de alumnos también constituyen un aspecto importante de este dispositivo, en tanto posibilita una mirada más atenta del docente respecto de lo que les ocurre a los alumnos:

(...)A2: aparte de ser distintos profes. Yo a la materia esa me la lleve con una profe que no, no estaba todo bien.

(...)A: Cambiás de profesor

(...)A: No, también es que no es un grupo grande, así de veintitantos y como que el profesor se da cuenta, te está hablando así y vos estás papando moscas y te dice , y te empieza a explicar.

(...)A1: Bah, porque somos menos. Entonces la profe va y te explica en tu mesa, y bueno te va explicando uno por uno, tiene más tiempo.

Algunos alumnos relacionan estas características de la recursada con la generación de un mayor interés por la materia:

A: Lo que pasa es que también ponés más interés. Ponele que vos te llevaste una materia en el año porque no prestaste atención, la recursada prestás más atención.

A: Porque te dan trabajos, y vos tenés ganas de hacerlos

A: Si claro además el problema es tuyo porque si querés aprobar la materia

A: Además vos vas porque querés ir, querés dar bien la materia.

(...) Entrevistadora: y ¿Cómo...a ustedes que les parece esta propuesta?

A1: Es más fácil

Entrevistadora: ¿los ayudo a aprobar materias que tenían desaprobadas?

*A: Si te ayuda bocha.
(...)A2: Es más fácil
A3: O sea es como que te dan los temas más importantes
Entrevistadora: Ah, o sea ¿menos de lo que ven en el año ?
A1: Si, si.*

También perciben que la recursada implica una reducción en la cantidad de los contenidos de la materia, lo cual operaría como un aspecto facilitador para el aprendizaje o la aprobación. En cambio, otros estudiantes destacan que la recursada cumple un papel importante en la transmisión de nuevos conocimientos:

A: ...Bueno...los conocimientos que no te sirvan para la carrera que vos querés...es una cosa, pero te puede dar mayor conocimiento.

Por otra parte, la ubicación en un nuevo grupo en el que todos comparten la misma situación (que no pudieron aprobar la materia en el cursado convencional) opera para algunos como aliciente para sentir que "pueden" con la materia (a diferencia de otros compañeros) y propicia un posicionamiento distinto frente al trabajo con el contenido de la materia:

F: Aparte está rebueno porque como son todos un grupo de burros en esa materia, por ahí sos el más inteligente, que es lo que me pasaba a mí. Todo todo mal, y sos por ahí el único que responde así...

Entrevistadora: ¿Entonces entre los "burros" sos el mejor ?

F: Sí

Algunos alumnos sostienen que las recursadas los ayudaron a aprender y aprobar las materias pendientes mientras que otros le asignan una función de ayuda en la aprobación de las mismas.

A4: A mi no me ayudaron a aprobar, yo tuve que estudiar.

A6: A mi a aprobar nomás...

Entrevistador: ¿Sentiste que no aprendiste ahí?

A6: Y es que es ver lo que ya habías visto...

A5: Pero si estás en la recursada es porque precisamente no lo habías visto.

(...)F: Sí, te enseñan un par de temas y después te toman una prueba, te enseñan otro par de temas y otra prueba y así vas aprobando la materia.

(...)E 4 : no, a mí no...lo veo por compañeros que van así, te dan trabajos prácticos, tareas, y aprueban...y van dos sábados...no es así!!!te sacás las materias de encima, pero ¿qué vas a aprender?

(...)E 7 : eso más que ayudarte, es dártela fácil, aprobada, chabón...

(...)E 6 : yo creo que te ayudan a sacar una materia...yo naturales la tengo desde 9no que la tengo...estoy en construcciones, para qué me va a servir aprender naturales de 9no...

(...) Entrevistador: ¿cuál es para Uds. la función de esas recuradas?¿Te ayudan a aprobar?

E 4: ¡Sacártelas de encima!

(...) A1: Sí, pero más estricto, más que cueste sacar las materias, no que sea venir a la clase y que ya aprobás.

(...)A3: En realidad está bueno para pasar sin ninguna ¿no? Pero tener ese empuje ahí está bueno.

En definitiva, la mirada positiva de este dispositivo se vincula, de modo unánime, con las características didácticas del mismo. La posibilidad de hacer consultas, despejar dudas, tener a disposición un docente “que explique” y poder ser evaluados de a poco, es lo que define la valoración de este espacio. En segundo lugar, aparecen ideas vinculadas con un aprendizaje más genuino que se daría en estos espacios, en detrimento de las cursadas regulares. Justamente, parte de los juicios sobre el proyecto de recursada se comprende en contraposición a determinados formatos de clase y estilos docentes. En otras palabras, el valor dado a este dispositivo se relaciona con aquello que los estudiantes valorizan de “los buenos docentes” y lo que esperan de una buena escuela en general.

No obstante, como decíamos anteriormente, aparece una reflexión crítica por parte de los jóvenes acerca de los cambios que operaron en la escuela secundaria a partir de la implementación de estrategias específicas de inclusión como las clases de apoyo y las recursadas. A la vez que es valorada –y aún quienes la han “utilizado” exitosamente– llaman la atención sobre una suerte de injusticia que implica la misma. Es decir, ayuda a quienes “les fue mal” pero desacredita en cierto modo el trabajo de quienes cumplen con las tareas y se esfuerzan durante la cursada regular. Mientras que estos dispositivos de inclusión a algunos alumnos les permite aprender, a otros aprobar y avanzar en los estudios, a otros aprender y aprobar, en otros casos genera actitudes en las que visualizan que operaría la lógica de lo diferido:

A4: Que no haya cien mil oportunidades, con dos está bien. Ya la segunda es mucho.

E: Uds decían que por un lado que haya tutorías o recursadas está bueno pero no un montón de oportunidades.

A1: Viste que estaba bien con dos materias pasar de curso pero ahora con tres ya es demasiado. Hay algo, ahí tenés una línea de lo que pasa. Está bien que te den una recursada por un proyecto de terminalidad del pibe, es ya como re re recursada, recursada de la recursada, es como que ya pasa una línea ahí. Entonces ya no tiene sentido la recursada, vos decís para qué voy a ir a la recursada si tengo la re recursada .En realidad te la hacen cada vez más fácil, ¿me entendés?. Ya con la recursada está bien , ya de última es como dice él: venís y presenciás y te vas y ya está.

A5: Claro, aparte sino los chicos dicen, de última si me va mal la hago después. Es como que siempre hay otra oportunidad...

(...)A1: Pasa que hacen menos

Entrevistador: ¿Cómo?

A1: hacen menos los de ahora

E1: ¿Quiénes?

E2: ¿Hacen menos?

A1: O sea como que estudian menos, entonces le ponen más mesas, le ponen más oportunidades, más todo.

Por último, el hecho de haber sido puesta en marcha desde hace relativamente poco tiempo, implica una sensación de injusticia para quienes repitieron por no haber tenido esa oportunidad en su momento. La “queja” sobre que “antes no existía y a mi me tocó repetir” fue reiterativa.

La recursada es entonces vivida de diferentes modos por los alumnos, en tanto dispositivo de inclusión, aparece caracterizada como un espacio positivo, en el cual es posible generar en un tiempo y espacio especiales dentro del año lectivo, un ambiente de aprendizaje y evaluación diferente. Emerge como una opción intensificada de aprendizaje que sirve para aprobar la materia, pero también abre la posibilidad de “reconciliarse” con un trayecto que ha sido dificultoso. Permite la emergencia de la “dificultad” del conocimiento, de una manera contenida, en tanto parece que el grupo de pares y los docentes (re)crean un vínculo de enseñanza y aprendizaje alternativos. Por otra parte, para algunos constituye una estrategia más en la sobreoferta de posibilidades de la escuela secundaria, opción que en tanto resulta facilitadora de la aprobación por las condiciones anteriormente planteadas, generaría actitudes de poco compromiso en la cursada regular y la espera de una opción más conveniente para “sacarse las materias” en un tiempo futuro. Podemos pensar en este sentido que la recursada aparece como un espacio útil para la aprobación y en ese sentido efectivo para disminuir la repitencia en el Nivel secundario.

Estar en la escuela

Rescatar la performatividad que las culturas institucionales tienen en la construcción de la subjetividad de los estudiantes y por ende, en las posibilidades de construir experiencias determinadas es indudable. Nuestro caso de estudio abona estas certezas. Si hasta ahora dábamos cuenta de experiencias y opiniones comunes que se reiteran entre las escuelas, en esta cuestión es posible ver claramente fuertes diferencias en la forma de vincularse con la institución, siempre siguiendo el relato de los jóvenes.

El impacto diferencial de las decisiones institucionales, la organización y aquellos significados que estructuran el habitar una institución delimita concretamente

posibilidades diferenciales de inclusión y de prácticas excluyentes. Así, es posible entender que

“Cada centro educativo en su devenir, en su acontecer, habrá de crear a lo largo de su historia múltiples y variadas estructuras de conexión, estructuras de vinculación social, a través de las cuales –por ejemplo–, se forman los lazos de amistad y compañerismo entre colegas; estructuras normativas mediante las que profesores, familias y alumnos operan acatando algunas normas del centro; estructuras de creencias, a través de las cuales los diferentes miembros de la comunidad educativa construyen significados y asumen estilos relacionales, de poder, de influencias, de expectativas. En fin, estructuras que darán forma a sus intercambios relacionales, que conformarán su sistema organizativo y que orientarán los nuevos circuitos de su forma de funcionar” (López, J. y Sánchez, M. 1997: 150. Subrayados propios).

En la literatura sobre el tema, se sostiene que algunos elementos de la cultura escolar parecen favorecer la transición hacia una educación inclusiva. Estos serían “La existencia de un liderazgo inclusivo
2. Un lenguaje y valores con respecto a la educación compartidos
3. Un clima favorecedor del aprendizaje de calidad (o significativo) que ex-tienda los límites de la educación más allá de la escuela vinculándose con la familia y la comunidad”.

En nuestro análisis, no se trata de establecer a rajatabla si existen o no todos estos elementos, lo cual definirlos en si mismo abre otras discusiones conceptuales y metodológicas. Pero sí es cierto es que determinadas concepciones y valores compartidos delimitan orientaciones para la acción que favorecen experiencias más ancladas con dimensiones incluyentes (tanto en los aprendizajes, el bienestar y las posibilidades de apoyo).

En la escuela de orientación artística (4), aparece de modo unánime la referencia a una cultura institucional, a un fuerte sentido de pertenencia, a una altísima valoración al “clima” de amistad y familia que se produce en la escuela. Los estudiantes destacan la libertad de movimiento, las posibilidades de estar en la escuela, “tomando mate”, charlando, divirtiéndose. Una escuela de la cual los estudiantes sienten que se pueden apropiar, que les propone cosas, que realizan proyectos, o que simplemente les permite “sentirse bien”. Además, los estudiantes destacan que este clima delimita un determinado estilo en la mayoría de los docentes, preceptores y directivos.

A2: Como que después, ya la carga horaria, no es nada. Te levantás y nada, te venís al colegio y te quedás hasta la hora que sea. Ponele, yo me quedo hasta la noche porque tengo la especialidad, salgo a las diez y media de la noche, es el horario más tarde que tengo y no me importa porque a veces vengo a las diez de la mañana como puedo venir a las siete...

*A3: Aparte venimos a tomar mate
E: Vienen a reunirse, a charlar
A3: Claro
A2: O por ahí...porque en realidad con los que nos juntamos es con los terceros más que nada, ponele un viernes acá en el colegio y hacemos pizza
E: ¿En el colegio hacen la pizza?
A3: Sí, en el comedor, nos quedamos de noche
A2: Otras veces hamburguesas
A3: Tenemos hasta las diez y media y antes de irnos tenemos que dejar todo limpio
A: Comemos ponele y jugamos a algo*

Esto -ir a la escuela para simplemente tomar mate, estar y compartir- sucede también, en la escuela 5. Esta escuela se destaca no sólo por contar con un liderazgo directivo que utiliza el lenguaje de la inclusión, sino que enfatiza que dicho problema está en la base de su gestión directiva. Esto se materializa en distintos proyectos: integración con estudiantes con necesidades educativas especiales, talleres y actividades extra curriculares, ayuda para que los estudiantes sigan con la tecnicatura en el doble turno, acompañamiento del gabinete en las situaciones de riesgo. Asimismo, los propios estudiantes tienden a valorizar explícitamente estos aspectos de la escuela.

En los dos otros casos, si bien no se critica a la institución en su totalidad, si aparecen fuertes críticas dirigidas abiertamente a la organización o a la gestión institucional. Especialmente, en relación con el respeto a sus trayectorias escolares y vocacionales. Como anticipáramos, la práctica que más marcas traumáticas deja es el cambio arbitrario de turno, de modalidad o de sede. Y más aún, si estos cambios son consecuencia de haber repetido o de un bajo rendimiento:

*A1: A todos nosotros nos echaron, por repetir nomás.
A3: y después cuando estuvimos acá, allá es como que si te he visto, no me acuerdo. Allá en las oportunidades que he ido, cuando conté que fui abanderada, que fue algo "guau" fui abanderada, y recibí la respuesta de "¿Y en ese colegio quién no es abanderado? Ahí son todos abanderados." Una profesora. Y eso es como que me marcó mucho, y es como que después de eso yo dije "No me arrepiento, no me arrepiento de haber repetido, de lo que hice, y de haber estado acá y de terminar acá."
E1: Claro.
A3: Porque además esto es humanidades, y es algo que se relaciona a lo que quiero seguir. Es como que nos echaron y si te he visto no me acuerdo, es como que así son los otros. Somos como que somos la ovejita negra.*

Sociabilidades juveniles.

Por último, una dimensión central de las experiencias escolares tiene que ver con los vínculos entre pares. Esto emerge a partir de dos cuestiones: cuando estas experiencias

positivas están y estos vínculos se construyen, y cuando no, delimitando experiencias atravesadas por el malestar y el dolor. Ello también se veía en las encuestas. En muchos casos, los encuestados respondían como lo mejor de la escuela “los amigos”, y también, como lo peor de la escuela “los compañeros”.

Si bien en los grupos de discusión la sociabilidad entre pares no fue el tópico que más relevancia tenía para los jóvenes (posiblemente también, debido a la guía y a la emergencia de los temas a discutir), esta dimensión aparece eminentemente relacionada con experiencias altamente positivas, como son las tareas extracurriculares, los torneos deportivos, las competencias anuales, rituales y paseos, la “pizza” en la escuela que se mencionaba anteriormente:

(refiere a las competencias intercolegiales)E: Sí. Pero ¿Por qué te parece más representativa esa experiencia?

A2: Porque lo hice muchos años y la hice con mis compañeros, en grupo, estaba bueno.

E: ¿Por qué estaba bueno? ¿Qué te gustaba de esa?

A2: El jugar en grupo.

E: ¿Por el hecho de competir o de trabajar más con tus compañeros?

A2: No. Las dos cosas.

E2: ¿Las dos cosas? ¿Y de los talleres?

e2: Sí. Por representar al colegio, y al taller era por... veníamos con un amigo por guitarra.

A1: Porque hicieron sentada. Hicimos sentada.

e2: Y acá, también lo que está bueno acá es.

e3: Tomamos el colegio, tres días creo que fue. Supuestamente teníamos secuestrada a la directora

E ¿Lo hicieron atrás del centro de estudiantes o se organizaron entre ustedes?

A3: Entre nosotros porque en ese año no había centro de estudiantes.

A2: Recién ahora.

A4: Recién ahora estamos empezando

En definitiva, las actividades que tienen potencialidades incluyentes en relación con el conocimiento, la cultura y los saberes en sentido amplio sí están atravesadas por el compartir con otros. La posibilidad del compartir y de hacer cosas en común aparece como una de las dimensiones más importantes y relevantes de habitar la escuela, más allá del “rendimiento” escolar.

Asimismo, los estudiantes rescatan la organización estudiantil. Las cuatro escuelas cuentan con centro de estudiantes y ello les ha permitido movilizarse para relanzar reclamos organizados y como cuerpo colectivos. La participación es también una dimensión constitutiva del concepto de inclusión. Si bien la mayoría de los estudiantes no participaba de modo orgánico en el centro de estudiantes de la escuela, la mayoría si había

participado de sentadas, reclamos o algún tipo de gestión para solicitar arreglos edilicios o recursos. La experiencia de la acción colectiva también fue apreciada como relevante por los y las jóvenes. Los estudiantes parecen involucrarse más espontáneamente con la política escolar (en detrimento de una participación más organizada) y esto es, sin duda, un rasgo presente en las formas en que los jóvenes se vinculan con lo político (Nuñez, 2010; Larrondo, 2014). Los centros de estudiantes son una instancia reconocida institucionalmente.

Conclusiones

En este trabajo nos planteamos una perspectiva conceptual concibe a la experiencia como el foco de la indagación. Esto nos permitió dar cuenta de cómo distintos procesos, dispositivos o prácticas (y sus sentidos) son capaces de generar distintas condiciones para la construcción de experiencias escolares, y por ende, potencialidades diferentes para la construcción de procesos de inclusión/exclusión. En este sentido, vemos como en determinadas experiencias pueden convivir condiciones vividas como inclusivas y excluyentes. Esto no da como resultado una mirada individualista o idiosincrática. Por el contrario, hemos encontrado fuertes regularidades en las narraciones de los jóvenes que nos posibilitaron mostrar, concretamente, que prácticas y dispositivos emergen como marcas de inclusión (o mejor dicho, inclusiones) en la escuela y cuáles no. Esta perspectiva invita –adicionalmente- a poner en cuestión ciertos a priori que se postulan a modo de consenso desde la generalización de los hallazgos más “macro” de investigaciones sobre el tema.

En este sentido, nos parece importante reponer el valor que tiene el análisis del caso de la ciudad de Ushuaia no sólo como interés de indagación local, sino también en tanto aporte al conocimiento general sobre la escuela secundaria y al campo de estudios sobre la problemática de la inclusión y la exclusión en la escuela media de nuestro país. Aparecen en nuestro caso ciertas características que parecen tener una autonomía relativa de ciertas variables que suelen asociarse muy mecánicamente al problema de la inclusión/exclusión: la pobreza extrema, la vulnerabilidad socio económica de los jóvenes; o bien, la falta de recursos institucionales para vehicular acciones en pos de la inclusión. Como mostramos en las primeras páginas de nuestro trabajo, la ciudad de Ushuaia tiene indicadores socioestructurales más favorables –en términos generales- que el resto del país. Si bien esto debería profundizarse y problematizarse en extenso, lo cierto es que los datos presentados y el valor del testimonio de directivos y ex docentes sobre esta problemática nos permiten sostener que no son los factores socio económicos que impactan en los hogares los principales para explicar el tránsito por la escolaridad de los estudiantes secundarios. Concretamente, los directivos hacen alusiones a “problemas sociales”. Sin embargo, en sus relatos no aparecen situaciones recurrentes referidas a falta de alimentación, trabajo adolescente, falta de recursos familiares para ir a la escuela, situaciones de judicialización, violencia policial o en el entorno barrial como rasgo intrínseco y estructurante del trabajo cotidiano en la escuela. Los y las estudiantes

tampoco tienden a mencionar estas cuestiones ni como problema propio, ni como problema que atraviesen sus compañeros. Asimismo, como hemos demostrado, todas las escuelas (aunque con menor o mayor centralidad) desarrollan dispositivos muy concretos para ayudar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje y adicionalmente cuentan con gabinete psicopedagógico y asesoría. Más allá de problemas relativos a la infraestructura (especialmente, sistemas de calefacción), las escuelas de la ciudad cuentan con edificios y materiales didácticos adecuados para llevar adelante su tarea. Los problemas que los directivos leen refieren a situaciones referidas a la organización de la vida cotidiana de los y las jóvenes, mayormente las deficiencias en el acompañamiento de los adultos en delinear sus horarios y rutinas a causa de las jornadas laborales y la falta de acompañamiento de la familia extensa, debido a las condiciones migratorias de gran parte de la población.

En cambio, nuestros hallazgos parecen invitar a poner la mirada en otros factores (también presentes en otras investigaciones): el vínculo pedagógico, las relaciones entre la cultura/gramática escolar y la condición juvenil, el vínculo entre familias, estudiantes y escuela y desde ya, en los rasgos distintivos que adquiere todo ello en la ciudad de Ushuaia, con su particular dinámica.

Al igual que los hallazgos de investigaciones similares en otras ciudades o regiones del país, en nuestro estudio también hemos podido dar cuenta de la importancia que tiene la escuela secundaria para los jóvenes. Como vimos, los estudiantes creen que la escuela es vital para su futuro, un futuro que tiene como horizonte frecuente continuar estudiando, e inclusive, trasladarse a otras regiones del país para hacerlo. Asimismo, la experiencia en la escuela tiene importancia en sí misma para los jóvenes. Se trata de un espacio donde valoran aprender cosas que les resultan significativas, se encuentran, comparten y se divierten con otros, donde las salidas, competencias y actividades curriculares y extracurriculares tiene impacto en las “cosas que se van a llevar” de la escuela. En una palabra, estar en la escuela no es una experiencia inocua: por el contrario, deja fuertes marcas en la subjetividad.

Esta apuesta e importancia que tiene la escuela para los y las jóvenes –y por esto mismo– tiene su contra cara. Así como los jóvenes esperan que la escuela les provea una preparación para el futuro y la consideran un espacio importante para su vida socio afectiva, en ello mismo se juegan las experiencias negativas, allí cuando la escuela “falla” en sus expectativas.

Yendo a las experiencias escolares y los aspectos inclusivos y excluyentes que las atraviesan, hemos dado cuenta qué dispositivos escolares favorecen procesos incluyentes no sólo en cuanto a la permanencia, sino también a la riqueza de oportunidades de aprendizajes valiosos. En primer lugar, es evidente que el dispositivo de recursadas es muy bien recepcionado por los estudiantes. No obstante, lo interesante es ver por qué esto es así. Justamente, los estudiantes consideran importante la cuestión de la “segunda oportunidad” que el dispositivo comporta, pero lo más importante es la valoración positiva por las cualidades mismas que el espacio tiene: grupos pequeños, docentes que explican, la enseñanza de temas acotados y la evaluación permanente y con sentido, una tarea intensa con una alta dedicación docente para la transmisión de los temas que hace que “ahora si entienda” o “esté más interesado” o que pude “aprender de verdad”. Es decir, muchos de los rasgos que los estudiantes valorizan de este dispositivo hablan mucho más de lo que esperan de la enseñanza en general que del dispositivo en sí. Por sobre todas las cosas, los estudiantes valoran, requieren y piden una “buena enseñanza”, y lo que se evidencia como significado de buena enseñanza para ellos tiene que ver –en gran parte– con un acompañamiento cercano y genuino de quien enseña. Los “grupos pequeños”, el estar todos “en la misma” pareciera favorecer esto.

La segunda cuestión que los estudiantes valoran fuertemente se vincula también con la diversidad de experiencias compartidas con otros, que redundan en aprendizajes que trascienden el espacio del aula y por ende, la mirada tradicional sobre los “contenidos” de la enseñanza. Los estudiantes de Ushuaia tienen la posibilidad de participar en una gran diversidad de proyectos pedagógicos, actividades extra curriculares, competencias deportivas y salidas o paseos didácticos. Si bien esto se da en algunas escuelas más que en otras, lo cierto es que los estudiantes participan y de modo casi unánime los valorizan, disfrutan y los consideran espacios de aprendizaje genuino.

En tercer lugar, el acompañamiento, la escucha y la comprensión por parte de los adultos se evidencia como un aspecto que hace fuertemente a la posibilidad de construir experiencias posibles de tránsito y de inclusión desde y en la escuela.

Del otro lado, los estudiantes reconocen la presencia de ciertas actitudes, comportamientos y “faltas” de la escuela (en realidad, de los adultos de la escuela) que hacen a experiencias con marcas negativas. Como ya mencionamos, los adultos que enseñan para pocos, quienes no preparan sus clases, quienes se muestran sin los

conocimientos suficientes o las actitudes arbitrarias se manifiesta como aquello que los excluye de una cursada viable por las materias. Las críticas o las sensaciones de desprotección aparecen principalmente en este espacio: el aula, el vínculo docente – alumno.

Estas críticas sin embargo no se asocian directamente con aquella experiencia que parece dejar huellas más profundas: repetir, o “estar al borde” de repetir. Como vimos, para los jóvenes la repitencia tiene más que ver con “decisiones” y “momentos” de un ciclo personal (atravesada por problemas familiares, afectivos, o simplemente “cuelgues”) que con una falla que visualizan en la institución escolar. Es decir, los estudiantes aún con las críticas que dirigen hacia diversos aspectos de la gestión institucional o a determinados docentes, no realizan una evaluación de la escuela en relación con su propia trayectoria. Los y las jóvenes parecen referir a la repitencia como una situación que “pudieran haber evitado si hubieran querido”, o si se hubieran “esforzado”. La profunda asociación (por parte de todos los actores escolares) entre repetir y circunstancias personales, nos lleva a hipotetizar que existe una fuerte persistencia de la idea de pensar la trayectoria escolar como algo que se juega entre un *alumno individual* y *la escuela* como institución.

Por otra parte, la complejidad de sentidos que los estudiantes enlazan a los motivos de la repitencia, parece estar atravesada por concepciones fuertemente arraigadas de la gramática escolar tradicional de la escuela secundaria. Como sostiene Tenti (2007) una de las tipificaciones más poderosas que contribuye a la producción social de las desigualdades escolares es aquella creencia que sostiene indiscutiblemente el valor del esfuerzo y el mérito individual como algo dado naturalmente. El autor, en cambio, propone que el “esfuerzo” es una predisposición y una concepción que no está igualmente distribuida entre los distintos sectores sociales, y que como tal, también se aprende. Esta tipificación opera no sólo en directivos, sino también en los estudiantes: está presente las críticas que los estudiantes formulan al dispositivo: el facilismo. Así los jóvenes anudan sentidos y discursos en ocasiones contradictorios sobre la inclusión: al lado de la exigencia demandan una segunda oportunidad, al valorar la recursada advierten sobre el facilismo y las posibilidades de manipulación que ella comporta.

En suma, la complejidad de la experiencia de repetir también aparece en función de la temporalidad. Un estudiante menciona que “terminar el colegio y meterse a estudiar es de viejo”, en otros casos las decisiones tienen que ver con dejar transcurrir el tiempo escolar aunque implique la “pérdida” del año escolar como resultado. Aunque en la mayoría de los

casos aparece a posteriori la idea de autocrítica, aprendizaje o toma de conciencia del “tiempo perdido”, la repitencia parece ser una cuestión más compleja que la sumatoria de obstáculos “objetivos” (mundo laboral, responsabilidades familiares). En el marco de esta investigación no ha sido posible indagar más sobre ello. Esto es así porque esta cuestión emergió como una cuestión significativa en el propio trabajo de campo. Creemos que estos hallazgos llaman la atención sobre la necesidad de profundizar en el conocimiento sobre la condición juvenil, la vida cotidiana, los vínculos familiares y las sociabilidades juveniles en la ciudad y las relaciones entre todas ellas. Como segunda lectura, quizás nos interpela como investigadores y como adultos, es decir, las categorías con las que aún pensamos el tiempo escolar, la “carrera”, y la terminalidad en relación con el “éxito” o el “fracaso” escolar. Para los jóvenes, no es tan claro que repetir sea una cuestión sin retorno, aunque a la vez es una experiencia problemática.

En una palabra, el caso de la ciudad de Ushuaia, al plantear un contexto educativo con interesantes diferencias en relación con el resto del país nos permite fortalecer aquello que muestran (en distintos vocabularios) las investigaciones previas: el vínculo entre experiencia escolar e inclusión/exclusión se juega fuertemente en la transmisión (Cornú, 2005), y en particular, en los procesos de transmisión en el aula. Se juega también en el reconocimiento de las instituciones hacia los jóvenes, en el respeto a sus particularidades, en las oportunidades que les ofrece para estar juntos y aprender “algo más”. Esto aparece como un factor común que atraviesa la diversidad de situaciones socioeconómicas, geográficas y sistemas educativos jurisdiccionales. De la mano de lo anterior, el caso de Ushuaia nos permite fortalecer la idea de que las variables socioestructurales no alcanzan para dar cuenta de las características que asume la experiencia escolar, ni alcanza para explicar los procesos que culminan en los procesos de exclusión de la escolaridad por parte de los jóvenes.

El caso de Ushuaia nos muestra que aún en situaciones que no podríamos caracterizar como de vulnerabilidad extrema, el desenganche también se produce y de un modo muy frecuente. Ello nos invita a profundizar en el conocimiento de las formas en que las subjetividades juveniles (cuyas características demandan una mayor indagación) tramitan su relación con el “oficio de alumno”, en este contexto, y en esta ciudad. En síntesis, plantear un programa de investigación capaz de diversificar los problemas y ampliar los hallazgos aquí presentados parece un camino necesario para enriquecer lecturas que redunden en procesos de mejora de las instituciones educativas en pos de una mayor inclusión (o mayores inclusiones) en el derecho a la educación.

BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, B (2001) Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.

Baczko, B. (1984) Los imaginarios Sociales. Buenos Aires: Nueva visión

Beech, J. y Larrondo, M (2007) "La inclusión educativa en la argentina de hoy. Definiciones, logros y desafíos a futuro" (2007) (en coautoría con Jason Beech) Trabajo presentado en el Taller regional preparatorio sobre Educación Inclusiva en América Latina, Regiones Andina y Cono Sur. Buenos Aires, Argentina, 12 al 14 de Septiembre de 2007. Oficina Internacional de Educación (OIE)-UNESCO; OREALC y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Booth, T. y M. Ainscow (2002). Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

Carpintero, E. (2004) "La Subjetividad del Idiota plantea la pregunta ¿Cómo inventamos lo que nos mantenía unidos? En TOPIA 14 (40)

Castro, E. (2004) El vocabulario de Michel Foucault :un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Buenos Aires: Prometeo/UNQui

Corea, C y Lewkowicz I. (1999). ¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez .Edit. Lumen. Humanitas

Corea, C. y Lewkowicz , I. (2005) Pedagogía del Aburrido. Buenos Aires: Paidós

Cornu, L. (2004). "Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud", en Frigerio, G. y Diker, G. (comp.) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujeto. Buenos Aires. NOVEDUC

Dabegnino, V. et al (2004), "Inserción laboral y educativa de jóvenes egresados de la modalidad comercial en la ciudad de Buenos Aires", Dirección de Curriculum, Secretaría de Educación, GCBA

Dabegnino, V.; Austral, R; Goldenstein, Y.; Otero, M. y Larripa, S. Valoraciones de la educación media y orientaciones de futuro de estudiantes del último año de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires. Informe de Investigación, Dirección de investigaciones y estadísticas, Ministerio de Educación, Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.

Dussel, I (2006) "De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?" en Terigi, F (comp) (2006) Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Fraser, N. (2000). Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. New left review, (4)

Galende , Emiliano (1997) De un horizonte incierto. Buenos Aires: Paidós

Gentili, P. (2011) Adentro y afuera El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión escolar en América Latina. En Gentili, P; Gluz, N.; Imen, P; Saforcada, F y Stubrin, F. (coords) Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación Buenos Aires : Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO,

Gentili, P. (2009) Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos) en Revista Iberoamericana de Educación (49)

Izaguirre, M.A. (1997) Tropiezos de la inscripción social en El niño y el lazo social. II Jornadas del Instituto del Campo Freudiano. Buenos Aires: Atuel.

Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIEPE, UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

Kessler, G. (2007). Escuela y delito juvenil. Investigación, 12(32)

Krichesky, G; Cortelezzi, M.; Cura, D y Morrone, A (2010) Jóvenes que miran a la escuela: Una investigación acerca de los procesos de inclusión/exclusión en la escuela secundaria Buenos Aires: Fundación Cimientos.

Krichesky, G. y Pogré, P. (2011) Escenarios Diferentes y Problemáticas Compartidas: Estudio comparativo entre los procesos de inclusión/exclusión en escuelas secundarias del conurbano bonaerense y de la pcia de Santa Cruz. Los Polvorines: Mimeo

Krichesky, M (2010) Inclusión educativa 2001-2010 y nuevos formatos educativos (estatales y no estatales para la educación secundaria obligatoria. Trabajo presentado en el Sexto Congreso Nacional y Cuarto Internacional de Investigación Educativa - Universidad Nacional del Comahue

Krichesky, M. (2008) Escuelas medias de Reingreso de la Ciudad de Bs As. Dirección de Investigación. Gobierno de la Ciudad de Bs As. Recuperado de: http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/publica_estadistica/escreingreso.pdf

Krichesky, M (2011) Formatos institucionales e inclusión educativa en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección de Investigación. Gobierno de la Ciudad de Bs As.

Krichesky, M (coord.) (2013) La obligatoriedad de la educación secundaria en Buenos Aires: Perspectivas de la gestión y de los profesores de la Secundaria Básica. Universidad Pedagógica-Universidad Nacional de Lanús y Universidad Nacional Arturo Jauretche-Observatorio Social de la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires. Informe de trabajo no publicado.

Lahire, B (2005) "De la teoría del hábitus a una sociología psicológica". En Lahire, B. (dir) El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas. Buenos Aires, siglo veintiuno

Larrondo, M (2014). Después de la Noche. Participación en la escuela y movimiento estudiantil secundario. Provincia de Buenos Aires: 1983-2013. Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de General Sarmiento - IDES.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Aloma <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>

Larrosa, J (2009). "Experiencia y alteridad en educación", en Skliar, C. y Larrosa, J. (comps) Experiencia y alteridad en educación. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Llinás, P. (2009) Sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes de la escuela secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas. Trabajo presentado en las V jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Morgan, D. (1998). Planning focus groups. Sage Publications.

Moschini, G. (2013) Nuevas configuraciones en el nivel secundario. Perspectivas teórico metodológicas para el análisis de alternativas escolares destinadas a la inclusión de jóvenes en la provincia de Neuquén. Trabajo presentado en el Sexto Congreso Nacional y Cuarto Internacional de Investigación Educativa - Universidad Nacional del Comahue

Narodowski, M. (2008) La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 6 (2)

Núñez, P. (2010). Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar Tesis doctoral, Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Gral. Sarmiento/Instituto de Desarrollo Económico y Social.

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. En Revista de Educación, N° 327,

Perrenoud, Ph (2006). El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar. Madrid, Ed. Popular.

Pinkasz, D. (2013) Políticas nacionales de escolarización secundaria: miradas desde abajo. La implementación del Plan de Mejora institucional en la Provincia de Buenos Aires (2009-2012). Trabajo presentado en el Sexto Congreso Nacional y Cuarto Internacional de Investigación Educativa - Universidad Nacional del Comahue

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.

Szyber; Graciela (2009) "De la Integración a la inclusión, de la inclusión a la escuela para todos" en Patologías actuales en la Infancia. Bordes y desbordes en clínica y educación. Colección Conjunciones, Tomo 18. Noveduc

Terigi, F (2009). La inclusión educativa: viejas deudas y nuevos desafíos en Terigi, F; Peraza, R y Vaillant, D (coords) Segmentación urbana y educación en América Latina. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC)

Valcarce Fernández, M (2011) De la escuela integradora a la escuela inclusiva. Revista Innovación educativa (21).

