

cimientos
Fundación para la Igualdad de Oportunidades Educativas

www.cimientos.org

ciimientos

Fundación para la Igualdad de Oportunidades Educativas

JÓVENES QUE MIRAN LA ESCUELA

UNA INVESTIGACIÓN ACERCA DE LOS
PROCESOS DE INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN EN
LA ESCUELA SECUNDARIA

Equipo de Investigación

Graciela Krichesky (Directora)
María Cortelezzi, Daniela Cura,
Aldana Morrone

Noviembre de 2010

Imágenes de tapa y contratapa:
Alumnos becados por Cimientos.

Jóvenes que miran la escuela. Una investigación acerca de los procesos de inclusión/exclusión en la escuela secundaria / Cimientos dirigido por Graciela Krichesky. - 1a ed. - Buenos Aires: Fundación Cimientos, 2010.

88 p. ; 25x17 cm. - (Investigaciones; 3)

ISBN 978-987-22284-7-7

1. Investigación Educativa. I. Krichesky, Graciela, dir.

CDD 370.007

Diseño de tapas e interiores: Ibris CGQ

Fecha de catalogación: 29/10/2010

Este libro se terminó de imprimir en:

Imprenta Unigraf

Calle 92 (Francia) N° 363, San Andrés, Buenos Aires,
en el mes de noviembre de 2010.

Tirada: 2000 ejemplares.

ÍNDICE

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Introducción | 9 |
| 1. La inclusión/exclusión escolar como problema de investigación | 11 |
| 1.1. Los procesos de inclusión/exclusión en la sociedad y en la escuela. Contexto de surgimiento y difusión de la problemática | 11 |
| 1.2. La escuela secundaria en la Argentina y los procesos de inclusión/exclusión escolar | 15 |
| 1.2.1. Números que reflejan el crecimiento de la escuela secundaria | 16 |
| 1.3. Los jóvenes, la escuela secundaria y los procesos de inclusión/exclusión escolar | 20 |
| 1.4. Las dimensiones, variables e indicadores de los procesos de inclusión-exclusión en la escuela | 22 |
| 2. Sobre la metodología de investigación utilizada | 24 |
| 2.1. Descripción y justificación de los instrumentos utilizados | 25 |
| 2.2. Sobre la utilización de metáforas e imágenes para la obtención de información | 26 |
| 2.2.1. La utilización de metáforas | 26 |
| 2.2.2. La utilización de imágenes | 27 |
| 3. Presentación de las escuelas (desde la voz de los directores) | 29 |
| 4. La escuela desde las representaciones de sus estudiantes | 33 |
| 4.1. La dimensión organizacional/institucional | 33 |
| 4.1.1. El espacio escolar: escuelas rotas | 33 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.1.2. El tiempo en la escuela: entre la lentitud y la intermitencia | 36 |
| 4.1.3. El ambiente escolar: entre el ruido y la soledad | 40 |
| 4.1.4. La convivencia en la escuela: las normas existen, pero no se cumplen | 41 |
| 4.2. La dimensión pedagógica | 43 |
| 4.2.1. El aprendizaje: sobre un deseo que no se escucha | 44 |
| 4.3. La dimensión de los vínculos | 47 |
| 4.3.1. El vínculo con los adultos de la escuela: los profesores en la voz de los jóvenes | 48 |
| 4.3.1.1. Lo que valoran los jóvenes de sus docentes | 48 |
| 4.3.1.2. Las formas del vínculo entre alumnos y docentes | 53 |
| 4.3.2. Vínculos entre pares | 63 |
| 4.4. La dimensión contextual | 68 |
| 4.4.1. Las familias de los jóvenes | 68 |
| 4.4.2. La violencia y la sensación de inseguridad en la escuela | 70 |
| 4.4.3. Consumo de drogas | 73 |
| 4.5. La dimensión personal | 74 |
| 4.5.1. Representaciones de los jóvenes sobre el futuro | 74 |
| 4.6. ¿Cuál es el sentido que los jóvenes le otorgan a la escuela? | 76 |
| 5. Conclusiones: la construcción de una escuela inclusiva | 79 |
| Bibliografía | 82 |

Queremos agradecer

*A los alumnos, profesores, directivos e inspectores de escuelas, quienes
con sus aportes nos permitieron desarrollar este estudio.*

A quienes han posibilitado la publicación del resultado de nuestro trabajo.

Al equipo de investigación que lo hizo posible.

INTRODUCCIÓN

A pesar de los avances que han experimentado los sistemas educativos de la mayoría de los países en materia de acceso y universalización, persisten fuertes desigualdades de oportunidades educativas para niños y jóvenes pertenecientes a distintos sectores sociales. En el mundo, y también en nuestro país, la inclusión educativa continúa siendo una expresión de deseos, tal como lo demuestran, por un lado, los altísimos porcentajes de jóvenes que no finalizan su escolaridad obligatoria, y por otro, las diferentes oportunidades para aprender que tienen los niños y jóvenes. Si bien asisten a la escuela, atraviesan experiencias de aprendizaje bien diversas en función de las características de las escuelas a las que concurren: sin duda, la existencia de circuitos educativos diferenciados, característica constitutiva de nuestro sistema educativo, demuestra que la desigualdad reina.

En este contexto, el compromiso de una organización de la sociedad civil como Cimientos, cuya misión es promover la igualdad de oportunidades educativas mediante programas que favorezcan la inclusión escolar y mejoren la calidad de la educación que reciben los niños y jóvenes provenientes de familias de bajos recursos socioeconómicos, presenta muchos desafíos.

Cimientos es una organización sin fines de lucro que nació a mediados de 1997 con la convicción de que la educación es la herramienta por excelencia para superar el círculo vicioso de la pobreza - falta de formación - exclusión social. Los programas que desde su nacimiento ha diseñado y puesto en práctica han intentado responder con honestidad a algunos interrogantes, tales como: ¿cómo generar, a través de diversas acciones, propuestas que lleven a una genuina inclusión educativa?; ¿cómo colaborar con el Estado en la generación de políticas y acciones que se propongan incluir a todos y a todas?

El eje del accionar de Cimientos son las escuelas y los estudiantes, y la concepción de la educación que subyace a cada uno de sus programas es la de un arte que no se restringe a una pura adquisición de conocimientos, sino que se compromete con la transformación de las personas y las instituciones. El acompañamiento que brinda a escuelas y a alumnos tiene como expectativa la transformación de ellos -de los jóvenes, de las escuelas- para que logren incluir (las escuelas) y ser incluidos (los alumnos) y constituye un proceso de mediana duración, durante el cual, a través de encuentros y diálogo, se van generando instancias de apoyo, sostén, aprendizaje y autorreflexión, posibilitando que las escuelas puedan pensarse y mejorarse, y que los estudiantes puedan formular proyectos de futuro a mediano y a largo plazo.

En el año 2007 Cimientos creó su Programa de Investigación, cuyo propósito central es profundizar en el conocimiento de aquellas temáticas ligadas a la inclusión educativa, eje del accionar de nuestra organización. La investigación que aquí se relata, “Jóvenes que miran la escuela”, se desarrolló durante el período 2007-2009 y trató de profundizar en la comprensión de los procesos de inclusión/exclusión escolar que tienen lugar en algunas de las escuelas de nuestro país que reciben a los chicos más vulnerables socioeconómicamente. El haber emprendido estas acciones brindó elementos para conocer con mayor profundidad las dinámicas institucionales relacionadas con los procesos de inclusión/exclusión y ha permitido al equipo de trabajo reflexionar y formular nuevas preguntas sobre los programas para la inclusión escolar con los que trabaja, y sobre los difíciles contextos sociales de las escuelas secundarias donde se implementan.

El punto de partida de esta investigación es la hipótesis que sostiene que el proceso de inclusión-exclusión escolar es la resultante de una multiplicidad de factores tanto macro y microsociales, como extra e intraescolares. En este caso, se propuso comprender cómo los jóvenes pertenecientes a grupos sociales desfavorecidos van encontrando a lo largo de su trayectoria escolar sucesivas barreras dentro de la escuela; estas actúan como obstáculos o impedimentos que configuran complejas situaciones que muchas veces los terminan dejando afuera.

La pregunta que orientó la investigación podría sintetizarse así: ¿cuáles son, desde la perspectiva de los jóvenes, los factores institucionales que funcionan o bien como barreras que excluyen o bien como facilitadores de la inclusión en la escuela secundaria?

Para responder a esta pregunta se indagó, desde una lógica cualitativa, acerca de las representaciones de los jóvenes sobre sus escuelas. Las características del objeto de investigación -la inclusión escolar desde la perspectiva de los jóvenes- nos condujeron a abordarlo a través de los relatos de sus experiencias como estudiantes. De esta manera, mediante entrevistas individuales y grupales, utilizando metáforas, imágenes, fotos, se intentó alcanzar la comprensión de los procesos de inclusión en la escuela media desde la voz y la subjetividad de los jóvenes estudiantes. Esta forma de acercarse a la exclusión desde la mirada de las personas pertenecientes a grupos o colectivos en situación de vulnerabilidad intenta destacar la obligación social y académica de avanzar en el análisis de la exclusión desde una posición democrática y participativa, que considera que las voces de las personas excluidas deben ser escuchadas y tenidas en cuenta al analizar los procesos de exclusión.

1. La inclusión/exclusión escolar como problema de investigación

1.1. Los procesos de inclusión/exclusión en la sociedad y en la escuela. Contexto de surgimiento y difusión de la problemática

El auge del concepto de inclusión, tanto en lo social como en el terreno más específicamente educativo, guarda una relación directa con lo sucedido con el concepto de exclusión, también en sendos ámbitos. Ambos conceptos comenzaron a ser usados crecientemente para poner en palabras las principales líneas de conjunto que trazan el dibujo de la sociedad contemporánea.

El contexto que dio pie a la fuerte difusión de estos conceptos podría caracterizarse a partir de una serie de elementos que integran lo que Wacquant (2007) denomina “régimen de marginalidad avanzada”. Entre los rasgos sobresalientes de este proceso, se encuentran: una profunda polarización social, la erosión de la capacidad integradora de la relación salarial, el quiebre de la seguridad del empleo y de los ingresos, la desconexión de la pobreza –que se ha tornado persistente- con respecto al crecimiento económico, la fijación y estigmatización territoriales de la pobreza, “que tiende a concentrarse en territorios aislados y claramente circunscriptos, cada vez más percibidos, desde fuera y desde dentro, como lugares de perdición” (Wacquant, op.cit., 274).

Saraví (2007) rastrea el surgimiento y el auge en la utilización del concepto de exclusión. Luego de comparar definiciones y usos del concepto, afirma que la exclusión, como enfoque de análisis, lleva a poner el foco en las fisuras en la relación entre individuo y sociedad, especialmente en el debilitamiento de los lazos que mantienen y definen en una sociedad la condición de pertenencia. Se recuperan aquí los planteos de Bhalla y Lapeyre (1997) y Atkinson (2000), que reconocen la centralidad de dos tradiciones de pensamiento –la francesa y la anglosajona- en el recorrido teórico de estas acepciones diversas sobre la exclusión.

La corriente francesa, durante la década del setenta, entiende a la exclusión social como una expresión de la ruptura de los lazos sociales que unen a los individuos con la sociedad (Bhalla and Lapeyre, op.cit.; Saraceno, 2001; Castel, 1997). Desde esta perspectiva, el término “exclusión” se refiere no solo a aquellos que están desvinculados o alienados de la comunidad debido a deficiencias mentales, físicas o conductuales sino también a todos aquellos que, debido a cambiantes escenarios económicos y laborales, se encuentran empleados de manera precaria o desocupados –sea de manera recurrente o por largos periodos- y han perdido su lugar en las redes sociales que les brindaban identidad, autoestima y sentido de pertenencia (Castel, op.cit.; Saith, 2001).

Por otro lado, la escuela inglesa ha subrayado la perspectiva individualista de la exclusión, sosteniendo que la integración social es el resultado de “las relaciones libremente elegidas entre los individuos antes que el vínculo entre el individuo y la sociedad” (citado en Bhalla and Lapeyre, op.cit.). Esta perspectiva, fundada en el liberalismo clásico, concibe a la sociedad como sumatoria de individuos que interactúan y compiten en el mercado. De esta manera, la exclusión es interpretada como resultado de decisiones individuales, distorsiones del mercado o fallas en el marco normativo o de aplicación de la ley.

A partir de mediados de la década del ochenta, diferentes organismos, tanto internacionales como regionales (por ejemplo la Comisión Europea y la OIT), contribuyeron a la incorporación de la “exclusión social” en los análisis, diagnósticos y prescripciones sobre política social. Este movimiento combinó elementos tomados de la tradición francesa, con su énfasis en la exclusión social y cultural, y de la anglosajona, con su preocupación por la exclusión material y la desigualdad (Atkinson, op.cit.; Bhalla y Lapeyre, op.cit.). La reinterpretación enarbolada y difundida desde la Unión Europea implicó la asimilación de la condición de “exclusión social” con la realización incompleta de los derechos de ciudadanía y, por lo tanto, con la incapacidad de los ciudadanos de acceder a un nivel de vida mínimo y a una participación plena en las instituciones económicas, sociales y políticas de su sociedad. Nos encontramos entonces con una tercera postura (Saraví; op.cit.), que pone en primer plano para explicar el quiebre entre individuo y sociedad las limitaciones o no cumplimiento de los derechos de ciudadanía.

En el contexto latinoamericano, la identificación de alguna ruptura determinante en el origen del proceso de exclusión social resulta aún más conflictiva, de acuerdo con Saraví, ya que “la integración social, en estas sociedades, puede describirse como un proceso multifiliatorio (Katzmann et. al., 1999) en el que ningún lazo social tiene la fuerza que en otros contextos adquiere la relación salarial, los derechos sociales, o incluso la participación en el mercado, pero existen otros muchos lazos sociales más débiles que brindan un sentido de pertenencia” (Saraví, op.cit., 28).

En América Latina, los estudios que anteceden a aquellos relacionados con la exclusión son aquellos referidos a la marginalidad, entre los que Saraví observa dos corrientes principales: la teoría de la modernización, cuyo principal exponente fue Gino Germani, y la teoría de la dependencia, cuyo auge comenzó en la década del sesenta, entre cuyos representantes se encontraron Celso Furtado, Enzo Faletto y Fernando Enrique Cardozo, y que se constituiría en la visión predominante.

Al margen de la divergencia en los acentos colocados en los factores determinantes de la exclusión social, existe cierto consenso en el debate contemporáneo que la considera como “el resultado de un proceso de acumulación de desventajas que va minando la relación individuo-sociedad” (Saraví, op.cit., 28).

Resulta interesante la descripción analítica del concepto de exclusión que realiza Moriña (op.cit.), quien la define como:

- **Un proceso** -no puede entenderse como una condición estática e inmutable en el tiempo, sino como un proceso que se va forjando a través de un itinerario en el que se suele pasar por fases distintas y en el que hay avances y retrocesos, rupturas y cambios de ritmo-.
- **Estructural** -es el resultado de una determinada estructura social, política, cultural y económica. Las instituciones sociales pueden ser causantes de exclusión social-.
- **Multidimensional** -aunque pueda manifestarse a través de un solo factor o este sea el dominante, normalmente un proceso de exclusión se debe a la conjunción de diversos factores. Cuantas más dimensiones abarque la exclusión de una persona, mayor será el grado de desventajas que sufra

y, por ello, es tan importante conocer las dimensiones y los factores que amplían o disminuyen la vulnerabilidad de las personas-.

- **Relativo** -solo puede considerarse que una persona está excluida si se comparan las circunstancias de algunos individuos, grupos y comunidades en relación con otros en un lugar y tiempo determinados (unicef, 2005)-.
- **Reversible** -la exclusión puede ser transitoria o permanente. El “círculo vicioso de la exclusión” provoca efectos sociales que atrapan a las personas en procesos de exclusión. Sin embargo, no es un proceso irreversible, sino que, en función de las condiciones y oportunidades del contexto social, económico, formativo o laboral en el que se encuentre una persona en un momento concreto, puede tener un carácter transformable-.
- **Constituye una cuestión política** -la exclusión es una cuestión política puesto que en la mayoría de las ocasiones es el resultado de políticas ineficaces y las personas excluidas son víctimas del sistema. Por lo tanto, a partir de actuaciones integrales que repercutan en los diferentes ámbitos (laboral, formativo, económico, social, etc.) y en los múltiples colectivos, se puede reducir la cantidad e intensidad de las vulnerabilidades y mejorar los procesos de inclusión-.

Desafiliación

Robert Castel (1997) es un referente ineludible para abordar el concepto de exclusión. Según el autor, encontraríamos tres franjas dentro de la sociedad: la de integración (caracterizada por un trabajo estable y una inscripción relacional sólida, tanto familiar como vecinal), la de vulnerabilidad (zona inestable, caracterizada por un trabajo precario y con frecuencia fragilidad del soporte familiar y social), por último la zona de marginalidad o exclusión (que se caracteriza por la carencia de trabajo y el aislamiento social).

Tanto Castel como otros autores (Sen, 2001; Tezanos, 2001) definen a la inclusión/exclusión social como un continuo, un trayecto que puede trazarse entre ambos estados, con grados de intensidad y de extensión diferentes, posiblemente acumulativo, pero no lineal, sometido a múltiples factores e influencias. Cabe hablar, entonces, de exclusiones drásticas, fuertes, finales e inapelables, así como de otras más sutiles, atenuadas o parciales. El término “vulnerabilidad” o la expresión “riesgo de exclusión” se utilizan para designar precisamente zonas intermedias entre esos dos polos que, en teoría, cabe establecer entre la exclusión y la inclusión. Asimismo, dentro de ese continuo es posible identificar situaciones o zonas de “inserción”, que corresponden a ciertas actuaciones, programas o medidas con las que la sociedad, o los centros escolares, tratan de responder a los estudiantes en riesgo, en principio con la intención de contrarrestar e incluso erradicar la consumación de su exclusión definitiva.

El término “desafiliación” es utilizado por R. Castel (1997) para designar estos nuevos procesos caracterizados por la ruptura de las redes de integración primaria, que implican que “[...] el conjunto de las relaciones de proximidad que mantiene un individuo sobre la base de su inscripción territorial, que es también su inscripción familiar y social, tiene una falla que le impide reproducir su existencia y asegurar su protección” (Castel, op.cit.). En la zona de desafiliación se hallan los

“excluidos” de cualquier forma de empleo que no cuentan con ningún tipo de red de contención vincular. En este marco, Castel se interesa en identificar los procesos que llevan a los individuos y grupos de una zona de cohesión a otra: “hablar de desafiliación (...) no es confirmar una ruptura sino trazar un recorrido” (Castel, 1997:17).

En consonancia con la conceptualización de Castel, Guillermo O’Donnell acuña la noción de “ciudadanía de baja intensidad” (O’Donnell, 2004), haciendo referencia a que “[...] a muchos se les niega derechos sociales básicos, como bien lo sugiere la pobreza y desigualdad ampliamente extendida. [...] A estas personas también se les niega derechos civiles básicos: [...] se les niega acceso igualitario a las agencias del Estado y los juzgados; [...], en general, están forzados a vivir una vida no sólo de pobreza sino de humillación recurrente y de miedo a la violencia, muchas veces perpetrada por las fuerzas de seguridad que supuestamente deberían protegerlos. Este sector de la población no es solo materialmente pobre, es también legalmente pobre” (O’Donnell, op.cit: 49).

Saúl Karsz (2000) afirma que la exclusión no puede definirse sin hacer referencia al concepto de inclusión, ya que ambos forman parte de un continuo indisociable, en el que intervienen variables de carácter laboral, económico, social, familiar, etc. De acuerdo con Moriña (op.cit.), “Este continuo, en el que en un extremo del eje se podría situar la exclusión y en el otro la inclusión, hace pensar en itinerarios múltiples en el proceso de exclusión. No existe una única forma de exclusión, sino que puede hablarse de diversos grados que pueden conducir a vivencias personales e historias sociales diferentes. La exclusión, así, puede ser completa o parcial, permanente o transitoria” (pág 12).

Exclusión educativa

Los procesos de exclusión que tienen lugar en la escuela se corresponden con los procesos de desafiliación mencionados por Castel, y desde este encuadre teórico concebimos a la 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.

La vulnerabilidad educativa constituye un concepto fuertemente asociado al de exclusión educativa. Dabenigno y Tissera (2003) exponen el proceso de vulnerabilidad educativa como un riesgo de caer en “situaciones de déficit”, las cuales “posicionan al sujeto frente a una estructura de oportunidades más restringida al verse reducidos los márgenes de sus acciones (...). Los grupos vulnerables –en lo educativo– están conformados por aquellos jóvenes con menores probabilidades de permanecer en el sistema y finalizar sus estudios de nivel medio. Esta menor probabilidad incluye a todos los jóvenes que a) asisten y presentan problemas de rendimiento (como repetidores o alumnos con sobreedad); y b) a los que no asisten y no han finalizado el nivel medio (ya que no se los considera “desertores definitivos”, en tanto se vislumbra la posibilidad de su reinserción educativa)”. Se observa cómo, para las autoras, la vulnerabilidad en los jóvenes incide directamente en la posibilidad/imposibilidad de asistencia/finalización de la escuela secundaria.

Ángeles Parrilla (2002), retomando el planteo de Booth (1999), sostiene que la inclusión educativa no es un estado, sino que es un proceso. Desde allí, señala que “... la educación inclusiva supone dos procesos interrelacionados: el proceso de incrementar la participación de los alumnos en la cultura y el currículum de las comunidades y las escuelas ordinarias, y el proceso de reducir la exclusión de los alumnos de las comunidades y las culturas normales” (Parrilla, 2002:18).

La idea de participación es clave en el proceso de inclusión educativa, y en este sentido es fundamental formar parte de la vida escolar en términos que garanticen y respeten el derecho, no solo a estar o permanecer, sino a intervenir de forma activa en el aprendizaje.

Muchos autores, entre ellos Echeíta (2008), Ainscow (2005), Bolívar (2009), Escudero (2009) y Parrilla (2005), coinciden en que el derecho a la educación es mucho más que su acceso. Ellos consideran que la exclusión educativa es tanto la imposibilidad de muchos alumnos de acceder a una educación, como haberlo hecho en condiciones precarias o por muy poco tiempo, lo que genera una desventaja a la hora de insertarse en la vida adulta y activa. Se vislumbra entonces que la exclusión educativa plantea dos dimensiones bien diferenciadas: aquella que tiene que ver con estar fuera de la escuela y la que se relaciona con la exclusión del conocimiento, siendo este último el fenómeno más complejo de la exclusión escolar. El gran desafío para las políticas educativas constituye hoy incorporar a los excluidos de la escolarización obligatoria, y por otro, lograr que esos jóvenes accedan al conocimiento, que es lo que en definitiva marca la diferencia entre inclusión y exclusión escolar.

1.2. La escuela secundaria en la Argentina y los procesos de inclusión/exclusión escolar

Si bien la escuela primaria o básica estuvo destinada a todos los niños del territorio nacional, la escuela media tuvo un origen de carácter selectivo. La escuela secundaria –en su nacimiento el Colegio Nacional-, en el período de conformación del Estado-Nación, tuvo como finalidad la preparación de élites políticas para continuar con sus estudios. Allí concurrían estudiantes provenientes de familias acomodadas para formarse como futuros dirigentes políticos. Más adelante –fines del siglo XIX y principios del siglo XX-, se crean las primeras escuelas comerciales y normales, que llegan a las clases medias con el objetivo central de formar para la estructura de la administración pública. Y a mediados del siglo XX, especialmente a partir de la creación de las escuelas técnicas destinadas a los hijos de los trabajadores manuales en los años del peronismo, la escuela asumió además la meta de formar recursos calificados para el mercado de trabajo.

Más allá de las particularidades de cada etapa, numerosos estudios sociológicos concluyen que a partir de esta dinámica de paulatina ampliación de la escolarización, la escuela media facilitó hasta la década del sesenta el proceso de movilidad ascendente y que, a mediados de la década del setenta, esta capacidad de aportar a la movilidad social decayó, cuando la oferta de egresados comenzó a superar sus posibilidades de inclusión en el mercado del trabajo. Sumando complejidad a la situación planteada, a partir de los años ochenta abre sus puertas a sectores de la población para los que históricamente no era una opción educativa. Así, mientras en la década del sesenta solo el 25 % de la franja de 13 a 17 años concurría a la escuela secundaria, desde 1980 hasta 2001 se observa claramente el importante e ininterrumpido crecimiento en la cobertura de este nivel: la

tasa de escolarización era de un 51,8 % en el año 1980, y de un 79,4 % en el año 2001 (DiNIECE, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, 2003).

Podemos hipotetizar que tal vez es a partir de estas circunstancias complejas cuando deja de responder a sus propósitos (ingreso a la universidad, formación para el trabajo), cuando el desajuste entre su tarea y las demandas del contexto se hace evidente, cuando en un contexto de achicamiento de los mercados de empleo se autonomiza de las necesidades del mercado y cuando, además, nuevos sectores sociales llegan por primera vez a la secundaria, cuando comienza la crisis de la escuela media.

Los hechos que tuvieron lugar más adelante profundizaron el conflicto ya desatado, con hitos tales como la transferencia de los establecimientos de nivel medio a las provincias o los costosos cambios estructurales por los que tuvieron que pasar las instituciones a partir de la puesta en marcha de la propuesta de la Ley Federal de Educación (1993): subdivisiones edilicias, creación de nuevos equipos directivos, reciclaje de docentes, cambios curriculares. Y todo esto en un contexto de grandes transformaciones socio-culturales que trajeron aparejados la eclosión de las culturas juveniles y cambios notables en las formas de “ser joven”, lo que puso en cuestión los pactos implícitos y explícitos vinculados a la condición de estudiante.

Hoy la escuela media es la última etapa de la escolaridad obligatoria, y vuelve a reunirse en una escuela de cinco o seis años -según lo define cada jurisdicción-, cuyos proyectos deben enfrentar el desafío de inclusión con calidad. El panorama es crítico: la ampliación de la matrícula no implicó la democratización de la calidad de la educación, sino que profundizó los circuitos escolares diferenciados, que ya estaban presentes desde los años setenta: las escuelas a las que asisten poblaciones de distinto origen social son cada vez más desiguales. Y no solo por el notable aumento de alumnado de las escuelas privadas, sino porque las mismas escuelas de gestión estatal prestigiosas suelen establecer “mecanismos de cierre” (Tiramonti, 2006) respecto de quienes pueden inscribirse y permanecer en ellas. Cada vez más, las escuelas reciben alumnado más homogéneo socialmente. Ya no se conoce a otros diferentes en la escuela, sino a otros iguales, cuestión que acarrea serias consecuencias en la construcción de identidad de los jóvenes. Sin duda, los vaivenes de la escuela media impactan específicamente en ellos.

1.2.1. Números que reflejan el crecimiento de la escuela secundaria

El cuadro que se presenta a continuación da cuenta del incremento de la tasa de escolarización en el nivel medio entre 1980 y 2001.

Cuadro N° 1: Tasas de escolarización específicas (%), Argentina 1980, 1991, 2001

| Estructura EGB3/ Polimodal | Tasas de escolarización | | |
|-------------------------------|-------------------------|--------|--------|
| | 1980 | 1991 | 2001 |
| 12 a 14 años | 85,4 % | 88,2 % | 95,1 % |
| 15 a 17 años | 51,8 % | 62,6 % | 79,4 % |

Fuente: Censos Nacionales de Población 1980, 1991 y 2001

De acuerdo con los datos de los Censos (1980, 1991, 2001) mientras la tasa de escolarización para el año 1980 de los niños de 12 a 14 era del 85,4 %, para el año 2001 esta cifra ascendía al 95,1 %. También se da un incremento en los adolescentes de 15 a 17 años, cuya tasa de escolarización pasa del 51,8 % al 79,4 %.

Un dato más actualizado respecto de la escolaridad es el que provee la medición semestral de la EPH, para observar los datos del 2006.

Cuadro N° 2: Tasas de escolarización específicas (%), Argentina, 2006

| Estructura EGB3/Polimodal | Tasas de escolarización |
|---------------------------|-------------------------|
| | 2006 |
| 12 a 14 años | 98,3 % |
| 15 a 17 años | 86,0 % |

Fuente: SITEAL, 2008 en base a EPH 2006

Así, la tasa de escolarización de estos grupos etarios había sido de 98,3% y 86 %, respectivamente, lo que da cuenta de un ligero crecimiento, si bien no pueden establecerse comparaciones directas entre Censo y EPH (muestra).

No obstante la alta escolarización evidenciada no solo en la Argentina, sino también en América Latina, uno de los principales problemas es que los jóvenes de las familias más pobres abandonan la escuela en forma masiva. Mientras que la inscripción escolar y las tasas de culminación de estudios en la educación primaria son casi universales entre los diferentes segmentos de ingreso de la población, la transición y la culminación de la escuela secundaria es un caso distinto: como demuestra un informe de la CEPAL, el 37 % de los adolescentes (15 a 19 años) latinoamericanos abandonan la escuela antes de completar el ciclo escolar secundario.

Cuadro N° 3: Tasa Neta de escolarización secundaria (en %) por quintiles de ingreso / Argentina, 2003-2006

| Año y Semestre | Total | Quintiles de Ingreso equivalente | | | | |
|----------------|-------|----------------------------------|------|------|------|------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2003 | 72 % | 59 % | 70 % | 73 % | 77 % | 87 % |
| 2004 | 77 % | 62 % | 76 % | 83 % | 89 % | 95 % |
| 2005 | 83 % | 68 % | 83 % | 87 % | 91 % | 97 % |
| 2006 | 81 % | 68 % | 82 % | 86 % | 94 % | 96 % |

Fuente: CEDLAS en base a EPH Continua

Si bien desde mediados de la década del noventa muchos más jóvenes accedieron a la escuela secundaria, los establecimientos a los que concurre la población más vulnerable funcionan como coladores; los reciben pero no logran retenerlos. A partir de esos años las trayectorias escolares de los jóvenes se vuelven mucho menos lineales que en el pasado. La repitencia, la sobreedad, el abandono momentáneo o definitivo forman parte de la escena. Y si bien existen

causas socioeconómicas asociadas a un contexto de empobrecimiento que explican parte de este fenómeno, la génesis de estos graves indicadores de fracaso institucional está dentro de una escuela que no ha logrado cambiar para responder a las nuevas demandas.

La desigualdad social también se manifiesta en la importante brecha de calidad de los aprendizajes que realizan jóvenes de los distintos sectores sociales, tal como lo muestra una serie de investigaciones recientes (Borzese y Bottinelli, 2005; Llach, 2006). Merece destacarse que, tal como resultó en la evaluación de Pisa del año 2006, la Argentina es uno de los países con mayor dispersión de sus resultados entre escuelas, lo que evidencia una situación característica de un sistema educativo fuertemente desigual e inequitativo. En este sentido, es el noveno país con mayor variación en sus resultados, por arriba de todos los latinoamericanos (Chile es el décimo, mientras que Brasil ocupa el puesto número 16, Uruguay el 19 y México el 32). La Argentina fue el caso donde el nivel socioeconómico de los alumnos impactó más en los resultados medidos en las pruebas. Los resultados educativos de los alumnos por provincia muestran una clara correlación con los niveles de pobreza de cada una de ellas.

La información que brinda el Ministerio de Educación da cuenta de que la repetición de año escolar es frecuente en nuestro país y de que los índices de repitencia son considerablemente más altos en las escuelas públicas que en las privadas. Además, los repetidores en la escuela primaria tienen menos probabilidades que los no repetidores de inscribirse en la escuela secundaria (64 % en comparación con 95 %). Incluso en el caso de aquellos que comienzan la escuela secundaria, las probabilidades de que finalicen los estudios secundarios son mucho menores para los repetidores (39 %) que para los no repetidores (70 %). La repetición constituye un factor de riesgo para otras conductas.

La evolución de los indicadores correspondientes relevados por la DiNIECE para los años 2002, 2003, 2004 y 2007/8 en líneas generales muestra una cierta continuidad de las tendencias de los últimos años respecto de las tasas de repitencia, abandono y sobreedad, aunque es posible verificar que los índices mejoran en particular en el ciclo orientado, donde tanto la tasa de sobreedad como la de abandono disminuyen respecto de las del año 2004, aunque continúan siendo, en términos generales, muy altas.

Cuadro N° 4: Evolución de la Promoción Efectiva, Repitencia, Sobreedad y Abandono en la escuela secundaria (en %)

| | Ciclo Básico | | | | Ciclo Orientado | | | |
|----------------------------|--------------|--------|--------|----------------|-----------------|--------|--------|----------------|
| | 2002 | 2003 | 2004 | 2007-2008 | 2002 | 2003 | 2004 | 2007-2008 |
| Promoción efectiva | - | 82,2 % | 81,1 % | 79,67 % | - | 74,2 % | 72,6 % | 74,36 % |
| Repitencia | 8,3 % | 9,3 % | 10,4 % | 11,66 % | 5,6 % | 6,8 % | 7,6 % | 7,62 % |
| Sobreedad | - | 32,2 % | 39,1 % | 34,21 % | - | 35,5 % | 43,8 % | 35,33 % |
| Abandono interanual | 7,5 % | 8,4 % | 8,5 % | 8,67 % | 15,5 % | 18,9 % | 19,8 % | 18,02 % |

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Relevamientos Anuales 2002, 2003 y 2004 y 2007-2008 de la Dirección Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica, en base a registros escolares

En el “Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en la Argentina” (octubre de 2008), fruto del trabajo de las autoridades educativas nacionales y jurisdiccionales, integradas en el Consejo Federal de Educación, se resume con la siguiente síntesis la problemática de la escuela media argentina en el año 2008:

- SE ESTIMA EN 600.000 EL NÚMERO DE JÓVENES ENTRE 13 A 17 AÑOS QUE EN EL PAÍS NO ESTÁN ESCOLARIZADOS EN NINGÚN NIVEL DE ENSEÑANZA.
- EL PROBLEMA SE AGUDIZA ENTRE LOS QUE TIENEN ENTRE 15 Y 17 AÑOS. SON CASI 400.000 LOS JÓVENES DE ESTE GRUPO DE EDAD QUE NO ASISTEN AL SISTEMA EDUCATIVO (UNA CUARTA PARTE DE ELLOS RESIDE EN ZONAS RURALES).
- LA MATRÍCULA DE LA SECUNDARIA COMÚN PRESENTA UNA TENDENCIA DECRECIENTE A PARTIR DE 2003. UNA PARTE DE ESTA DISMINUCIÓN PUEDE EXPLICARSE POR EL TRASLADO DE LOS ALUMNOS A LA EDUCACIÓN DE ADULTOS.
- UN GRAN PORCENTAJE DE ADOLESCENTES INGRESA AL SECUNDARIO CON SOBREDAD. SOLO LA MITAD DE LOS ALUMNOS QUE INGRESAN AL SECUNDARIO CON LA EDAD TEÓRICA LLEGAN AL ÚLTIMO AÑO EN EL TIEMPO CORRESPONDIENTE.
- EL ABANDONO INTERANUAL SE INCREMENTÓ EN LOS ÚLTIMOS AÑOS. EN LAS ESCUELAS DEL SECTOR ESTATAL, DEBIDO A LA HETEROGENEIDAD DE LA MATRÍCULA QUE ATIENDE, SE OBSERVAN TASAS DE ABANDONO MÁS ALTAS.
- LOS RESULTADOS DE LOS OPERATIVOS NACIONALES DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD MUESTRAN LA PERSISTENCIA DE PROBLEMAS EN EL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS DE LAS ESCUELAS MEDIAS. SE ADVIERTE UN LIGERO EMPEORAMIENTO EN LAS ÚLTIMAS MEDICIONES.
- EL NIVEL MEDIO PRESENTA UNA FUERTE HETEROGENEIDAD DE LA OFERTA. ELLO IMPLICA DESAFÍOS PARA LA APLICACIÓN DE LA LEN (LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL).
- ENTRE AMBOS CENSOS DOCENTES SE INCREMENTÓ, EN PROMEDIO, EL NÚMERO DE ESTABLECIMIENTOS EN QUE TRABAJAN LOS PROFESORES Y SU CARGA HORARIA.
- EL PLANTEL DOCENTE DEL NIVEL SE HA ENVEJECIDO. EL PROMEDIO DE EDAD ES DE 41,6 AÑOS. EN LA ACTUALIDAD, EN UN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO MÁS FAVORABLE Y HABIÉNDOSE MEJORADO LAS CONDICIONES PARA ACCEDER AL HABER JUBILATORIO, PODRÍA ENFRENTARSE UNA EVENTUAL CARENCIA DE DOCENTES JÓVENES PARA REEMPLAZAR A LOS QUE SE JUBILAN.

La Provincia de Buenos Aires, contexto más próximo de la investigación, no escapa a estas preocupantes tendencias. De acuerdo con datos de la Dirección de Información y Estadística, dependiente de la Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo, entre 1999 y 2006 se produjo un importante incremento en los porcentajes de repitencia y abandono en el nivel Polimodal. El porcentaje de alumnos repitentes se duplicó, pasando del 4,2 % al 9,5 %, al igual que el porcentaje de alumnos que dejaron la escuela, que ascendió del 7,1 % al 16,1 %. Al considerar solo los establecimientos de gestión estatal del nivel Polimodal, la situación es aún

más alarmante, ya que la repitencia pasó de abarcar al 5,1 % al 12,2 % de los alumnos, mostrando un aumento de más de 7 puntos porcentuales, y el abandono trepó del 8,6 % al 20,6 %, escalando casi 12 puntos porcentuales entre 1999 y 2006.

Cuadro N°5: Repitencia y abandono interanual en la Provincia de Buenos Aires en Polimodal, según tipo de gestión de las escuelas, entre 1999 y 2006 (en %)

| | Ambos tipos de gestión | | Gestión Estatal | | Gestión Privada | |
|------------------|------------------------|----------|-----------------|----------|-----------------|----------|
| | Repitencia | Abandono | Repitencia | Abandono | Repitencia | Abandono |
| 1999/2000 | 4,2 % | 7,1 % | 5,1 % | 8,6 % | 2,0 % | 4,4 % |
| 2005/2006 | 9,5 % | 16,1 % | 12,2 % | 20,6 % | 4,6 % | 7,9 % |

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Dirección de Información y Estadística, Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo, Provincia de Buenos Aires

De acuerdo con los datos del CIPPEC (2008), en la Provincia de Buenos Aires, la escuela pública en su conjunto, esto es, primaria y secundaria, en el período 2000-2007, ha perdido alumnos todos los años, hasta alcanzar una disminución total de 99.300. Las aulas de la educación pública se vacían, tanto por abandono como por el pasaje al sector privado, que aumentó su matrícula en casi 116.000 alumnos en el período. Dicho sector pasó de representar 28,4 % del sistema en 1999 a 32,5 % en 2006. Asimismo, la profundidad de la crisis se observa en los resultados de las evaluaciones de la calidad. Según el Operativo Nacional de Evaluación (ONE) para el nivel primario, la Provincia de Buenos Aires pasó de ser la segunda con mejores resultados del país en 1997 a ser la décimosegunda en 2005, lo que implicó un enorme retroceso de la calidad educativa de la provincia.

1.3. Los jóvenes, la escuela secundaria y los procesos de inclusión/exclusión escolar

Los jóvenes que hoy ingresan a la secundaria no solo son más, sino que son diferentes a sus alumnos “históricos”. En una reciente investigación acerca de la juventud argentina realizada por el Banco Mundial (2008), se especifica que la juventud hoy “conforma una parte desproporcionada de la población pobre de Argentina: el 31 % de los pobres tienen entre 15 y 24 años, y representan el 17 % de la población total. Apenas el 24 % de los estudiantes de bajos ingresos completan la educación secundaria. (...). La deserción escolar está relacionada con una temprana inserción en el mundo laboral, el consumo o abuso de alcohol, tabaco y drogas, y una mayor probabilidad de ser víctima de un delito”.

Si bien para sociólogos y psicólogos es posible entender a la juventud como un espacio de “moratoria social” o de postergación de las exigencias laborales y de conformación familiar, este solo está abierto para ciertos sectores sociales. Muchos jóvenes de sectores populares deben ingresar tempranamente al mundo del trabajo y también suelen contraer tempranas obligaciones familiares. La carencia de tiempo y dinero desactiva en estos sectores la moratoria social, desapareciendo el período de vida “despreocupada y ligera”.

El trabajo infantil y juvenil tiene hoy en la Argentina una dimensión importante, tanto en el ámbito urbano como rural, si bien en este último es mucho más notorio. Los resultados de la “Encuesta de Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes” (EANNA), que se realizó en el país en el año 2004, cubriendo a casi el 50 % de la población residente en el país entre 7 y 17 años de edad, muestran que:

- EL 20,1 % DE LOS ADOLESCENTES TRABAJÓ EN LA SEMANA PREVIA A LA ENCUESTA,
- EL 6,6 % NO TRABAJÓ PERO PRODUJO BIENES DE AUTOCONSUMO PARA EL HOGAR Y
- EL 11,4 % HIZO TAREAS DOMÉSTICAS EN FORMA INTENSA (15 HORAS SEMANALES O MÁS).
- LOS ADOLESCENTES QUE TRABAJAN LO HACEN DURANTE UN PROMEDIO DE 16 HORAS SEMANALES Y EL 75 % DE ELLOS SE ENCUENTRA DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO, ES DECIR, UNO DE CADA CUATRO ADOLESCENTES TRABAJADORES ABANDONÓ LA ESCUELA. QUIENES SIGUEN CONCURRIENDO REGISTRAN ALTERACIONES EN SU RENDIMIENTO ESCOLAR –INASISTENCIAS, SOBREDAD, ETC. –.

Sin duda, la escuela hoy se ve interpelada porque debe recibir a jóvenes que se alejan de las pautas que englobaban al estudiante “medio” de hace 30 años, ya que aquellos que accedían a la escuela secundaria no trabajaban, ni eran padres o madres, y su edad no se distanciaba demasiado de la edad teórica enunciada en los planes de estudios.

Los síntomas más manifiestos del desajuste son la exclusión y la ausencia de sentido de la experiencia escolar para proporciones significativas de adolescentes y jóvenes (en especial aquellos que provienen de los grupos sociales más excluidos y subordinados), que tienen dificultades para ingresar, progresar y desarrollarse en instituciones que no han sido hechas para ellos. Ellos hoy ingresan a una institución ajena, que no cumple ninguna función para sus proyectos vitales (salvo la de otorgar una credencial que permite acceder a un empleo).

No resulta extraño que las trayectorias escolares de muchos alumnos presenten altas tasas de ausentismo, repitencia y deserción, tal como muestran los cuadros de las páginas que anteceden. La comprensión de esas trayectorias –múltiples formas de atravesar la experiencia escolar– requiere “poner en interacción los condicionamientos materiales de vida de los alumnos, los determinantes institucionales de la experiencia en las escuelas y las estrategias individuales que se ponen en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que tienen los estudiantes en la producción de las propias trayectorias escolares” (Kaplan, C. y Fainsod, 2001, p. 8). Así, entre los principales factores extraescolares que inciden en el abandono escolar –además del trabajo de los jóvenes– resultan relevantes:

- LA SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA DEL HOGAR. LOS JÓVENES QUE VIVEN EN HOGARES CON NECESIDADES BÁSICAS INSATISFECHAS TIENEN UNA PROBABILIDAD DE DESERTAR QUE ES CASI UN 70 % SUPERIOR QUE LA DE LOS JÓVENES QUE VIVEN EN HOGARES NO POBRES.
- EL CLIMA EDUCATIVO (MÁXIMO NIVEL EDUCATIVO ALCANZADO POR ALGUNO DE LOS PROGENITORES DEL JOVEN). LAS CHANCAS DE DESERTAR DE LOS JÓVENES CUYOS PADRES COMPLETARON LA SECUNDARIA SON 60 % INFERIORES A LAS QUE TIENEN PADRES CON TAN SOLO PRIMARIA COMPLETA.

Sin embargo, y sin desestimar los condicionamientos económicos y sociales, el factor “escuela” ocupa un lugar de peso en las trayectorias escolares de los estudiantes. En esta investigación nos hemos propuesto profundizar en aquellas dimensiones de la exclusión vinculadas específicamente con la institución escolar. Con ese objetivo, se elaboró la matriz de análisis que se presenta en el próximo capítulo.

1.4. Las dimensiones, variables e indicadores de los procesos de inclusión/exclusión en la escuela

Muchos estudios y trabajos acerca de la escuela en diversos países, y particularmente en los últimos años en la Argentina, han identificado algunos de los factores de la gramática escolar que se convierten en barreras para hacer de la escuela un espacio inclusivo. A partir de un rastreo de bibliografía referida a experiencias e investigaciones recientes que abordan la problemática de la inclusión educativa, tales como los trabajos de Booth, T., Ainscow, M. [et. al.] (2002), Tiramonti, G., Arroyo, M. et. Al. (2007), Parrilla Latas, A. (2002), Gallego Vega, C. (2004), Ainscow, M. (2005), González González, M. T. (2006), se identificaron aquellas dimensiones y variables escolares que según estos investigadores juegan un papel relevante en la inclusión escolar. A partir de ellas se organizó la siguiente matriz, en la que se ajustaron las dimensiones de análisis a las características del diseño de investigación propuesto.

Cuadro N°6: Dimensiones y variables de los procesos de inclusión/exclusión escolar

| Dimensión | Subdimensión | Eje conceptual | Características |
|---------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dimensión pedagógica | Currículum | Contenidos de la enseñanza | Selección y organización de los contenidos y aprendizajes básicos |
| | Procesos de enseñanza y aprendizaje | Estrategias de enseñanza | Disposición del profesor a repetir la explicación, explicación para todos los alumnos, claridad de la explicación |
| | | Relación con los intereses del grupo de alumnos | Relación de las actividades, contenidos, enfoques con los intereses y la vida de los alumnos |
| | Aprendizaje | Resultados del aprendizaje | Percepción de los alumnos sobre lo que aprendieron en la escuela |
| Dimensión de los vínculos | Vínculo con los docentes | Respeto de alumnos a docentes | Forma del trato de los alumnos hacia los docentes |
| | | Respeto de docentes a alumnos | Forma del trato hacia los alumnos y conducta de los docentes en clase |
| | | Implicación | El docente está realmente involucrado no sólo en la labor pedagógica sino en la formación de sus alumnos como personas |
| | Vínculo con los pares | Relación entre pares | Relación entre alumnos. Amistad, compañerismo, rivalidades, peleas, chismes, discriminación, etiquetamiento |

| | | | |
|--------------------------|-----------------------------------------|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dimensión organizacional | Disciplina | Sanciones | Castigos disciplinarios, tanto físicos como verbales o simbólicos |
| | | Normas | Mecanismos para garantizar su respeto. Violación de las normas, entendidas en múltiples sentidos, desde acuerdos básicos, como estar sentado y permanecer en el aula cuando hay clases hasta no fumar en la escuela o no pegarse |
| | Características edilicias y ambientales | Condiciones del espacio | Características estructurales de los edificios, condiciones de mantenimiento, existencia y estado de recursos didácticos |
| | Ambiente | Clima institucional | Ruido, gritos, clima que se vive en la escuela |
| | Tiempos | Asistencia de los docentes | Si los docentes van a la escuela o faltan mucho, si llegan tarde |
| | | Asistencia de los alumnos | Si los alumnos van a la escuela o no, motivos por los que faltan |
| | | Horarios escolares | Respeto de los tiempos escolares: horas libres, recreos, clases, actividades que empiezan tarde |
| | | Días de clase | Motivos por los que no hay clases, cómo se avisa cuando no hay clases, cuántos días de clases se pierden. Opiniones acerca de la pérdida de clases |
| Dimensión contextual | Familias | Apoyo de las familias a la escolaridad de los alumnos | Impulso a asistir a clases, o pedido de trabajo en el hogar que hace que los chicos falten, consejos cuando los chicos dejan la escuela |
| | Violencia | Violencia | Definiciones de violencia por parte de los alumnos. Violencia física, aunque no sea definida como violencia por los alumnos |
| | Adicciones | Adicciones | Drogas en la escuela y en el barrio |
| Dimensión personal | Representación sobre el futuro | Representación sobre el futuro | Las representaciones sobre el futuro de los jóvenes |

En las páginas que siguen, luego del capítulo en el que se describen las escuelas y las características de los hogares de los jóvenes seleccionados para integrar la muestra, se definen teóricamente las dimensiones y variables que conforman, desde la perspectiva de este trabajo, la inclusión educativa.

2. Sobre la metodología de investigación utilizada

Para llevar a cabo la investigación propuesta, y orientados por los objetivos del trabajo, el diseño y la metodología de investigación se han inscripto en una lógica cualitativa.

Los *supuestos ontológicos* de este enfoque (concepción del mundo a la que suscribe) señalan que la realidad y los hechos sociales y educativos se definen por su carácter subjetivo, interno y personal (Guba y Lincoln, 1982). La investigación cualitativa asume la importancia de la experiencia subjetiva de los individuos en la construcción del mundo social y concibe a la realidad como múltiple y divergente.

Asimismo, los *supuestos de carácter epistemológico* de este enfoque conciben al conocimiento como una experiencia personal, subjetiva y única para cada persona. Ese conocimiento se adquiere desde el acercamiento a las experiencias subjetivas que sirven para su creación.

La lógica cualitativa enfatiza una visión del ser humano como creador y controlador de su entorno (Cohen y Manion, 1990), un ser con voluntad y capacidad de decisión y modificación de su entorno, y no solo un espectador. En las investigaciones basadas en esta lógica -como la que aquí se presenta-, no se intenta generalizar lo particular, tampoco comprobar lo general en lo particular, sino llegar a conclusiones a partir de hechos pequeños pero de “textura densa”.

Las características del objeto de investigación -la inclusión escolar desde la perspectiva de los jóvenes- nos condujeron a abordarlo a través del estudio de las representaciones sociales de los jóvenes, de sus percepciones y de los relatos de sus experiencias. Entendemos que la teoría de las representaciones sociales es una propuesta valiosa para el análisis de la inclusión en la escuela media, porque permite al investigador acceder a la subjetividad de sus actores, sin perder de vista el contexto social de las instituciones. Actualmente, en América Latina esta teoría tiene una influencia importante, sobre todo para explicar algunos de los fenómenos asociados con los cambios y los problemas sociales de nuestra época, tales como pobreza, democracia, identidad nacional (Jodelet, 2000).

Las representaciones sociales son un tipo de pensamiento social que “habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural por oposición al pensamiento científico” (Jodelet en Moscovici, 1986; 473). Constituyen maneras de interpretar y conceptualizar la realidad cotidiana, están socialmente construidas y son reproductoras de lo social. Se encuentran enraizadas en las formas y normas de la cultura y son modeladas por las interacciones y relaciones sociales. No son totalmente conscientes para los sujetos, sino que funcionan a nivel implícito, ya que son interiorizadas por ellos en los contextos en los que actúan e interactúan.

Las representaciones sociales se construyen a partir de las experiencias de los sujetos, pero también de las informaciones, los conocimientos y modelos de pensamiento que reciben y transmiten a través de la tradición, la educación y la comunicación. Es así como la noción de representación social se sitúa en el punto en el que se intersectan lo psicológico y lo social. La representación social es tributaria de la posición que ocupan individuos y grupos en el mapa social. Es producto y proceso a la vez. En ese sentido, se puede hablar de dos tipos de representaciones sociales en relación con la realidad: una es en tanto pensamiento constituido y otra en tanto

pensamiento constituyente. La primera representación es en tanto producto o reflejo de una visión de la realidad que se comparte socialmente y la segunda, en tanto proceso, elaboración y generación de nuevas representaciones, que dirigen y guían la actuación y el comportamiento de sujetos. En esta última reside la construcción de las etiquetas. “Maestros y alumnos poseen una doble existencia, ‘son como son’ en un sentido material-objetivo y ‘son como son percibidos’ por el otro. Los maestros [y profesores] contribuyen entonces a la construcción social de la figura del alumno, así como los alumnos también ‘hacen al maestro’ [y al profesor] en cierta medida” (Kaplan; 1992; 63).

De acuerdo con Abric (2001; 54), el acercamiento a las representaciones sociales debe ser plurimetodológico, pues no existe un solo método que pueda dar cuenta de su complejidad. Siguiendo a este autor, hemos construido diversos instrumentos: entrevistas, dispositivos de asociación libre a partir de metáforas, foto-elucidación, que se describen en el siguiente punto del informe.

Para la realización del trabajo de campo se seleccionaron cuatro escuelas del segundo cordón del conurbano bonaerense con altos índices de abandono escolar, que brindaban durante 2007 Educación Secundaria Básica. En ellas, se realizaron entrevistas individuales y grupales a estudiantes que podríamos describir como de alto riesgo de abandono escolar, ya sea por tener materias pendientes de compensación; significativos porcentajes de inasistencia a clase; antecedentes de repitencia; antecedentes familiares de abandono escolar o por haber reingresado a la escuela después de haber dejado sus estudios hace no más de tres años.

2.1. Descripción y justificación de los instrumentos utilizados

Para la recolección de la información, se realizaron entrevistas individuales semi-estructuradas y se organizaron grupos focales con alumnos de las escuelas seleccionadas. Para la realización de las entrevistas semi-estructuradas se seleccionaron jóvenes de las escuelas involucradas. La elección de los entrevistados estuvo en manos de las autoridades de cada escuela, a quienes se solicitó entrevistar a alumnos que estuvieran cursando la ESB.

La entrevista semi-estructurada presenta características que se han considerado pertinentes en el momento de seleccionar el instrumento para la recolección de información a partir de las entrevistas individuales con los estudiantes. Su carácter semi-estructurado permite que el entrevistador esté preparado para ser flexible en términos del orden en que los temas son considerados y, además, para permitir al entrevistado desarrollar ideas y hablar más extensamente sobre las cuestiones introducidas por el investigador. “Las respuestas son de final abierto y hay un mayor énfasis en que el entrevistado elabore sus puntos de interés” (Martín Descombe, 1999).

La guía de entrevista fue amplia y contempló las siguientes dimensiones: la historia escolar, el contexto familiar, la imagen de la escuela, los referentes adultos en la escuela, el tiempo de clases, la suspensión de clases, la relación con los profesores, el aprendizaje, la repitencia y el abandono en la escuela, la relación con los compañeros, las reglas en la escuela, la violencia, las drogas, el futuro de cada uno, la utilidad de la escuela.

Respecto de los **grupos focales** (siete en total), estuvieron integrados por los alumnos de las escuelas seleccionadas y compuestos por entre cinco y ocho alumnos cada uno. Los encuentros se llevaron a cabo en aulas cedidas por las escuelas y se mantuvieron entre los meses de mayo y junio de 2007. Fueron grabados en audio y, luego, transcritos. La primera actividad que se realizó con cada grupo fue el “Trabajo con metáforas” y la segunda, el “Trabajo con asociación de imágenes o foto-elucidación”, que se describen más abajo.

Los grupos focales constituyen grupos de discusión que permiten, a través de un procedimiento adecuado y con un moderador experto, recabar información relevante para el objetivo central de la investigación. Según Krueger (1988: 24), “Un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada. Diseñada para obtener información de un área definida de interés”.

El principal propósito de la técnica de grupos focales en la investigación social es lograr una información asociada a conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias y experiencias que no sería posible obtener, con suficiente profundidad, mediante otras técnicas tradicionales tales como por ejemplo la observación, la entrevista personal o la encuesta social. Estas actitudes, sentimientos y creencias son factibles de ser reveladas por medio de una interacción colectiva que puede ser lograda a través de un grupo focal. Comparada con la entrevista personal, la cual tiene como objetivo obtener información individualizada acerca de actitudes, creencias y sentimientos, los grupos focales permiten obtener múltiples opiniones y procesos emocionales dentro de un contexto social. Sin embargo, una de las ventajas de la entrevista personal, la de un mayor control sobre el informante, se convierte en desventaja para el investigador en un grupo focal, debido a que los participantes pueden tomar la iniciativa y la conducción de la discusión y ocultar esa opinión individual tan valiosa.

La potencia de los grupos de discusión como estrategia metodológica cuando interesa conocer la percepción que los sujetos de una población tienen acerca de un determinado concepto, hecho, institución o programa, han quedado ampliamente confirmadas tanto en el campo de la sociología como en el de la investigación en educación. Los tipos de datos que se obtienen por esta técnica difícilmente podrían obtenerse por otros medios, ya que configuran situaciones naturales en las que es posible la espontaneidad y en las que, gracias al clima permisivo, salen a la luz opiniones, sentimientos, deseos personales que en situaciones experimentales rígidamente estructuradas no serían manifestados” (Gil Flores, 2002; 210).

2.2. Sobre la utilización de metáforas e imágenes para la obtención de información

2.2.1. La utilización de metáforas

El trabajo con metáforas brinda la oportunidad de usar una forma de representación que colabora para generar ideas: la posibilidad de actuar sobre un material motiva al participante a pensar. Según Eisner (1987), el proceso de trabajar con una forma de representación confiere detalles y proporciona material sobre el que pueden trabajarse las ideas y efectuar nuevos pensamientos.

Cuando a los estudiantes les preguntamos sobre la escuela o sobre sus docentes a través de la “Técnica de las cajas chinas” , -por ejemplo, “*si tu escuela fuera un... (animal, programa de tv, película, edificación, etc.), qué... (animal, programa de tv, película, edificación, etc.), sería y porqué*”- entendemos que es un camino pertinente para acceder a sus representaciones, ya que para aproximarse a estas se requieren instrumentos que den lugar a la ideación.

Mignorance (1992) señala que la metáfora puede ser un potente instrumento de análisis que nos permite averiguar algo sobre la naturaleza del pensamiento del profesor y su relación con el contexto en el cual adquiere significación. En esta investigación, se trata del pensamiento de los jóvenes. La autora retoma a Munby (1986), quien expresa que “la metáfora es un proceso por medio del cual interpretamos el mundo, y un proceso por el que expresamos esa interpretación”.

¿Cómo interpretan los jóvenes la función de la escuela o el rol que desempeñan sus docentes? La metáfora, siguiendo la concepción de Mignorance (op.cit), puede constituir una vía excelente para explorar las relaciones entre percepción y lenguaje. Cuando se encuentra una metáfora, el proceso de interpretarla y comprenderla implica la experiencia de un contexto perceptual apropiado, puesto que las diversas unidades lingüísticas no tienen significado en sí mismas, sino que pueden ser actualizadas o no por un individuo determinado.

2.2.2. La utilización de imágenes

El uso de la imagen como dispositivo para enriquecer la situación de entrevistas conocido como foto-elucidación -*photo-elicitation*-, ha sido profundizado por Emmison y Smith 2000; Prosser 1998, autores que han intentado clasificar los diferentes usos que se le ha dado a la imagen fotográfica en investigaciones sociales. Realizar entrevistas con fotos resultó una alternativa complementaria del trabajo con metáforas y de las entrevistas en el marco de los objetivos de la investigación.

Con esta técnica, el diálogo se establece a partir de las fotos que los jóvenes que integran el grupo focal eligen como representativas de su escuela y a partir de ellas se indagan los diferentes acontecimientos y circunstancias que rodearon a esa imagen. En todos los casos, se les pregunta a los alumnos por qué eligen cada imagen, y esos son los sentidos que se les otorga durante el análisis.

La primera actividad consistió en una invitación a la descripción metafórica de sus escuelas y de sus profesores.

En la segunda actividad se utilizó la técnica de “*photo-elicitation*”, que consiste en la identificación del estatus de la imagen fotográfica como objeto de análisis en sí mismo o como estímulo para la exploración, la descripción y el análisis de procesos y fenómenos sociales retratados en las fotografías.

La estrategia utilizada para la investigación consistió en mostrarles a los jóvenes dos grupos de fotos e imágenes y pedirles que eligieran aquellas que mejor representarían a su escuela. El primer grupo de fotos retrataba escuelas, docentes y alumnos en diversas situaciones. El segundo grupo, en cambio, no se refería a cuestiones escolares, sino a temas variados, como cajas, rocas, paisajes, fenómenos climáticos, jardines de infantes, casas, cárceles, animales, abrazos, conversaciones, entre otras.

Por tal motivo, este segundo grupo de fotos demandaba quizás una interpretación más profunda o más abstracta por parte de los chicos, para ser ligado con el contexto concreto de las escuelas.

Ejemplos de fotos que se mostraban a los alumnos para que eligieran las que mejor representaban algún aspecto de su escuela:



3. Presentación de las escuelas (desde la voz de los directores)

Con el fin de que señalaran los rasgos más relevantes de sus escuelas, se entrevistó a los equipos directivos y docentes de cada institución. A partir de sus respuestas se ha organizado el presente apartado, donde se caracteriza brevemente a cada escuela (a los fines de este estudio, se las denomina escuelas A, B, C y D).

La escuela A

Se encuentra en un barrio donde las viviendas son predominantemente precarias. El barrio está a poca distancia de un *country* en el cual trabajan muchas madres de los alumnos que concurren a esta escuela. Todas las calles del barrio son de tierra menos las de la entrada de la escuela y la que conecta con la ruta. En palabras de la directora, “El barrio en el que está ubicada la escuela es muy carenciado, y la población que asiste es heterogénea: muchos son hijos de profesores y otros vienen de asentamientos o de zonas más alejadas, teniendo que caminar varias horas para llegar. Algunos de los alumnos que asisten a esta escuela son de barrios alejados, incluso hay alumnos de otro partido”. Asimismo, se afirma como otra particularidad de la institución que existe una diferencia bastante notable entre las características socioeconómicas de los chicos que asisten en el turno mañana y los que lo hacen por la tarde, quienes presentan mayor vulnerabilidad. Entre el 50 y el 75 % de las familias de los alumnos tiene necesidades básicas insatisfechas. Los padres de los alumnos son principalmente desocupados que reciben planes sociales, comerciantes o empleados en el *country* cercano.

La escuela A comparte el edificio con la primaria. La división es reciente y existen recursos que quedaron para la EPB (Educación Primaria Básica) y no se comparten con la ESB (Educación Secundaria Básica), como la biblioteca y la sala de profesores. Según un trabajador social que relevó información de la escuela, las condiciones del edificio son malas a muy malas. La construcción es precaria, presenta deficiencias de mantenimiento (goteras en la mayoría de las aulas y problemas en los cerramientos) y falta de espacios.

Los docentes de la escuela afirman no tener problemas con la conducta de sus alumnos. Expresaron en cambio que los jóvenes incurren en gran cantidad de inasistencias y que muchos chicos se quedan libres. La droga y el alcohol afectan a toda la comunidad, incluyendo a sus alumnos, entre los cuales han tenido algunos casos de adicción. Los alumnos son concebidos como potenciales marginados, que podrán no serlo si se mantienen en la escuela. Las problemáticas identificadas por los docentes son el “ausentismo reiterado” y la “deserción”. Consideran que ambas se encuentran en estado incipiente y no las relacionan con la “política” de la escuela.

La escuela B

Si bien las condiciones habitacionales de esta escuela son precarias, son mejores que las de las demás escuelas que forman parte del estudio. De acuerdo con el equipo de la escuela, entre el 50 y el 75 % de las familias tienen necesidades básicas insatisfechas. “Son familias con problemáticas socioeconómicas serias, por la falta de trabajo. La mayoría son changarines y varios reciben el Plan Trabajar”. Una importante mayoría recibe planes sociales y los adolescentes asisten al comedor de la escuela.

La escuela B comparte las instalaciones con la primaria. Las condiciones del edificio son de regulares a malas. Los principales problemas edilicios son de mantenimiento. También el mobiliario de la escuela es insuficiente. La escuela es la de menor matrícula en el barrio. Una característica de la escuela desde su nacimiento es su baja matrícula. La directora afirmó que la escuela no tiene buena reputación en el barrio: “A la escuela vienen los repetidores y los chicos que nadie quiere en otras escuelas”. En palabras de los docentes, su “buena relación con los alumnos y la comunidad le han permitido cierta ‘armonía’ por la que no ha recibido atentados, pintadas, ‘escraches’, etc. sino que, a pesar de los bajos recursos, ex alumnos y padres se acercan a colaborar con la escuela en distintos eventos que lo requieran”.

Los docentes afirman que los alumnos presentan importantes problemáticas sociales. Muchos de los chicos trabajan (en talleres clandestinos, mecánicos, etc.) o toman trabajos de los padres o hermanos que van a las fábricas a través de las agencias. Una de las principales problemáticas que se observa en los alumnos es el bajo rendimiento, en ocasiones asociado a la desnutrición: “Gran cantidad de población que asiste a la escuela se encuentra subalimentada y hacen dos años cada grado”. Varios alumnos estudian y trabajan y esto afecta notablemente su rendimiento. A pesar del bajo rendimiento, la asistencia en términos generales es muy buena. Muchos de ellos asisten porque almuerzan en el comedor. La visión negativa de los docentes respecto de los alumnos queda clara en la siguiente afirmación: “Los chicos prefieren repetir, no rinden, es más fácil. No tienen idea de futuro.”.

La droga es otra de las problemáticas identificadas por los docentes en esta comunidad y que afecta a gran cantidad de alumnos.

Por otro lado, se destacaron habilidades y logros de los alumnos: “Los alumnos participan de jornadas de H.I.V. Sida, armaron una obra de teatro sobre el tema que se representó el 1º de diciembre último a nivel municipal, obteniendo una primera mención; el grupo de varones logró en los torneos bonaerenses de handball el segundo puesto en el distrito. También comenzó a gestarse, tímidamente, un Consejo donde participan los alumnos representantes elegidos por votación directa en cada curso”.

La escuela C

Está ubicada en un barrio rodeado por un arroyo, lo que provoca que las casas linderas se inunden fácilmente. Por lo general las viviendas son muy precarias, existe hacinamiento, mobiliario escaso, falta de higiene y están hechas de materiales de construcción inestables (madera, chapa cartón, etc.). Por lo general el trabajo de los jefes de hogar está relacionado con la realización de changas, lo cual indica un alto índice de trabajo temporario.

Los docentes de la escuela consideran que la violencia, los robos y las drogas caracterizan al barrio, que es conocido como uno de los más peligrosos de la zona. Sus habitantes viven en condiciones muy precarias. Entre las principales problemáticas se destacan: la contaminación del agua, que ocasiona enfermedades a la población; “embarazos, abortos y/o maternidad precoces; violaciones; maltratos en el entorno familiar y social; trastornos orgánicos y funcionales como consecuencia del alcoholismo”.

Según los docentes, la escuela tiene un gran desprestigio y los alumnos quieren irse de ella. El edificio ha sufrido múltiples robos y ataques de vandalismo que habrían sido perpetrados por los mismos alumnos. Además, presenta problemas de mantenimiento y tiene escasos recursos materiales. No cuenta con cooperadora, subsidios ni becas.

Describieron a los alumnos como “muy inseguros, les cuesta participar y son tímidos hasta entrar en confianza”, (...) [son] apáticos, sin proyectos de vida, sin intereses”. Sin embargo, los docentes también manifestaron dificultades para ayudar a sus alumnos a formar proyectos a futuro: “Es muy difícil hacer ver a los chicos que la escuela les da oportunidades de futuro. Después salen y no es así”.

La descripción de los alumnos por parte del equipo docente no aborda el aspecto escolar, los intereses o la subjetividad de los jóvenes. Se pone una gran distancia con la “cultura” a la que pertenecen los chicos. En general, los docentes de esta escuela no viven en el barrio. Es notoria la ausencia absoluta de calificativos positivos acerca de los alumnos. La función educativa de la escuela queda soslayada en esta descripción de los alumnos.

La escuela D

Está ubicada en una localidad cuyas características sobresalientes son el predominio de viviendas precarias y la gran cantidad de chicos “en la calle tomando alcohol y fumando marihuana o paco”, en la voz de los docentes.

En el edificio funcionan una escuela primaria y una ESB, que atienden desde 1º a 9º año. La separación entre ambas instituciones es reciente. Hay recursos compartidos y otros propios de cada escuela. A diferencia de las otras escuelas, las condiciones del edificio son buenas, aunque presenta problemas edilicios relacionados con el mantenimiento y el hacinamiento. Asimismo, el mobiliario resulta insuficiente.

Los rasgos sobresalientes según las caracterizaciones de los alumnos realizadas por directivos y docentes son los serios problemas de adicciones entre el alumnado, la delincuencia, la gran cantidad de embarazos adolescentes y los altos niveles de sobreedad, repitencia, abandono y reingreso, a tal punto que afirman que “la matrícula de estos años ha estado integrada por adolescentes que han abandonado sus estudios o están desfasados en edad o son repetidores de ESB aledañas”.

A lo largo de las distintas descripciones, los alumnos son caracterizados desde su origen social más que desde su desempeño en la escuela, es decir, son presentados como “adolescentes” y como “socialmente vulnerables” antes que como “alumnos”. A su vez, son enfatizados los aspectos más negativos y las situaciones más críticas. “La escuela está inserta en una comunidad que tiene serios problemas económicos y un nivel cultural muy bajo. Hay serios problemas de adicciones que también se dan dentro de la escuela y de delincuencia. Hay muchas adolescentes embarazadas. Es una matrícula de alto riesgo y requieren una atención permanente. Todos los alumnos van a comedor escolar. La conducta de los alumnos es ‘complicada’. Son chicos que necesitan mucha contención y en el único lugar que la encuentran es en la escuela. Los lunes y los viernes son los días más difíciles. Hay que trabajar sobre las reglas de convivencia”.

“Es difícil lograr la atención de los alumnos. Hay una falencia grande en cuanto a los contenidos que se logran, que son mínimos. Los profesores no tienen una preparación específica para trabajar con este tipo de alumnos”.

La asistencia “esporádica” a la escuela es otra problemática institucionalizada: “Tienen aproximadamente 35 desertores del 2006, y otros de años anteriores. Algunos de ellos figuran en matrícula todavía a pesar de que quizá no van a la escuela durante uno o dos trimestres completos. De ellos, solo tres alumnos se acercaron a preguntar por las fechas de exámenes”.

En la primera entrevista con la dirección de la escuela, esta explicó que “las causas de deserción se relacionan con la falta de interés de los alumnos en el estudio y el poco apoyo de sus familias. En general no tienen proyectos para el futuro, viven en el día de hoy”.

4. La escuela desde las representaciones de sus estudiantes

4.1. La dimensión organizacional/institucional

Considerar los procesos de inclusión/exclusión escolar desde una perspectiva institucional implica enfocar las características de la escuela en su conjunto: sus espacios y sus tiempos, sus valores, sus normas, sus patrones de funcionamiento, las prácticas y rutinas de los actores escolares, el liderazgo que ejerce la conducción. Estos aspectos, que constituyen parte de la cultura institucional, pueden estar facilitando la inclusión o, por el contrario, erigiendo barreras, esto es, “... limitaciones o dificultades para la participación activa y en condiciones de igualdad en el contexto escolar” (Parrilla et. al. 2004), que los terminan excluyendo de la escuela.

El concepto de cultura organizacional ha sido trabajado por muchos autores, entre ellos Bolívar (2000), Hargreaves (1996), Etkin y Schvarstein (1997), López Yáñez y Sánchez Moreno (1997) y Lundberg (1985). Hay coincidencia en la mayoría de ellos en definir la cultura de una organización como “la estructura socialmente construida de creencias, valores, normas y modos de ver el mundo y de actuar en él que identifica a sus miembros” (López Yáñez y Sánchez Moreno, 1997).

La escuela va generando un conjunto de creencias y supuestos que enmarcan y dan sentido a su accionar. Asimismo, cada escuela tiene su singularidad que se manifiesta en sus modos particulares de enseñar, de aprender o de relacionarse. Estas particularidades construyen representaciones que van “tejiendo” la historia de cada institución, es decir, aquella trama que particulariza su “modo de hacer”.

Con relación a cómo la cultura institucional puede favorecer o no la inclusión educativa, González González (2008) señala que “las condiciones organizativas pueden representar un entorno educativo poco propicio y estimulante para ciertos alumnos, pueden estar contribuyendo al desajuste cotidiano entre estos y el funcionamiento de un cierto orden escolar. No olvidemos, en efecto, que es el centro escolar, en última instancia, quien a través de sus estructuras, sus relaciones, sus códigos y prácticas específicas, etiqueta y determina quiénes son alumnos ‘normales’ y quiénes son ‘diversos’, el que les plantea unas demandas y exigencias, les brinda o no ciertos apoyos y acogidas y, en definitiva, los sitúa en una cultura escolar más o menos inclusiva”.

Si la escuela no presenta características adecuadas para atender a los estudiantes, será difícil que todos los jóvenes logren participar de la vida escolar y aprender lo que es justo y pertinente.

4.1.1. El espacio escolar: escuelas rotas

La construcción del saber ocurre dentro de un espacio, la escuela, en el que alumnos y docentes pasan mucho tiempo. Las características del edificio escolar ejercen influencia en las representaciones que tienen los estudiantes sobre la escuela. Si bien podría afirmarse que lo edilicio delata condiciones materiales de las instituciones que bien podrían ser independientes de los procesos de inclusión educativa, esto no es así: las cuestiones acerca del espacio escolar son retomadas en muchas investigaciones como parte integrante de estos procesos.

De acuerdo con Antelo (2008), existen distintas formas de aproximarse al espacio escolar desde lo pedagógico. Una primera versión lo define como un espacio cerrado, donde es posible localizar una serie de prácticas coercitivas (en el sentido de forzar un cuerpo y unas conductas): encerrar, clausurar, recluir, reprimir, aislar, separar, internar, ordenar, disciplinar. Todas ellas evocan mecanismos o procedimientos de control cuyo objetivo es prohibir, impedir y bloquear. Este espacio ofrece un rasgo sobresaliente: la diferencia y distinción con el resto, con lo que no es escuela. Una segunda versión del espacio que propone Antelo (op.cit) lo muestra con la función de refugio. En esta versión del espacio, las prácticas parecen ser otras: asistencia, afecto, protección, seguridad, abrigo. Y la escuela no es solamente cárcel o encerrona sino refugio, segundo hogar, fortaleza, *bunker*, comunidad.

Significativamente, las características edilicias fueron los atributos que destacaron los jóvenes en primer lugar al referirse a sus escuelas: en casi todos los casos, los jóvenes se refirieron en forma crítica a las instalaciones; afirmaron que sus escuelas estaban sucias, escritas, que se caían a pedazos, que estaban rotas. Algunos mencionaron que tenían rejas que los hacían sentir como en una cárcel. Otros dijeron que en sus escuelas había muchísima gente.

- **Suciedad**

- *Una rata. ¿Por qué una rata?*
- *Porque se está cayendo toda a pedazos (risas).*
- *Pero, ¿es sucia la escuela? Porque las ratas de alcantarilla son sucias, por ejemplo...*
- *Síííí...*
- *Hay veces que no limpian...*
- *Eso es cierto...*
- *El aula está toda sucia...*
- *Los papeles de las golosinas.*

Entrevista grupal: ESCUELA B (734:748)

- **Paredes escritas**

- *Está toda rayada, está toda escrita la escuela.*

Entrevista grupal: ESCUELA C (29:30)

- **Masividad**

- *Carga mucha gente, un camión, un colectivo, un camión con semi, con una casa arriba.*

Entrevista grupal: ESCUELA C (69:70)

- **Precariedad y falta de mantenimiento en las instalaciones**

- *y entra mucho agua y a veces tienen que suspender las clases.*

Alumno ESCUELA A (112:112)

- *No es fea de...se está cayendo toda a pedazos.*

Alumno ESCUELA B (64:64)

En muchos casos los entrevistados afirmaron que la situación edilicia atentaba contra la continuidad de las clases, tal como se verá más adelante.

Un grupo de alumnos comparó a la escuela con una cárcel. Todos ellos pertenecían a la misma escuela, la B (la cual tiene rejas). Sus justificaciones para tal comparación versaron sobre aspectos edilicios, como la existencia de rejas, pero también sobre aspectos normativos, como “no nos dejan hacer nada”, o “está llena de policías”.

- *A mí me parece una cárcel porque está todo con rejas, yo dije lo mismo.*
- *¿Y cómo se sienten ustedes?*
- *Nos sentimos incómodos.*
- *Parece una institución para menores.*
- *Nada más que ahí no te hacen hacer tareas (risas).*
- *Yo conozco una.*
- *Aparte dicen que acá van a poner alambre de púa.*
- *Van a poner arena movediza.*

Entrevista grupal: ESCUELA B (176:189)

- *Como que no tenés libertad y no podés hacer nada, como que no te da un camino...*

Entrevista grupal: ESCUELA B (534:541)

- *¿Qué otra cosa podría ser?*
- *Una comisaría. Porque está llena de policías.*
- *¿Quiénes serían los policías?*
- *Los profesores, la directora.*

Entrevista grupal: ESCUELA B (63:67)

- *¿Ahí qué ves vos? ¿Qué parece eso?*
- *Una cárcel.*
- *¿Parece una cárcel?*
- *Sí.*
- *¿Por qué?*
- *Porque tiene rejas...*
- *Y porque no tiene una salida, para poder salir...*

Entrevista grupal: ESCUELA B (208:232)

La percepción por parte de los jóvenes de un espacio escolar tan poco acogedor, sucio, roto, sin pintura ni mantenimiento, y que para algunos se parece a una cárcel, acerca a la escuela a la primera versión del espacio propuesta por Antelo: espacio que prohíbe y clausura. Significativamente, no aparece en la voz de estos jóvenes la percepción del espacio escolar como refugio, segundo hogar, fortaleza o comunidad.

- *Dijeron que la escuela era como un muro, ¿qué características tiene un muro? ¿Cómo es? ¿Qué función cumple?*
- *Para proteger.*
- *Se te ocurre que la escuela, de alguna manera, ¿protege?*
- *No. [...]*
- *Si el muro está mal hecho, no te protege, se te puede caer encima. Pero si está bien hecho, sí protege.*
- *Pero este no está bien hecho.*

Entrevista grupal: ESCUELA C (95:108)

4.1.2. El tiempo en la escuela: entre la lentitud y la intermitencia

Si educar es ofrecer a otros un futuro que no sea repetición, resulta interesante analizar desde la representación de los estudiantes cómo perciben el tiempo dentro de la escuela. Los jóvenes dicen que la escuela es lenta. Posiblemente, esta representación se ancle en la percepción acerca del ritmo de las clases, en tanto constituyen el eje de la rutina escolar y el ámbito específico donde los jóvenes deberían poder evidenciar avances. La percepción general de lentitud se corresponde, llevada al nivel cotidiano de las clases, con repetición de contenidos, actividades y explicaciones.

- *Que hablan mucho y se repite todo.*

- *Sí, ahí diste con la tecla, son muy repetitivas las clases...*

Entrevista grupal: ESCUELA B (84:1:849)

- *¿Se parece a un avión?*

- *No, el avión va rápido, la escuela va más lento que un caracol o tortuga.*

Entrevista grupal: ESCUELA C (119:120)

Uno de los indicadores de esta situación es la percepción que varios alumnos plantearon, en las entrevistas individuales, de que en el colegio “todo seguía igual” cuando regresaban después de varios días de inasistencia.

- *Y cuando volvés a la escuela después de haber faltado, ¿cómo te sentís?*

- *No, normal.*

- *¿No sentís que te perdiste algo?*

- *No.*

Alumno ESCUELA A (138:141)

- *¿Y qué hacés cuándo volvés, por ejemplo hoy?*

- *Sí, seguían viendo más o menos lo mismo.*

Alumno ESCUELA C (148:150)

La contracara de esta situación es la de los alumnos que no se ausentan a clase, y ven un mismo tema hasta que quienes se ausentaron se reincorporen y lo vean también:

- *Porque hacemos dos trabajos y los que no terminaron siguen la clase que viene y los que quedan atrasados no siguen con el mismo tema.*

- *¿Y el que terminó qué hace mientras estos terminan el primer día?*

- *Bueno tienen que seguir...no hacen nada por eso es mejor pedir la tarea, porque sino nos atrasamos un montón...y te aburrís de no hacer nada...entonces mejor me quedo a dormir...*

Alumno ESCUELA C (148:150)

- *No sabe explicar. Está tres meses con una fotocopia.*

Después está dos semanas con una sola tarea, ponele un mapa...

Entrevista grupal: ESCUELA B (314:321)

La percepción que los alumnos tienen acerca del tiempo escolar se relaciona también con la continuidad en el tiempo de las clases. Por sus relatos, la continuidad en el tiempo de la enseñanza se ve interrumpida por muchos días sin clases: por ausencia de los alumnos y también, por ausencias de los docentes.

- *A vos esta escuela te hace pensar eso, que está rota...*

- *Sí... está rota porque no hay clases...*

Entrevista grupal: ESCUELA B (169:171)

- *Hay algunos que se están copiando, algunos que no están haciendo nada.*

- *¿Y eso representa a esta escuela en qué punto?*

- *Y... en todos los días...*

Entrevista grupal: ESCUELA D (661:664)

La suspensión de clases es una problemática presente en todas las escuelas a las que concurren los alumnos entrevistados. Cuando las clases suspendidas son muchas, la escuela entera, su misión y su razón de ser, son puestas en jaque.

Resulta interesante que al indagarse a nivel general en la percepción de la frecuencia con la que se suspenden las clases, la mayoría afirma que esto solo sucede “a veces”, como un hecho excepcional. Sin embargo, al adentrarse en los motivos por los que las clases habían sido suspendidas, la enumeración de ocasiones lleva a concluir que se trata de una problemática muy frecuente.

Algo similar sucede con la percepción del ausentismo docente y de aquel de los propios alumnos, también característico de todas las escuelas: se percibe que tanto docentes como alumnos se ausentan “poco”, aunque al pedir ejemplos concretos, en algunos casos los alumnos equipararon el “poco” con ausentarse una o dos veces a la semana. En todos los casos, la valoración de las inasistencias como algo extraordinario es sostenida a través de la especificación de los motivos en cada ocasión, tanto para alumnos como para docentes.

Con relación al ausentismo docente, algunos alumnos afirmaron:

- *Vienen seguido, algunas veces faltan...*

Alumno ESCUELA C (139:139)

- *Y... ¿hay muchas horas libres?*

- *Sí, a veces sí.*

- *¿Quiénes son los que más faltan?*

- *Los que más faltan... el profesor de Naturales, Artística, Matemática...*

Alumno ESCUELA C (147:150)

Diversos son los motivos de suspensión de clases reconocidos por los jóvenes: en todos los casos mencionan la pérdida de días de clase por ausencia de los profesores. Algunos relatos evidencian que las licencias de los profesores no siempre son cubiertas con reemplazos.

- *Por los profesores que faltaban, que no podían venir o muchas veces entrábamos tarde o salíamos temprano porque no podían venir y después venían y te tomaban cualquier cosa y vos no sabías, o sea perdimos todo ese tiempo y por eso me llevé Sociales yo, porque faltaba mucho la profesora que estuvo internada.*

Alumno ESCUELA A (121:124)

Asimismo, en todas las escuelas se menciona la pérdida de días de clases por problemas edilicios.

- *... ¿por cuestiones del edificio se suspenden las clases?*

- *Sí, por los cables estos (refiriéndose a la instalación eléctrica).*

Alumno ESCUELA B (113:114)

- *... ¿En la escuela, hay muchos días que no hay clase?*

- *No, una vez estuvo dos semanas que no hubo clases porque estuvieron ordenando la escuela. Pero después generalmente sí.*

Alumno ESCUELA B (118:119)

- *Los motivos por los cuales se pueden suspender las clases, ¿cuáles son?*

- *(...) cuando llueve mucho, entra mucha agua.*

Alumno ESCUELA A (102:104)

Los paros son otro motivo de suspensión de clases. Cuando se mencionan los paros, estos pueden ser de docentes o de auxiliares.

- *¿Tenés muchos días que no hay clases en el escuela?*

- *No, hubo un tiempo que no sé si te acordás que había muchos paros, hubo un tiempo que hubo uno o dos días que sí, pero creo que fue un mes, un mes y pico...*

Alumno ESCUELA A (102:104)

Las inasistencias son un aspecto común en los alumnos entrevistados. Todos afirman que faltan de manera regular, aunque las causas por las que faltan son diferentes. Las mencionadas son: “porque no tienen ganas”, “por enfermedad o para hacerse estudios médicos”, “porque se quedan dormidos”, “porque llueve”, “porque tienen que colaborar en sus casas”.

Otro aspecto llamativo es cómo en los discursos aparece por un lado un deber ser del alumno al afirmar que no faltan a menudo pero luego especifican que sí lo hacen. Se expresa una fuerte tensión entre el discurso de los alumnos y sus prácticas concretas. A modo de ejemplo:

- *Y vos entonces salvo que te enfermes, ¿si no, no faltás?*

- *No. Salvo los lunes si tuve fiesta el domingo.*

A veces nos quedamos con los chicos en la puerta tomando coca y charlando.

Alumno ESCUELA B (121:124)

- *Y... ¿por qué faltás los viernes?*

- *Y... porque hay veces que no quiero venir.*

Alumno ESCUELA C (154:155)

Resulta de interés para este análisis comprobar que no hay un conocimiento por parte de los alumnos del régimen de asistencias en términos de cuántas faltas pueden tener, si se las “pasan” o no, cuándo pueden quedarse libres. Esto debe tener una relación directa con la flexibilidad del régimen de asistencia en estas escuelas. En la escuela A todos afirman que las faltas les son entregadas en el boletín, y en la escuela C indican no tener un límite de faltas.

En la escuela B los alumnos reconocieron la existencia de un límite de faltas, pero no se refirieron al cumplimiento efectivo de esta normativa.

- *...no me acuerdo, yo sé que hace un tiempo, como un mes atrás, dos meses atrás, me quedaban cinco faltas y yo falté un montón a la escuela, más de cinco veces.*

- *¿Y nadie te dice nada?*

- *Y no me dijeron nada.*

Alumno ESCUELA A (151:160)

- *Si llegás tarde a la escuela, ¿qué te pasa?*

- *Nada, las preceptoras no hacen nada, te ponen el presente y listo.*

Alumno ESCUELA B (170:171)

- *No, más o menos, no faltó mucho.*

- *Más o menos, ¿cuánto?*

- *Una vez por semana.*

Alumno ESCUELA B (135:137)

- *¿Alguna vez faltaste a la escuela porque te lo pidan en tu casa?*

- *No, yo faltó porque quiero.*

Alumno ESCUELA C (88:90)

- *Y vos, ¿faltás mucho?*

- *Sí.*

- *¿Sí?*

- *Desde que empecé las clases, casi nunca vine.*

Alumno ESCUELA C (142:145)

- *¿Tenés un límite de faltas?*

- *No.*

Alumno ESCUELA C (157:158)

- *O sea que ¿si faltás es porque no tenés ganas de ir, no porque te pasa algo?*

- *No, no tengo ganas de venir.*

Alumno ESCUELA C (155:156)

- *¿Y tenes algún límite de faltas en la escuela?*

- *No.*

- *¿Y las van contando a las faltas?*

- Sí.
 - Y ¿cómo hacen?
 - Van anotando los días que faltás nomás.
- Alumno ESCUELA C (179:184)

- Ay, me mataste... Bueno, en esta semana yo no vine como dos semanas... y en la otra había clases... hubo paros, sí.
- Alumno ESCUELA C (153:154)

De acuerdo con las percepciones de los alumnos, ellos faltan mucho a la escuela, y también lo hacen sus docentes. Y cuando concurren a clase, el tiempo transcurre con lentitud. En suma: la institución escolar vuelve a aparecer como un lugar que no resulta fácil habitar. Los jóvenes no perciben que sea diferente estar o no estar, ya que no sienten que “pierdan” nada cuando faltan. Podríamos preguntarnos qué ocurre, entre tanta intermitencia, con los procesos de aprendizaje, que necesitan de una secuencia en la enseñanza de contenidos, de una práctica, de evaluaciones... Ningún alumno vinculó sus ausencias con algo referido a una pérdida o interrupción de su aprendizaje.

Las numerosas inasistencias de alumnos y docentes y la suspensión de clases por motivos diversos, así como la repetición de contenidos, actividades y explicaciones constituyen, sin duda, otra barrera para la inclusión educativa.

4.1.3. El ambiente escolar: entre el ruido y la soledad

A través de la categoría de *ambiente escolar* queremos referirnos al clima social reinante en las escuelas, formas del trato entre los actores escolares que al tornarse corrientes se convierten en elementos de la cultura escolar. En sus representaciones, los estudiantes aludieron a escuelas “llenas de rayados”, donde los conflictos estallan rápidamente, y parecen estar todo el tiempo latentes.

- Eh... no...¿ por qué, la escuela es rayada?
- ¡Sí! ¡Está llena de rayados! (...)
- La gente está loca, medio rayada.
- ¿La gente se enoja rápido acá?
- ¡Sí! ¡Mucho carácter podrido!
- ¿Qué son, profesores o alumnos también?
- Las dos cosas.

Entrevista grupal: ESCUELA B (90:103)

- Bueno, a ver, ¿qué otra cosa se les ocurre?
- Una persona gritona, una persona que grita, porque siempre están todos gritando...

Entrevista grupal: ESCUELA C (990:992)

Los estudiantes hablan de un ambiente “de locos”, con gritos y gente enojada. Este ambiente vivido en las escuelas no siempre es valorado en forma negativa por los jóvenes: en algunos casos, los gritos fueron señalados como forma válida, justificada, de intervención ante la conducta de los alumnos.

- *¿Qué otra cosa sería un profesor malo?*
 - *Uno que grita todo el día.*
 - *No, para mí no.*
 - *¡Qué no!*
 - *¡Si después te dejan sordo y no escuchás más!*
 - *No, para mí no es malo que te griten. Gritás para que te hagan caso porque los chicos son insoportables. ¡Vos porque no estás en mi salón!*
- Entrevista grupal: ESCUELA B (155:161)

Los alumnos también manifiestan sentirse solos.

- *Parecemos libres, como si nadie estuviera con nosotros.*

Entrevista grupal: ESCUELA D (781:781)

- *Es una isla. Porque muchas veces nos sentimos solos en el colegio.*

Entrevista grupal: ESCUELA D (761:761)

Nos preguntamos si la soledad que muchos expresan se vincula con las ya mencionadas ausencias a clase de los docentes, o si también se refiere a la ausencia de un otro significativo, desde el plano simbólico. Los procesos de aprendizaje requieren de un ambiente que permita la reflexión y el diálogo. Y también de un otro adulto, que inicie y acompañe estos procesos. La ausencia de un entorno favorable se constituye en una barrera para la inclusión.

4.1.4. La convivencia en la escuela: las normas existen, pero no se cumplen

Hablar de reglas y convivencia remite a las cuestiones de la disciplina, a lo permitido, a lo prohibido, así como a las sanciones que corresponden a la transgresión de la regla. Así, orden normativo y mecanismos disciplinarios se articulan y regulan los comportamientos.

Un elemento clave de la cultura institucional es el sistema de normas institucionales. Como factores que alientan la inclusión, la mayoría de los trabajos considerados hacen referencia a la coherencia y fundamentación de las normas institucionales. En el proceso de reingreso escolar, la labor en primer lugar se centra en socializar a los jóvenes en la cultura estudiantil, en convertir a los jóvenes que reciben en estudiantes (Tiramonti y Arroyo, op.cit.). Este rasgo, que se vincula claramente con la imposición de ciertas pautas de disciplinamiento, constituye uno de los aspectos que estos jóvenes no traen dados y sobre los cuales la escuela debería operar. Tal vez una diferencia es que aquello que otrora se suponía como algo ya dado (o garantizado por la “socialización familiar”), en estos casos es motivo de un tiempo importante que le deben destinar estas instituciones. Para que estos procesos se produzcan los docentes señalan que deben establecer un vínculo de proximidad con los jóvenes como una condición sine qua non. Para que la institución funcione para todos, es necesario acordar en el cumplimiento de ciertas reglas mínimas (Arroyo y Tiramonti, op. cit.), (Dussel, 2005).

Los jóvenes entrevistados reconocen la existencia de normas que se refieren especialmente al comportamiento y a la presentación personal. Entre los encargados de hacerlas cumplir, identifican especialmente a los preceptores.

En relación con las sanciones, en todos los casos, chicos de las cuatro escuelas identifican el reto oral, ver a la directora, firmar actas, la cita a los padres y finalmente la suspensión. Es llamativo que en ninguna de las instituciones se mencione al docente como un encargado de hacer cumplir las normas. Esto podría relacionarse con que el vínculo con el docente en el aula sea más bien una negociación entre los alumnos y el profesor. Da la sensación de que las normas se aplican a los lugares “comunes” de la escuela –el recreo, la entrada-, pero no a los lugares “privados”, como podría ser el aula.

Las normas y su aplicación en el contexto escolar son valoradas en forma variada por los jóvenes. Muchos estudiantes perciben y lamentan el debilitamiento de las normas en su escuela. Solo algunos pocos alumnos de la escuela C manifiestan que a veces se sienten asfixiados por las normas (aunque también afirman que nadie cumple las reglas).

- *Lo que se puede y lo que no se puede hacer en la escuela, ¿está claro para todos?*

- *Sí.*

- *¿Todo el tiempo?*

- *Sí.*

- *¿Se cumple?*

- *No.*

- *¿Quiénes son los que no lo cumplen?*

- *Nadie.*

- *¿Ni los alumnos ni los profesores, ni los preceptores ni la directora?*

- *Nadie.*

- *Nadie, ¿y por qué?*

- *No sé, eso porque no lo hace la directora.*

Alumno ESCUELA C (439:451)

- *Se cumplen, pero muy pocos... porque algunos se hacen los cancheros y yo hago lo que quiero... y así no es... los más grandes.*

- *¿Y quién te parece que tendría que hacer cumplir las normas?*

- *La directora, ahí sí tendría que poner límites la directora... ponele hay chicas de nuestro curso que van, vienen y hacen lo que quieren y para mí no es así, es para todos iguales o para ninguno... bueno y no sé si es que le tiene miedo la directora... sí, para todos iguales.*

Alumno ESCUELA C (461:467)

- *Y sí, porque este año empezaron las clases había personas que, que tienen 15, 16, 17 años que como fumaban que se iban al fondo a fumar y sabían que no estaba permitido fumar... y le ofrecían a los chicos de 8º, que tienen 14, 13...*

Entrevista grupal: ESCUELA D (417:419)

La mayoría de los estudiantes reconoce la existencia de las normas y su vigencia, aunque no en todos los casos manifiestan su acuerdo con ellas. En algunos casos, dicen que no solo los alumnos no cumplen con las reglas, sino que tampoco lo hacen los docentes ni la directora. En ese sentido, cobra relevancia lo que sostiene Inés Dussel cuando concluye que en la mayoría de los reglamentos escolares no se incluye a los adultos (directivos, docentes y no docentes) dentro de la ley escolar: la norma está pensada solo para regular la conducta de los alumnos, mientras

que los adultos (quienes detentan el poder) están por fuera de la ley. Esto “refuerza la idea de que solo los débiles son objeto de regulación normativa, y que para la convivencia entre adultos y adolescentes no hay marco político-legal que explicitar, y que deba ser sometido a discusión y a negociación” (Dussel, op.cit, p.1114).

El manejo de las normas de convivencia varía entre las escuelas, pero todas sostienen un rasgo común: no existe una percepción compartida, aun entre los alumnos de una misma escuela, ni sobre las normas escolares ni sobre la sanción que corresponde ante su incumplimiento. Cuando el sistema de normas y sanciones no se desenvuelve con coherencia, surgen situaciones de injusticia y de impunidad. Por el decir de los jóvenes, son estas últimas las más frecuentes: los comportamientos prohibidos son aceptados en las prácticas cotidianas sin sanción, ya sea porque permanecen ocultos o porque los responsables de la aplicación de la norma no sancionan su incumplimiento.

El lugar de la Ley, necesario en la constitución subjetiva de los jóvenes, parecería tener un espacio difuso en estas escuelas. Sin duda es esta una barrera para la inclusión educativa, que necesita de normas institucionales claras.

4.2. La dimensión pedagógica

En esta dimensión se consideran los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como el vínculo que establecen los estudiantes con los docentes para que estos procesos tengan lugar.

La enseñanza constituye el corazón de la actividad escolar. Definida como el conjunto de procesos que tienen como meta favorecer el aprendizaje de los alumnos, los tres elementos que constituyen el “triángulo didáctico” –contenidos, docente y alumnos– son los que se interrelacionan en toda actividad de enseñanza, con la clara intencionalidad de que los estudiantes aprendan.

La dimensión curricular, en la que se definen cuáles son los contenidos que deben aprender los alumnos, suele ser un terreno de barreras y discriminaciones. De acuerdo con Escudero Muñoz et al. (2009), para que se den procesos de inclusión en el aula, el currículum debe reunir requisitos que deben ser satisfechos de forma aceptable: por un lado, tiene que representar una selección y organización de los contenidos y aprendizajes básicos. Por otro, debe ser adecuado para garantizarlos, tanto por los niveles de excelencia escolar a que obedezca cuanto por las oportunidades de aprendizaje que provea para que todos los estudiantes puedan tener los éxitos correspondientes. Si los contenidos que se trabajan en clase son superficiales y de pobre calidad, impactan negativamente en los alumnos en riesgo de abandono, al no proporcionarles experiencias retadoras y al esperar poco de ellos.

En ese mismo sentido, las propuestas de enseñanza que los docentes implementen en las aulas pueden contribuir a crear por parte de los estudiantes enfoques de aprendizajes superficiales, estratégicos o profundos, de acuerdo con la denominación empleada por Entwistle (1988). Un trabajo de enseñanza de bajo nivel, repetitivo, pasivo y poco estimulante genera falta de interés y aprendizajes superficiales en los alumnos.

Incluimos en este apartado el análisis de las representaciones de los estudiantes sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los que participan, y sobre sus docentes.

4.2.1. El aprendizaje: sobre un deseo que no se escucha

Si bien los jóvenes no hablan específicamente sobre el aprendizaje, manifiestan deseos de aprender, valoran la exigencia y en algunos casos piden que esta se eleve. En la mayoría de los casos dijeron que querían aprender más y sugirieron temas que les gustaría aprender.

- *¿Te gustaría aprender más?*
- *Sí, si se aprende más, mejor.*
- *¿Qué se tendría que hacer para que se aprenda más?*
- *Que nos den más tarea.*

Alumno ESCUELA C

- *¿Y pensás que es suficiente lo que aprendés?*
- *Me gustaría aprender más porque hay cosas que se repiten bastante (...) Cosas que no se repitan todos los años, que te interesen, porque si no lo dejás porque sabés cómo es.*

Alumno ESCUELA A

- *¿Pensás que hay algo de lo cual te gustaría recibir más información, les tendrían que enseñar más?*
- *Y de Sociales, la historia. Historia.*
- *¿Y alguna otra cosa que hoy no se enseñe en la escuela?*
- *Computación, qué se yo...*

Alumno ESCUELA B

- *¿Te parece que es suficiente lo que aprendés en la escuela?*
- *No, porque a mí me hubiera gustado aprender portugués, no enseñan portugués, porque inglés y portugués son los dos idiomas más importantes, que más se usan.*
- *Sí, ¿hay alguna otra cosa además de portugués que le tendrían que agregar a la escuela para que esté mejor?*
- *Y... hay algunos colegios que tienen computación y eso, acá tienen pero para la primaria nada más y a nosotros ni siquiera nos dejan.*
- *Sí, y si tuvieran que poner un poco más de horario en el colegio, igual. Por ahí a algunos no les gustará pero a otros sí.*

Alumno ESCUELA A

Resulta poco habitual encontrar en testimonios de jóvenes alguna referencia explícita al deseo de aprender en la escuela media. Por lo general, tanto en la voz de los docentes como desde diversas investigaciones, los jóvenes aparecen desinteresados, abúlicos, “desenganchados”. Sin embargo, los chicos manifiestan que quieren aprender más, que no se repita tanto lo que les enseñan, que les enseñen cosas interesantes, que les den más tarea.

Pareciera que la exclusión del conocimiento es reconocida por los jóvenes que concurren a estas escuelas, quienes demandan aprender. En términos generales los alumnos consideraron que no se les exigía mucho, e inclusive llegaron a plantear que podrían exigirles más:

- *¿Pensás si es suficiente lo que aprendés en la escuela? (...)*

- *Para mí faltaría más cosas que todavía no nos dieron. (...) Ponele mi sobrino, bueno él va a uno privado en La Palomina, y le dieron cosas que a mí nunca me dieron y para mí faltarían cosas.*

Alumno: ESCUELA C (371:373)

Algunos estudiantes consideraron que su escuela es exigente, y se mostraron de acuerdo con tal nivel de exigencia.

- *Yo creo que hasta lo que vi. Así, lo mínimo, bah, no es mínimo, lo que tenés que tener para aprobar una materia, o sea está bien lo que te exigen.*

Alumno ESCUELA A (257:258)

- *Son bastante exigentes, quieren que tengas la carpeta completa, que prestes atención (...)*

Yo pienso que ellos quieren que entendamos y que pasemos de grado, qué sé yo....

Alumno ESCUELA A (178:179)

- *La suplente de ahora nos adelantó mucho a nosotros. Eso es lo que nos hace re-bien, porque si tendríamos que estar con una profesora, la del principio de año, por los problemas que tuvo ella, todo, estaríamos sin nada.*

Nosotros nos comparamos con el otro noveno y estamos casi igual.

Alumno ESCUELA A (269:272)

Sin embargo, a la hora de poner en hechos concretos las cosas que ellos llaman “exigencia”, podríamos afirmar que se refieren a tareas de baja demanda cognitiva, tales como “completar las cosas” o “copiar la carpeta”. Desde la perspectiva del aprendizaje, no se observan diferencias significativas entre las escuelas.

- *¿Te exigen mucho para aprobarte?*

- *No, algunas veces no, con que completemos las cosas te aprueban.*

Otros aunque te falte una cosa lo mismo te aprueban...depende de la nota que tengas, por ejemplo, si aprobaste tres pruebas y no tenés la carpeta completa puede que te aprueben.

Alumno ESCUELA B (273:279)

- *¿Te parece que exigen mucho los profesores para aprobarte?*

¿Te piden que tengan muchas cosas?

- *No, si copias la carpeta.*

Alumno ESCUELA C (295:297)

Las tareas que mencionan los alumnos parecieran referirse a estilos o enfoques superficiales de aprendizaje (Entwistle, op.cit.) o, dicho en otros términos, a aprendizajes poco significativos. Sin duda, tienen relación con aquellos que cita A. Parrilla (op.cit), en una investigación que trató de ahondar sobre la exclusión social de mujeres. Los relatos de jóvenes entrevistadas hablan de un

uso bastante común de tareas escolares suaves, mecánicas y repetitivas, que omiten muchos conocimientos y que no son iguales, ni en opciones ni en significado, a las de sus compañeros. El currículo nulo o ausente que va desarrollándose en la educación de estos jóvenes podría explicar el bajo nivel de conocimientos y el fracaso académico de muchos de ellos.

Cuando los entrevistados se refieren a las clases que les resultan interesantes, destacan dos características: profesores entusiasmados y propuestas de trabajo concreto.

- A mí me gusta la de Naturales, ya lo dije, pero porque como que está todo el tiempo queriendo que nosotros aprendamos, no sé... se re-esfuerza para que nosotros aprendamos y te trae materiales o te dice que vayas a la casa a buscar materiales, como que lleva todo el tiempo... nosotros ahora estamos viendo los huesos y llevé cráneos, todo y nos mostraba. Me gusta cómo enseña ella.

Alumno ESCUELA A (210:214)

- ¿Te parecen interesantes las clases en general?

- Sí, las de Naturales.

- ¿Por qué?

- Nos hizo hacer genética, los espermatozoides, después todos los sistemas: sistema digestivo, sistema respiratorio, excretor...y después no me acuerdo. Me parece que eran dos más.

Después a principio de año nos hizo criar a los mosquitos, a los dengues, teníamos que sacar de la zanja, todo.

Alumno ESCUELA A (224:233)

Aquellos aspectos que generan desinterés en los alumnos son:

a) Las clases muy expositivas:

- ... yo veo como que ella habla, habla...

por ahí te está contando lo que pasó en el siglo tanto y te habla habla habla y te bueno acá tenés la fotocopia y hacé el trabajo, ¿entendés?

Y te da las preguntas.

Y a mí así no me gusta porque no entendés nada.

Bueno y yo creo que si todos fuesen como la profesora de Naturales, o sea yo creo que si hicieran cosas para que los alumnos se interesen más, se preocupen más, qué sé yo...

por ejemplo a mí me gustaría más Sociales, pero no me gusta cómo enseñan.

Alumno ESCUELA A (210:214)

b) Perderse en una exposición muy larga parece ser otro factor de desinterés:

- ¿Nunca te aburrís?

- Sí, en la de Matemática.

- ¿Qué hacés cuando te aburrís?

- Nada.

- ¿Qué es lo que te aburre de la clase?

- Cuando se pone a explicar mucho y nada...sí, porque explica muy rápido y se enoja porque no le estamos prestando atención.

Alumno ESCUELA B (238:241)

c) También la repetición de los contenidos es marcada como un factor de desinterés:

- No me llevo bien.

- ¿Con la profesora?

- No, con esa materia.

- ¿Con la materia, el problema es con lo que se enseña?

- Sí, todos los años lo mismo, siempre lo mismo, no me gusta, me embola...

Alumno ESCUELA A (250:257)

d) Los profesores poco motivados generan desinterés en los alumnos:

- ¿Las clases te parece que son todas interesantes o hay alguna que no?

- Bueno, la de Música no me gusta, porque habla por el celular o te dice copien esto y no hace nada...y el que quiere pasar a escribir que escriba y mis compañeras todas quieren “¡yo! ¡yo!”(...) pero eso nada más y ella se la pasa todo el día sentada, (...) le da lo mismo, si quieren copiar copien.

Alumno ESCUELA C (374:380)

Resultó significativo en nuestra indagación encontrarnos con las voces de jóvenes que manifiestan querer aprender, que dicen que no se les exige lo suficiente, que necesitarían que se les enseñen contenidos útiles, que hasta vendrían por eso más horas a la escuela. Los jóvenes valoran las clases en las que se tienen en cuenta sus intereses, y en las que son valorados, y rechazan aquellas en que los profesores “están en otra cosa”, hablan por teléfono, repiten todos los años lo mismo, o los hacen copiar y copiar... El aprendizaje aparece como un deseo que no es escuchado. Sin duda, otra barrera para la inclusión educativa.

4.3. La dimensión de los vínculos

En la escuela, los jóvenes habitan, con sus docentes y sus compañeros, un nuevo espacio, el escolar, en el que se producen modificaciones psíquicas y se potencia la actividad creadora. A. Fernandez (2001) sostiene que más importante que el contenido enseñado es cierto molde relacional que se va imprimiendo sobre la subjetividad del aprendiente. Para que los jóvenes puedan apropiarse del “placer de autoría” que nace del aprendizaje, necesitan de un enseñante que los invista de la posibilidad de ser aprendientes, y que les otorgue el lugar de sujeto pensante. Los docentes tienen ese lugar de agentes subjetivantes, ya que más allá de enseñar contenidos, a través del vínculo con sus alumnos, abren un espacio para aprender.

El resultado más importante en una investigación referida a la prevención del abandono señala que “es más probable que los alumnos permanezcan y rindan en escuelas en las que las personas cuidan de ellos (...). Si las relaciones entre profesores y alumnos y sus familias van a afectar a los resultados de los estudiantes, deben estar basadas en la confianza, el respeto, la justicia, y la equidad. La investigación muestra que en las escuelas en las que hay confianza, cuidado y apoyo, hay mayor asistencia, mayor rendimiento del alumno y menor proporción de expulsiones” (Railsback, 2004: 12).

Investigaciones que han tratado de explorar las percepciones y concepciones de los estudiantes desenganchados o que abandonan la escuela ponen de manifiesto que estos perciben frecuentemente sus escuelas como lugares ajenos, en los que los profesores no cuidan de ellos ni intentan ayudarles a que aprendan: no sienten a la escuela como lugar hospitalario, ni se sienten bien recibidos. Croninger y Lee (2001), citados por Gonzalez Gonzalez (2006), sostienen que son las relaciones con los profesores, con otros adultos de la escuela así como con los compañeros las que realmente alimentan las redes sociales que apoyarán a los alumnos y les ayudarán a mantenerse en la escuela.

4.3.1. El vínculo con los adultos de la escuela: los profesores en la voz de los jóvenes

La relación con el saber se construye no solo entre el sujeto y el objeto de conocimiento, sino también con los otros implicados en el proceso de transmisión, en particular con los docentes. Esta relación da origen a una multiplicidad de estrategias, formas de vincularse, tensiones, relaciones de poder.

4.3.1.1. Lo que valoran los jóvenes de sus docentes

Atendiendo a lo expresado por los entrevistados, el aspecto más valorado en el vínculo con los docentes consiste en un compromiso que excede la transmisión de contenidos, en un reconocimiento a los jóvenes como seres pensantes y autores de su historia. Denominamos “implicación” a ese vínculo.

El rasgo de implicación es destacado en los grupos focales como atributo del buen profesor, y fue mencionado especialmente por los alumnos de dos de las cuatro escuelas: A y D.

Un profesor implicado, en palabras de los jóvenes:

a) Trasciende la enseñanza de contenidos curriculares, enseña para la vida:

- Nuestro profesor de Sociales nos habló en una reunión que tuvimos y nos dijo que él venía a enseñar y todas esas cosas. Venía a enseñar y... pero lo que él más quería era que el día de mañana no lo recordemos como un profesor más sino que lo recordemos como alguien que enseñó más que una materia.

Entrevista grupal: ESCUELA D (185:190)

- Excelente profesor. Nos explicaba la tarea para que nosotros la entendamos bien y nos hablaba de la vida, ¿no? Nos explicaba lo que era la vida, nos enseñaba que no teníamos que entrar en cosas malas. Era como un, para mí, era como un papá. Era re-buena persona.

Entrevista grupal: ESCUELA A (365:367)

b) Está comprometido con sus alumnos:

- Un papá genial porque la profesora a veces también es buena y el papá hace todo para tenerlo, al principio se lo quiere sacar de encima pero después hace todo para tenerlo, y la maestra también a veces digamos que te enseña porque te tiene que enseñar pero después te agarra

tanto cariño que trata de hacer todo lo que sea para que vos entiendas y pases de grado.

Entrevista grupal: ESCUELA A (583:586)

- *¿Falta alguien? ¿A alguien se le ocurre algún otro animal que represente un buen profesor?*

- *Un caballo.*

- *¿Por qué?*

- *Te acompaña en todo.*

Entrevista grupal: ESCUELA A (466:469)

- *¿Cómo entienden un profesor malo? ¿Cuál sería?*

- *Que se lava las manos por todo.*

- *Que no te da bolilla.*

Entrevista grupal: ESCUELA D (197:200)

c) Conversa con los alumnos:

- *¿Qué más falta para que sea bueno?*

- *Que charle un poco más con nosotros, que esté más conectado.*

Entrevista grupal: ESCUELA B (143:144)

- *La profesora también... ¡No dije el nombre!*

Si tenías problemas en tu casa, te escuchaba, te daba consejos y todo...

Entrevista grupal: ESCUELA A (370:371)

- *Un cuaderno porque en un cuaderno podés escribir todas tus cosas y a un profesor bueno le podés contar todas tus cosas.*

Entrevista grupal: ESCUELA A (534:535)

- *Que te habla de otro tema más, o que se preocupa...*

Entrevista grupal: ESCUELA B

d) Disfruta de su trabajo:

- *Una maestra explicando.*

- *Con algunas señoritas es así en la escuela.*

- *Hay veces que con distintos profesores por ahí les gusta y aprendemos y está bueno.*

Entrevista grupal: ESCUELA B (338:340)

Por la negativa, los “malos” profesores son etiquetados así por su falta de implicación, tal como aparece en las siguientes respuestas de los chicos:

- *... una lapicera te ayuda un poco, cuando se termina la tinta la tenés que tirar y el profesor te ayuda hasta donde quiere y después hace su vida.*

Entrevista grupal: ESCUELA A (550:553)

- Porque hay profesores que no les gusta la escuela y vienen solamente por la plata, por boludeces.
- ¿Y qué tiene que ver? Si un profesor da clase solamente por la plata, ¿puede ser buen profesor?
- No, tendría que venir a ...como yo decía antes, que a veces los profesores vienen con problemas de la casa y te miran todo el día con cara mala, entonces si venís, venís bien y los problemas los dejás afuera en tu casa. Como yo, yo los dejé en mi casa y si tengo que arreglar algo lo arreglo en mi casa.
Entrevista grupal: ESCUELA A (597:609)

- Un profesor normal entre comillas sería un profesor que viene, enseña y se va.
ESCUELA D GF.txt - 2:13 (219:219)

- Yo el año pasado tenía una profesora de Matemática que se ponía a hablar por teléfono, terminaba de hablar por teléfono y se iba afuera a tomar mate, terminaba el recreo y nos daba tarea y se iba de vuelta...
Entrevista grupal: ESCUELA A (355:358)

Salvo en la última cita, que habla de una profesora que no asume las tareas propias de la enseñanza, en el resto, los jóvenes hacen mención, cuando hablan de malos docentes, a docentes que “enseñan y se van”, “que después hacen su vida”, o que “los miran con mala cara”. Tal como se refleja en los testimonios, los jóvenes esperan otras cosas de sus docentes: que los reconozcan como personas, ser escuchados y acompañados, que les den una oportunidad. Cuando los docentes no logran generar ese tipo de relación con sus estudiantes, el vínculo -su falta- puede constituirse en una barrera para la inclusión.

Existe otro elemento esencial en el vínculo entre docentes y alumnos, y que sin duda acompaña a la implicación: la confianza. La confianza, según Laurence Cornu, es constitutiva de la relación pedagógica, es una hipótesis sobre la conducta futura del otro, una apuesta o una hipótesis: que el otro puede aprender. En la relación pedagógica, la confianza es constitutiva. No hay relación pedagógica posible si no hay confianza. La confianza funciona de una manera circular, porque moviliza una idea del otro que se pone en juego. “No es porque el otro es bueno o malo, sino porque uno cree que es bueno o malo donde se muestra que la idea que uno se hace de un alumno es decisiva para su progreso, esto vuelve a la responsabilidad del educador todavía mucho más importante” (Cornu, 1999: 83).

Desde otra perspectiva, pero sin duda fuertemente vinculada con la implicación y la confianza, el único rasgo “didáctico” que los alumnos valoran en sus docentes es la explicación. En los grupos focales, algunos entrevistados se refirieron a la explicación de los profesores como aquello que definiría a un buen profesor.

-¿Por qué es buena la de Lengua?
- Por que no te trata mal, te dice bien las cosas, si no entendés algo ella viene y te la explica.
- Igual que la profesora de Dibujo nuestra.
- Igual que la profesora de Inglés.
- El que es bueno es el que te trata bien, si no entendés te lo explica.
- No te grita.

Entrevista grupal: ESCUELA B (203:213)

- Porque tiene todo, o sea tiene los profesores que te explican bien o sea que quieren lo mejor.
Alumno ESCUELA A (440:441)

- Bueno el de Matemática me gustaba porque venía y se sentaba al lado tuyo y te explicaba y te tenía paciencia...
Alumno ESCUELA C (241:244)

Por la negativa, en otras ocasiones, la mala predisposición a explicar fue el atributo de los malos profesores.

- Y...porque hay profesores que son así, que no te explican, que si están de mal humor, si tienen algún problema en la casa se agarran con vos.
Entrevista grupal: ESCUELA A (360:362)

Que un docente explique implica, para los jóvenes, que se preocupa por sus aprendizajes. Que los considera, que los tiene en cuenta. La posibilidad de pedir una reiteración de la explicación o de consultar dudas es muy valorada:

- Un libro porque te vuelve a explicar, porque se puede leer varias veces...
Entrevista grupal: ESCUELA B (139:143)

- ¿Un profesor malo? ¿Qué tendría que tener?
- El que no te explica muchas veces, o si le preguntás algo no te lo dice y te manda a hacer la tarea.
Entrevista grupal: ESCUELA B (145:148)

En varios casos se vincula la predisposición de los profesores a reiterar la explicación con la atención prestada por los alumnos: los chicos consideran justo su reclamo de explicación solo en los casos en los que hayan prestado atención.

- Porque hay profesores que te explican y no son de explicar muy bien.
Y hay otros que sí, que si vos no entendiste y vio que prestaste atención te va a explicar. En cambio hay otros que aunque estés prestando atención te explican mal.
Entrevista grupal: ESCUELA B (134:137)

- Lo que tiene ese profe es que si vos no entendés quinientas veces ella te explica mil veces si es necesario, pero ella lo que te dice es que ella te va a explicar si vos no sabés, pero prestá atención porque si vos vas a hablar y después le decís no entendí, no vengas ahí porque estás usándole todo el tiempo que tiene para enseñar otra cosas.
Y para mí tiene mucha razón.
Y un mal profesor es el que te explica una vez y si no entendiste andá...
Entrevista grupal: ESCUELA A (350:354)

Los jóvenes mencionaron también otros atributos de los buenos profesores, relacionados con su “buena onda”. Estos atributos docentes fueron destacados en forma similar por todos los grupos.

Llama la atención que esta “buena onda” fue relacionada por algunos chicos de las escuelas B y C con posibles o imaginarias transferencias materiales (dinero, ropa, útiles) de los docentes a los alumnos.

- *Si un profesor bueno fuese un programa de tele o una película, ¿cuál sería?*
- *Susana Giménez, porque da plata.*

Entrevista grupal: ESCUELA C (319:322)

- *¿Y qué otra cosa podría ser para ver a un profesor bueno?*
- *Un monedero.*
- *¿Un monedero? ¿Por qué un monedero?*
- *Para que me dé plata.*
- *¿Los profesores buenos les dan plata?*
- *Ah sí, el de teatro la otra vez nos compró galletitas, gaseosa... porque estábamos jugando al fútbol y ganamos y compró...*

Entrevista grupal: ESCUELA B (1369:1380)

- *“Batman y Robin”.*
- *¿Un superhéroe dicen ustedes?*
- *Sí.*
- *A ver, ¿ustedes sienten que los profesores a ustedes los salvan?*
- *Sí.*
- *¿De qué los salvan?*
- *Nos prestan cinco pesos (risas).*
- *Nos salvan las notas por ejemplo, nos dan otra oportunidad...*

Entrevista grupal: ESCUELA B (1602:1618)

Esta reiterada mención al dinero o a otras cosas (galletitas, gaseosas) que les compran los profesores guardan una estrecha relación con una categorización realizada por G. Noel (2007) de aquellas familias que en los últimos años han atravesado cambios importantes en la socialización y en la sociabilidad. El autor los categoriza como transicionales o emergentes, en función de las demandas que realizan a la escuela. Así, llama transicionales a aquellos que demandan que la escuela eduque a sus hijos y que les provea de una educación de buena calidad. Las transicionales son familias que, como consecuencia de los procesos de empobrecimiento y precarización del mercado laboral, han visto eventualmente frustradas sus expectativas de ascenso, pero sin embargo, valoran la educación y el trabajo.

Por otro lado, los actores que el autor denomina emergentes son aquellos que son indiferentes a las cuestiones de calidad educativa y de disciplina, y recurren a la escuela ante todo como institución proveedora de determinados bienes –indumentaria, útiles escolares– o servicios –particularmente el cuidado de los chicos–. Pertenecen a familias que cuentan, en su mayoría, con una experiencia escolar intermitente y fragmentada (o aun inexistente) y corresponden, casi en su totalidad, a la categoría de pobres estructurales. Las familias de los alumnos de las escuelas B y C, tanto por los rasgos que aparecen descritos en los primeros capítulos como por sus expectativas materiales respecto del vínculo con sus profesores, podrían formar parte de este grupo.

Así, los alumnos que entienden que la “buena onda” se relaciona con el dar dinero o cosas, muestran rasgos de los “emergentes”:

- *Es malo porque te cobra las fotocopias.*
 - *¿Y por qué eso es malo?*
 - *Porque es amarrete, y encima se las lleva.*
- Entrevista grupal: ESCUELA C (335:337)

Según Denis Merklen, esta población emergente, como consecuencia de su inestabilidad, obtiene sus recursos sobre la base de lo que el autor denomina “lógica del cazador”, caracterizada por una estrategia plural de “multiactividad” en la satisfacción de necesidades de subsistencia en un medio inestable, imprevisible y fragmentado. “Nuestros cazadores urbanos se adentran en la ciudad como una selva que ofrece un variado repertorio de posibilidades. Hoy conseguirán quizás una buena presa, pero no es seguro que mañana lo logren. Tientan su suerte en la oportunidad que las grandes ciudades les ofrecen, especialmente en aquellas en las que el carácter informal de la economía y de las instituciones brinda las aperturas en las que hallar el sustento vital. Llegamos así a una característica fundamental de los cazadores: para poder explorar la ciudad, para poder atrapar o abatir a su presa, el cazador debe ser hábil, avisado; debe dominar a la perfección su territorio y desarrollar las capacidades necesarias para la correcta explotación del medio” (Merklen, D. 2005).

4.3.1.2. Las formas del vínculo entre alumnos y docentes

La relación de poder entre docentes y alumnos es estructuralmente asimétrica. Bourdieu define a la acción pedagógica como “una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron, 1981; 45), en la que los destinatarios reconocen la legitimidad de la información transmitida y la autoridad pedagógica de los emisores. Bourdieu nos advierte sobre el riesgo de confundir la relación de comunicación pedagógica con una simple relación de comunicación; hacerlo nos “impide comprender las condiciones sociales de su eficacia simbólica y propiamente pedagógica, que consisten precisamente en ocultar el hecho de que no es una simple relación de comunicación” (op.cit., 63).

La forma adquirida por la relación entre docentes y alumnos dependerá también de factores que exceden el marco áulico, tales como los específicamente institucionales (que condicionan sobre todo los modos de hacer de los docentes), y aquellos sociales (que condicionan a ambos actores, y también a la institución).

El vínculo entre docentes y alumnos puede adquirir diversas formas, que podrían ser caracterizadas, por un lado, por distintos grados de intensidad del lazo –que puede ir desde la indiferencia hasta una intensa interpelación subjetiva-, y por otro, por los distintos tipos de carga del vínculo, y con esto queremos referirnos a la infinidad de pulsiones que acercan o repelen a las personas. Así, por ejemplo, tanto el afecto como el resentimiento constituyen lazos que unen a las personas, quizás de un similar grado de intensidad.

Gabriel Kessler (2004), en su estudio sobre trayectorias vitales de jóvenes que habían cometido delitos, distingue, en referencia a la relación de los alumnos con los profesores, cuatro tipos de vínculos:

1. Indiferencia: escaso recuerdo de los profesores. En ocasiones no sabían sus nombres o las materias que dictaban. En algunos casos se menciona una indiferencia recíproca, Mientras los alumnos no generen conflictos en clase los profesores no los “molestan” (suerte de “pacto implícito de no interferencia”).

2. Disposición estratégica: los alumnos se llevan bien con los profesores para que el paso por la escuela sea lo mas fácil posible, y tratan de tener una buena conducta para poder pasar sin estudiar nada o estudiar lo menos posible.

3. Tensión: es propia del desenganche indisciplinado, lo que del lado de los alumnos es identificado como “bronca” hacia ellos.

4. Humillación: estigma y humillación por parte de los docentes. Se relaciona con los casos de mayor marginalidad.

Esta tipología en ningún caso retoma los aspectos más positivos del vínculo, que sí fueron mencionados por nuestros entrevistados al referirse a sus buenos profesores y a las buenas prácticas de enseñanza plasmadas en las clases que consideraban interesantes. Las categorías analíticas desarrolladas por el autor resultan de suma utilidad, sin embargo, para analizar otros aspectos y otras experiencias narradas por los jóvenes.

En términos generales, podemos afirmar que en sus relatos no se encuentra presente la indiferencia como modo prevaeciente del trato con sus docentes; aunque también podríamos pensar que esta indiferencia puede haber conducido a que estos docentes no fueran escogidos para construir un relato sobre las experiencias significativas de su vida escolar.

En cambio, se puede afirmar que nuestros entrevistados reconocen la existencia de un grupo de alumnos –al que no siempre afirman pertenecer– que mantiene con los docentes un vínculo que puede ser identificado, siguiendo los tipos planteados por Kessler, como de *tensión*.

Los jóvenes mencionan que hay alumnos que mantienen un trato respetuoso con los docentes y alumnos que no lo hacen. Probablemente esta relación esté condicionada por la particularidad de cada curso y por la pertenencia o no de los alumnos al grupo de los “desenganchados indisciplinados”, en términos de Kessler, caracterizado por una actitud ausente en la escuela a la que se suman problemas disciplinarios graves.

En muchas citas se observa un esfuerzo en los enunciadores por separarse del grupo que trata en forma agravante a los profesores. Este tipo de trato consistiría, en palabras de los alumnos, en proferir públicamente insultos no referidos a la práctica docente sino a aspectos relacionados a la sexualidad que forman parte de estigmas socialmente difundidos.

- *Porque sí, porque cargan al profesor.*

- *Dame un ejemplo.*

- *Le dicen travesti...*

- *¿Delante de todos?*

- *Sí.*

- *¿Eso es algo que hacen muchos chicos o algunos?*

- *Algunos.*

Alumno ESCUELA C (278:284)

- *Yo sí, yo respeto a todos. Pero mis compañeros no.*

Alumno ESCUELA C (276:277)

La *humillación* o un trato insultante a los alumnos por parte de los docentes también forma parte de los relatos de los entrevistados. Muchas veces, estas experiencias eran narradas por ellos con mucho dolor, aun cuando hubiese transcurrido un tiempo considerable desde dicha situación. Así, este tipo de hechos parecen generar profundas marcas en las subjetividades de los alumnos. Esto puede entenderse a partir de la relación asimétrica de poder en la que tienen lugar y la vergüenza pública sufrida ante el grupo de pares.

Anteriormente nos referimos a las importantes consecuencias a nivel subjetivo de los procesos de etiquetamiento que tienen lugar en las escuelas. Las experiencias narradas por los jóvenes, que asociamos a la categoría llamada por Kessler *humillación*, se corresponden también con etiquetamientos estigmatizantes realizados por los docentes.

- *Como la profesora xxxx es buena... pero hizo que se vaya un chico de la escuela, que se cambie de escuela.*

- *¿Cómo?*

- *Porque el chico, ponele, ella estaba contando un cuento y el chico estaba sentado, nada más se reía y agarra y la profesora le dice:*

“Salí para afuera, andá a primer grado y después cuando seas más maduro volvé porque ahora sos muy chiquito”, le decía, “Sos muy enano para estar acá” le decía.

- *¿A quién?*

- *A xxx le decía.*

- *Ah, sí.*

- *Sí, y el chico se cambió de escuela.*

- *A veces uno no entiende por qué los profesores dicen eso pero después hay que ponerse en la cabeza y uno dice, bueno, estuvo todo el año molestando, molestando...*

- *Pero tampoco para que te digan eso...*

Entrevista grupal: ESCUELA A (125:130)

-*Me preguntaron y ya se me nubló la mente y no sabía qué responderle ¿viste?*

Y agarré y comencé a decir lo que me acordaba y a mí se me comenzaron a reír y yo me quedé re mal de esa, ¿viste?

Porque como yo le digo a xxx, a mí me pasó y no corresponde que unos profesores se rían de una alumna.

Porque como yo le dije a mi papá a mí se me hace que me hicieron sentir que yo no iba a llegar nunca a nada, como que... ¿entendés?

Y ahí me quedé re mal con eso, ¿viste?

Alumno ESCUELA A (187:192)

La justicia y la ley en el aula

Los jóvenes también se refirieron a numerosas situaciones que consideran injustas. Entre ellas, el trato preferencial de algunos docentes con ciertos alumnos. De acuerdo con los entrevistados, estas diferencias a veces se plasman en calificaciones desiguales a trabajos similares.

- O también porque por ahí tienen más aprecio a algunos alumnos que a otros y por ahí en las pruebas vos te sacaste, la hiciste re bien, te jugaste, la hiciste re-bien y por ahí tenés menos nota que el otro o por ahí el profesor prefiere a otros que son por ahí que no saben, les cuesta aprender.

Entrevista grupal: ESCUELA B (553:559)

- Que no nos insulte, que no nos hable de mala manera, porque el año pasado un profesor, sí el profesor de Música, era de joder con los chicos, con los varones. Se ponían a pelear ahí en el salón, mientras que nosotras escribíamos las canciones ellos estaban peleando.

Alumno ESCUELA A (318:320)

- Porque en Sociales mi compañera y yo teníamos la misma carpeta y a ella le puso un 8 y a mí me puso un 3 y yo le dije a la profesora y me bajó otro punto por haberle echado en cara eso, y a mí me pareció medio...

Alumno ESCUELA A (182:187)

Otro tipo de reclamo de los alumnos apunta directamente a comportamientos y actitudes de los docentes en el aula. Podríamos afirmar que se trata de demandas de respeto a la situación áulica que parecieran basarse en la exigencia de que los docentes acaten también ciertas exigencias o normas de convivencia que son impuestas a los alumnos. Así, por ejemplo, profesores que hablan por teléfono en clase, fuman, dejan el salón o se ausentan reiteradamente, son identificados por los alumnos como *malos* profesores.

- Por ahí te ponía la tarea, hacía todo lo que quieras pero por ahí después querías poner una cosa abajo de la mesa y había todo cigarrillos, fumaba adentro del salón, hablaba por teléfono...y por ahí explicaba una vez sola y no te lo repetía y después venían los padres y les decía que ella dictaba, dictaba y nadie escuchaba que no le daban bolilla.

Entrevista grupal: ESCUELA A (521:527)

- Yo le cuento una cosa. Que yo tenía un compañero en 7º que se llamaba Gabriel. Había traído la gaseosa y adentro había traído vino. Y el profesor se lo quitó y se lo tomó todo. Y eso también está mal porque el profesor no puede tomar adentro del colegio.

- ¿Pero puedo decir algo de los celulares? Está bien. Tenés razón vos, no está permitido traer celulares y todas esas cosas, pero me parece que también es un mal ejemplo que los profesores traigan los celulares y los contesten en clase.

Entrevista grupal: ESCUELA D (433:435)

Sin embargo, en algunos casos, pareciera traslucirse la idea de que aquello que les molesta a los jóvenes no es el incumplimiento de obligaciones por parte de los docentes, sino la asimetría entre las obligaciones y los derechos de docentes y estudiantes.

- Me parece que todos tenemos el mismo derecho. Que eso es malo. Siempre se hacen respetar los derechos de los profesores pero los de nosotros no.

Entrevista grupal: ESCUELA D (447:450)

En el capítulo anterior, nos referimos a la afirmación de Dussel (2006) de que en la mayoría de los reglamentos escolares no se incluye a los adultos (directivos, docentes y no docentes) dentro de la ley escolar, sino solo a los alumnos, dejando a los adultos por fuera de la ley, sin someter a discusión ni explicitación el marco político-legal en que la relación entre adultos y adolescentes tiene lugar. Los comentarios de los estudiantes parecen referirse a ese vacío, por un lado, demandando que, ante la ausencia de marcos específicos y públicos que regulen la conducta de los docentes, estos cumplan con las mismas normas impuestas a los alumnos; y, por otro, apelando a una serie de principios tácitos que los profesores tendrían que respetar, “porque es su trabajo” o por reciprocidad:

- *Nosotros respetamos a los profesores, que los profesores nos respeten a nosotros.*
Alumno ESCUELA A (308:309)

- *Ellos mismos tendrían que darse cuenta de que es su trabajo y tendrían que prestar atención, si les pagan y piden aumento y por lo menos respetá los horarios...*
Alumno ESCUELA A (168:170)

La puja por el establecimiento de pautas de acción

En este marco de observación mutua de la conducta entre alumnos y docentes, tiene lugar el desarrollo de las clases. La convivencia en el aula podría ser definida como atravesada por una sutil y tácita pulseada entre docentes y algunos alumnos por la imposición de qué, cómo y cuándo hacer, un estado de negociación continua (Kessler, 2003, 2004; Noel, 2008).

De acuerdo con la investigación etnográfica realizada por Gabriel Noel (2008), los docentes ponen en funcionamiento una serie de estrategias para lograr dictar clase, conteniendo el desorden. Estas estrategias parten del reconocimiento de dos o en ocasiones tres clases de alumnos: los alumnos tradicionales, que son aquellos que se corresponden más de cerca con las expectativas de los docentes respecto de la situación de clase -generalmente escuchan con atención, responden y hacen preguntas, demuestran interés, se relacionan con el docente de acuerdo con las expectativas de rol. Los alumnos intermitentes, que son aquellos que intentan prestar atención y seguir la clase, al tiempo que muestran una “relativa labilidad” a la hora de mantenerse atentos e inmóviles durante períodos prolongados de tiempo. Cuando el docente les llama la atención, reanudan la escucha, sólo para volverla a perder en un breve lapso. Los alumnos intermitentes suelen volverse cada vez más problemáticos a medida que avanza la clase y también se comportan como problemáticos si se sientan cerca de estos. Los problemáticos, finalmente, no suelen implicarse en la dinámica de la clase e intentan interrumpirla constantemente (Noel, op.cit.).

Siguiendo con el desarrollo planteado por el autor, los docentes brindarían un tratamiento distinto a cada tipo de alumnos, dictando clase principalmente para los alumnos tradicionales e intentando implicar a los intermitentes hasta donde les resulte posible. Con respecto a los problemáticos, los docentes declaran que no pueden hacer otra cosa que “contenerlos” -principalmente mediante el expediente de dejarlos hacer, siempre y cuando no perturben demasiado la clase- o mediante la expulsión del aula cuando esto no resulta posible.

La expulsión de la clase -y en última instancia la expulsión de la escuela- constituye uno de los recursos a disposición de los docentes para “mantener bajo control” al grupo, especialmente con los alumnos considerados “problemáticos”.

Nuestros entrevistados se refirieron a distintos tipos de sanciones disciplinarias, como el empleo de violencia física, violencia verbal y de herramientas institucionales como las malas notas, y discutieron acerca de su legitimidad. En casi todos los casos, se generaron grandes controversias entre los alumnos. Así, con respecto al uso de la fuerza, algunos chicos la consideran un recurso válido para defender a algunos alumnos de otros, es decir, para ser usada de una manera definida por los chicos como justa, mientras que otros la consideran inaceptable en cualquier circunstancia. El uso o amenaza de uso de la violencia física por parte de los docentes fue mencionado en dos de las escuelas, C y D.

Las posiciones adoptadas por los jóvenes en estas discusiones seguramente guarden relación con el lugar ocupado por ellos en clase –como “alumnos tradicionales”, “alumnos intermitentes” o “alumnos problemáticos”.

La valoración de los límites y del saber establecer límites como atributos positivos que debería poseer un docente se encuentra presente en varias de estas discusiones grupales. Consideramos que este dato vuelve a poner de relieve una demanda de límites y normas claras que deben ser respetadas por todos.

- *¿Los profes tiran papelitos en el salón? A ver, imaginemos una situación. Yo soy el profe, estoy en el salón, ustedes son la clase. De repente, están todos tirándose papelitos. ¿Cómo reacciona un profe bueno?*

- *Yo soy el de (¿Historia?), te agarra de la oreja y te dice quedate quieto hijo de mil...*

- *Te caga a palos ese.*

- *El otro día lo traía de los pelos...*

- *¿Siempre fue así? ¿Y eso ustedes dicen que es bueno o malo?*

- *Malo (tres voces).*

Entrevista grupal: ESCUELA C (229:234)

- *Un cuchillo.*

- *Ahí está, un cuchillo. ¿Por qué un cuchillo sería un profesor malo?*

- *Porque sí, porque el cuchillo te corta.*

- *Un palo.*

- *Porque te caga a palazos (risas).*

- *¿Pero los profesores les pegan?*

- *Noooo.*

- *¿A ustedes alguna vez les pegó un profesor?*

- *No.*

- *No.*

- *Pero los amenazan con eso, dicen, ¿es verdad?*

- *Sí.*

Entrevista grupal: ESCUELA B (342:346)

Con respecto a sanciones como las “notas”, en la siguiente cita los chicos parecen valorar su utilidad para “cortarles el camino”, “si uno va por el camino mal”:

- *Si un profesor bueno fuese un animal, ¿qué animal sería?*
- *Un conejo.*
- *¡Está todo roto! (risas)*
- *¿Porque es suavecito? ¿Porque es inofensivo?*
- *Ahí te equivocás, si te portás mal te pone una nota.*
- *Gatito, si se enoja saca sus garras.*
- *¿Y eso es bueno o malo?*
- *Y, estaría en la mitad de la raya.*
- *Un profesor bueno, ¿saca las garras?*
- *Puede ser muy tierno, mimoso, etc., pero en un momento saca las garras.*
- *¿Eso es malo o bueno?*
- *Bueno, porque si uno va por el camino mal, él agarra y te corta el camino.*
- *Te corta las piernas.*
- *O sea que un buen profesor también sabe poner límites.*
- *Sí.*

Entrevista grupal: ESCUELA C (297:301)

Con respecto a los gritos, en este grupo hay opiniones divididas acerca de si quienes gritan son profesores “buenos” o “malos”:

- *¿Qué otra cosa sería un profesor malo?*
- *Uno que grita todo el día.*
- *No, para mí no.*
- *¡Qué no! ¡Si después te dejan sordo y no escuchás más!*
- *No, para mí no es malo que te griten. Gritás para que te hagan caso porque los chicos son insoportables. ¡Vos porque no estás en mi salón!*

Entrevista grupal: ESCUELA B (354:360)

En algunos casos, lo que se cuestiona no parece ser la sanción, sino la desproporción entre la falta cometida y el castigo:

- *¿Alguien quiere agregar algo más chicos?*
- *Sí, el de Naturales. Es re-mala onda, vos te parás a buscar un lápiz y te reta y te dice “andá a buscar el libro de actas, sentate afuera”.*

Entrevista grupal: ESCUELA A (214:216)

En algunos casos, los docentes parecen verse desbordados por la situación de “descontrol” y las sanciones se muestran obsoletas. En estos momentos, cuando los recursos a mano del docente parecen haberse agotado, se producen pedidos de mediación externa. En primera instancia, los docentes recurren a los directivos, pero muchas veces también ellos se muestran “excedidos” y solicitan intervención a entidades externas a la escuela, como la policía. La intervención policial en la escuela es narrada como práctica frecuente por los entrevistados, aunque su ingreso al edificio sólo fue mencionado por una entrevistada, en ocasión de la desaparición de un celular:

- *¿Qué es violencia para vos?*
- *Que se estén matando y no se paren... Pero acá la directora llama a la policía... (...) Hubo una*

vuelta en la que un chico de al lado le había robado un celular a la profesora de Lengua, pero vino la policía y le revisaron la mochila y lo encontraron...

Alumno ESCUELA C (480:4879)

En este marco de puja por el establecimiento de las pautas de acción, no solo los docentes cuentan con recursos y desarrollan estrategias para tornar las situaciones en su favor. Los alumnos, por su parte, también despliegan un amplio abanico de recursos y estrategias para volcar la balanza en su favor en esta negociación. Sin embargo, es importante destacar que a menudo este “volcar la balanza en su favor” se relaciona con enfoques de aprendizaje superficiales o estratégicos, pero raramente con un enfoque de aprendizaje profundo.

Una de las actitudes de los alumnos hacia los docentes definidas por Kessler, y que mencionábamos más arriba, es la de disposición estratégica, que consistiría en llevarse bien con los profesores para que el paso por la escuela sea lo mas fácil posible, y tratar de tener una buena conducta para poder ser promovido sin estudiar nada o estudiando lo menos posible.

Entre nuestros entrevistados, podría interpretarse como indicio de una actitud de disposición estratégica el identificar como rasgos del buen profesor el no sancionar a los alumnos, un bajo nivel de exigencia, el buen trato y una buena predisposición a explicar.

- *Que sea bueno con nosotros, que dé poca tarea...*
- *Que no pone notas malas, no te grita, que te ayuda si no entendés, te explica...*
- *No te hace firmar actas...*

Entrevista grupal: ESCUELA B (355:360)

- *(El profe es) un tatadios.*
- *¿Y por qué?*
- *Porque ese sí que es bueno, encima no te hace nada y vos le preguntás y te contesta.*

Entrevista grupal: ESCUELA A (587:591)

Sin embargo, en un conjunto de citas parece ponerse de manifiesto una actitud que va más allá de la simple disposición estratégica, para convertirse en una estrategia activa de negociación con el docente, intentando revertir la situación de asimetría de poder característica de la relación pedagógica. Hay en el discurso de los alumnos indicios de una intención de manipular a los docentes en función de su conveniencia, que se plasma en expresiones tales como:

- *Y es mala la profesora de Sociales.*
- *¿Y qué animal se les ocurre para ella?*
- *Alguno que no te obedezca...*
- *Uno salvaje.*
- *La tortuga no es obediente.*

Entrevista grupal: ESCUELA B (311:316)

- *Bien. ¿Qué más?*
- *Como un kohinoor.*

- No, porque si no lo sabés tratar se rompe y se destartala todo y jya no vas a poder hacer más nada! Te vas a seguir llevando mal, porque no trae muchas instrucciones.

Entrevista grupal: ESCUELA B (309:312)

Dos caras de una misma moneda

A lo largo de este apartado nos referimos a diversas relaciones y actitudes entre docentes y alumnos. Consideramos que existen correlatos entre las actitudes y experiencias de alumnos y docentes, que entendemos como relaciones de reciprocidad. Esta reciprocidad se construye tanto a partir de las experiencias más positivas como de aquellas negativas.

En la tabla que presentamos a continuación, puede observarse un punteo de las principales actitudes y relaciones y su correspondencia entre alumnos y docentes.

| Alumnos | Docentes |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> - Experiencias de baja intensidad * Disposición estratégica * Desenganche “bardero” | <ul style="list-style-type: none"> - Desenganche docente - Régimen de promoción semiautomática |
| <ul style="list-style-type: none"> - Amenaza del uso de la fuerza física - Humillación y maltrato - Tensión | |
| - Compromiso en el aprendizaje | - Compromiso activo con alumnos |

La primera fila de la tabla está integrada por *Experiencias de baja intensidad*. El concepto fue desarrollado por G. Kessler (2004). La escolaridad de “baja intensidad” se caracteriza por “el desenganche”. Los alumnos permanecen inscriptos, asisten al colegio, pero no participan de manera activa. En este tipo de experiencias, la deserción puede ser un desenlace pero no es un destino inexorable, teniendo en cuenta la tolerancia de las escuelas.

La *baja intensidad* no implica ausencia de tensión y conflicto, tal como se verá en el desenganche “bardero”.

Por parte de los alumnos, dos actitudes principales caracterizan las experiencias de baja intensidad, siguiendo con el planteo de Kessler: la disposición estratégica y el desenganche “bardero”. La primera, tal como mencionamos anteriormente, consistiría en llevarse bien con los profesores para que el paso por la escuela sea lo mas fácil posible, y tratar de tener una buena conducta para poder pasar sin estudiar nada, o estudiando lo menos posible. La segunda suma a la actitud prescindente en la escuela, descrita anteriormente, problemas disciplinarios graves.

A través del discurso de los alumnos, se puede pensar que no son solo los chicos los que se *desenganchan*, sino que también hay muchos docentes *desenganchados*. Estos serían, por ejemplo, los docentes que dejan el salón en medio de la clase, que hablan por celular durante la clase, o que repiten siempre los mismos contenidos y actividades. Estos docentes son criticados por los alumnos.

Otro tipo de práctica que da cuenta de experiencias de baja intensidad en los docentes, a la vez que las promueve en los alumnos, se refiere a lo que Noel (2007) llamó *Régimen de Promoción Semi-Automática*, que se refiere a “un imperativo más o menos explícito, según los casos, de que los alumnos deberán promocionar el curso sin importar los detalles de su desempeño concreto, esto es, calificaciones y/o inasistencias” (Noel, 2007, 94). Si bien no constatamos explícitamente la existencia de este régimen a través de las percepciones de nuestros entrevistados, sí vislumbramos que el nivel de exigencia es muy escaso y que ni siquiera reconocen en algunos casos la existencia de un límite de faltas para no quedarse libres.

Otra arista de los vínculos entre alumnos y docentes se refiere a actitudes y prácticas fuertemente conflictivas, esgrimidas por ambos actores, aunque con fuerza desigual, debido a la asimetría que caracteriza la relación pedagógica.

Así, la amenaza del uso de la fuerza física para dar fin a un conflicto suele ser un recurso movilizad tanto por docentes como por alumnos. Los jóvenes se refirieron a amenazas y agresiones sufridas por parte de compañeros y de profesores. Nuestros entrevistados no se refirieron explícitamente al uso de la fuerza por parte de los alumnos contra los profesores, pero en algunos comentarios se entrevisté que son conscientes de este recurso:

- *[Un buen profesor es como un conejo porque]*
- *Es manso y encima si lo golpeás se muere.*

Entrevista grupal: ESCUELA D (440:445)

La humillación y el maltrato por parte de docentes y alumnos también se encontró presente en el discurso de nuestros entrevistados, que se refirieron a tal actitud entre alumnos, pero también de alumnos hacia docentes y de docentes hacia alumnos. La asimetría de poder que caracteriza la relación pedagógica hace que las heridas infligidas por los docentes calen más hondo que aquellas infligidas por los alumnos.

La tensión se encuentra omnipresente en la interacción entre adultos y jóvenes en la escuela, y caracteriza a las clases cuando hay desenganche, tanto de docentes como de alumnos. Sin embargo, como vimos al abordar lo que llamamos la “dimensión pedagógica”, la vida escolar relatada por nuestros entrevistados no solo consta de relaciones con carga negativa, sino que, por el contrario, los jóvenes pusieron en palabras su deseo de aprender e identificaron con claridad los atributos que caracterizan a los docentes que los provocan a hacerlo.

A través de la categoría “*Involucramiento en el aprendizaje*”, nos referimos al interés manifestado por diversos estudiantes en las materias dictadas por aquellos docentes que despertaron inquietud e interés en ellos. Generalmente se trataba de clases con una fuerte impronta participativa. Los alumnos destacaron el trabajo de algunos docentes, cuyo compromiso, implicación e interés logran en muchos casos despertar el deseo de aprender en los alumnos. Llamamos *Involucramiento activo con los alumnos* a esta valorada actitud docente.

4.3.2. Vínculos entre pares

Así como la figura del docente es valorada para los procesos de inclusión escolar, también los grupos de pares representan una referencia importante en la construcción de la identidad adolescente. En la constitución subjetiva de los jóvenes, el lugar de los compañeros es muy importante: los vínculos de amistad y compañerismo sostienen muchas veces su escolaridad pero también a veces influyen en que los jóvenes dejen la escuela.

La importancia asignada a los amigos como ámbito de vida preferido por los adolescentes es significativa. "...los adolescentes y los jóvenes buscan formas de identificarse, reconocerse entre sí, establecer grupos, forjándose cierta idea de sí mismos, de los otros y del mundo que los rodea..." (Fanfani, 2000, 57).

Según Urresti (1998), una característica casi invariable de esta grupalidad es la necesidad de "estar juntos sin más". Este estar juntos no supone formas más estructuradas de organización, con regularidades o compromisos mutuos, es "un juntarse sin tarea ni objetivo... se establecen los microclimas grupales y no las grandes tareas sociales". "Ellos están mucho tiempo juntos pero sin existir algún tipo de proyecto grupal, ni tampoco existe circulación de la palabra entre ellos que les permita pensar en o sobre, o elaborar conjuntamente proyectos. Andan juntos pero desperdigados con escasas acciones colectivas o participativas" (Taber, B y Zandperl, A. 1997).

Respecto de la relación con sus compañeros, es posible reconstruir su opinión en lo que respecta a tres dimensiones: a- *quiénes son* los jóvenes que asisten a su escuela, b- *cómo se desempeñan* en ella y c- *cómo es su relación* con ellos.

a) Quiénes son

Pensar quiénes son los compañeros refiere a formas de ser de los jóvenes. El análisis de sus apreciaciones devela un tono fuertemente estigmatizante.

- *Porque los que están mal, como locos, chorros, drogadictos, van a parar a la cárcel.*

- *¿La escuela te parece una cárcel?*

- *No, adonde van a ir a parar los alumnos.*

Entrevista grupal: ESCUELA C (211:218)

- *Porque les gusta seguro estar más en la calle que adentro del colegio.*

Hay chicos que se van al ciber y se pueden quedar horas, horas y horas.

Alumno ESCUELA A (569:570)

- *Síí, si ahora andan todos drogados.*

Alumno ESCUELA B (337:338)

- *[Algunos profesores] quieren que los chicos sean todos inteligentes y nunca van a ser inteligentes (risas).*

- *Si son todos burros, eso nunca lo van a poder lograr.*

Entrevista grupal: ESCUELA B (304:306)

- [Elegí la foto de la roca]. Porque hay chicos que son duros como rocas, son duros, no entienden nada.
Entrevista grupal: ESCUELA B (375:376)

Cuando un colectivo de jóvenes atribuye estas imágenes a sus pares -locos, chorros, drogadictos, les gusta estar más en la calle que adentro del colegio, no vienen (a la escuela) porque no quieren, nunca van a ser inteligentes, son duros como rocas, no entienden nada- nos encontramos con etiquetas clasificatorias que pueden anticipar expectativas o contribuir a realizarlas, dado que terminan convenciendo a sus portadores acerca de sus capacidades, sus posibilidades y sus límites. Por otro lado, no es posible soslayar los mecanismos proyectivos que ponen en marcha cuando en respuesta a una pregunta describen su entorno: los “otros” son violentos, “algunos” son fiacas, “algunos” insultan a los profesores, “algunos” se la pasan en el cibercafé, en “otras” escuelas hay violencia y drogas, etc.

Las etiquetas se transforman en una suerte de identidad natural; una suerte de marca de calidad que el sentido común social denomina como “de fábrica”, producto del “sello de la cuna”. En general, quien es estigmatizado asume como propios los atributos con los cuales es clasificado, explicando su destino como parte de su supuesta propia naturaleza (Goffman, 1989).

Los procesos de estigmatización-etiquetamiento que tienen lugar en la escuela se transforman, para los propios alumnos, en actos de nombramiento que los atraviesan en la construcción de su identidad, impactando en su trayectoria escolar y social. Por medio de los juicios, las clasificaciones y los veredictos que la institución educativa realiza, cada joven va conociendo sus límites y también sus posibilidades, estableciendo lo que Bourdieu (1988) dio en llamar el sentido de los límites; esto es: “la anticipación práctica de los límites objetivos, adquirida mediante la experiencia de los límites objetivos, que lleva a la persona y grupos a excluirse de aquello de lo que ya están excluidos. Esto es así en tanto lo propio del sentido de los límites es implicar el olvido de los límites”.

La escuela es un ámbito que construye categorías para clasificar y diferenciar sujetos –“etiquetas”-. “La escuela afecta a todo el mundo, juzga a todos y otorga a cada uno un lugar dentro de las jerarquías de excelencia...” (Perrenoud; 1990). En cualquier situación de enseñanza colectiva las jerarquías de excelencia son omnipresentes, aunque solo sea por el hecho de que todo el mundo está sujeto al juicio de un profesor y de los demás alumnos. En cualquier clase los alumnos comparan, situándose unos y otros con arreglo a una jerarquía informal (los que leen mejor, los que calculan con mayor rapidez, etc.).

La clasificación/etiquetamiento no es una operación inocente porque cuando etiquetamos realizamos un acto productivo de aquello mismo que nombramos. Si bien tanto alumnos como maestros cotidianamente clasifican, este etiquetamiento tiene mayor fuerza cuando se formula desde posiciones que detentan jerárquicamente mayor autoridad. En el caso de los docentes, estos tienen una intención preformativa, en el sentido de que su etiquetamiento, desde su posición de poder en relación con los alumnos, ayuda a la construcción social de estos.

Desde esa misma perspectiva, es muy probable, señala Ainscow, que incluso los métodos más avanzados pedagógicamente sean ineficaces en manos de los que implícita o explícitamente pertenecen a un sistema de valores que considera a los estudiantes, en el mejor de los casos, como desaventajados y necesitados de arreglos o, en el peor, como deficientes y, por lo tanto, “irreparables” (Ainscow, 2005).

Las investigaciones evidencian el hecho de que los estudiantes marcados en sus trayectorias vitales por procesos de exclusión de diversos tipos, tienden a percibirse a sí mismos como causa última de su propio fracaso; se desacreditan como producto del descrédito del que han sido objeto (Kaplan, 1992; 1997).

Entre los etiquetamientos, también aparecen algunos referidos directamente a la nacionalidad o etnia de los jóvenes:

- *¿Por qué “Bendita TV”, Heli?*
- *Porque en “Bendita TV” comparan a los chicos si es brasilero, si es paraguayo.*
- *¿Y por qué pensás que si tu escuela fuera un programa de TV sería ese programa, eso de las comparaciones, qué relación encontrás?*
- *Ah, porque acá en la escuela también te dicen “paraguayito”, “boliviano”, te comparan.*
- *¿Quién hace eso?*
- *Nosotros.*
- *Entre nosotros.*

Entrevista grupal: ESCUELA D (133:142)

- *(...) nadie agarra acá... vos ves a un negrito así y no lo vas a abrazar. Acá son así. Vos ves un paraguayo y no lo abrazás.*

Entrevista grupal: ESCUELA D (857:861)

También hay etiquetamientos por motivo de la apariencia física.

- *Todos se discriminan entre sí mismos. (...)*
Se tratan mal por ejemplo, o lo cargan por la ropa que se puso.

Alumno ESCUELA C (369:369)

- *¿Por qué “Patito feo”?*
- *Ah, porque ¿no ve? Ya lo dice la palabra. Patito-feo.*
Comparan si es una divina, si es fea, si es gorda, si es flaca... y acá en el colegio también.

Entrevista grupal: ESCUELA D (156:158)

- *De todos, o sea todos discriminan o porque es morocho o porque es flaco, o porque es petiso o porque es un gordo, o porque es un burro o porque todos tienen...buscan cualquier razón para molestar.*

Alumno ESCUELA A (337:339)

En uno de los grupos focales (escuela D) la discriminación entre compañeros fue destacada como una práctica frecuente al interior de la escuela. En las entrevistas individuales se buscó ahondar en este tema y se preguntó a los alumnos si consideraban que en su escuela había discriminación. Alrededor de la mitad de los entrevistados afirmaron la existencia de prácticas discriminatorias en su escuela. En algunos casos no se identificó la existencia de discriminación como tal, sino la realización de “comparaciones”, que al ser ejemplificadas demuestran un fuerte cariz discriminatorio.

b) Cómo se desempeñan en la escuela

Los entrevistados se refirieron a las formas de hacer de sus compañeros en el ámbito escolar. En términos generales, y en coincidencia con los etiquetamientos que se señalan en el punto anterior, pareciera que la falta de interés y de esfuerzo en las tareas escolares es una forma generalizada de relación con la escolaridad. Son estos los principales motivos con los que los jóvenes entrevistados explican el fracaso escolar. De este modo, estos factores, de índole personal más que institucional, ocupan un lugar elemental al momento de pensar en el rendimiento escolar.

En un segundo plano, los problemas personales y familiares son también considerados por los entrevistados factores que obturan la escolaridad.

“Son re-vagos”: en la voz de los jóvenes, el fracaso escolar tiene que ver con predisposiciones individuales -sueño, “fiaca”, no tener ganas, no querer aprender, por ser vago y querer estar en su casa tirado en la pileta-.

- La mayoría aprobó, lástima que una chica no pudo aprobar porque era fiaquita. (...) Sueño, fiaca y no tener ganas. Esos son los tres principales, seguro.
Alumno ESCUELA A (262:263)

- Hay muchos que no vienen porque no quieren.
Alumno ESCUELA C (585:586)

- Pero si no aprendés es porque vos no querés, es así.
Alumno ESCUELA C (99:99)

- (...) la mayoría quiere estar en su casa tirado en la pileta, o sea yo rendiría igual, en mi lugar yo iría igual hasta que la dé, pero hay algunos que ya no le llama la atención y la dejan.
Alumno ESCUELA A (292:300)

Asimismo, los jóvenes mencionan a las “malas compañías” como responsables del ausentismo y del abandono escolar.

- Y porque para mí las amistades que le (dicen) “no vayas más (a la escuela), vamos para la casa de cualquiera y vamos a estar ahí”, qué sé yo creo que los mismos amigos le dicen para no quedar, supuestamente, como un taradón porque te dicen así los que quieren hacer lo mismo que los amigos. (...) Porque ven los amigos que no van y ellos quieren hacer lo mismo.
Alumno ESCUELA A (433:436)

En las entrevistas, los jóvenes también señalan aspectos relacionados con su dura realidad social para explicar el abandono.

- Porque hay algunos compañeros que vienen medio dormidos y se acuestan a dormir (...).
- Bueno, a veces cuando tenemos hora libre y dice “ah, no pude dormir porque mi hermanito estaba enfermo” o “me tuve que levantar muy temprano”, y se pone así y se duerme... ¡cuando tenemos hora libre! ¡A mí me da una cosa!
Entrevista grupal: ESCUELA D (508:511)

- “[Quizás dejan porque dicen] no, mi papá me dijo que ya estoy grande y que tengo que trabajar, no da para que yo siga en el colegio”.

Alumno ESCUELA A (304:306)

- No, hay algunos que dejan por la cantidad de materias que tienen y otros porque tienen que ayudar a los padres.

Alumno ESCUELA B (340:341)

- ...algunos no venían porque no tenían ropa...

(...) Por las drogas, chicas porque quedan embarazadas.

Alumno ESCUELA C (408:409)

La exclusión social que revelan las palabras de los jóvenes entrevistados deviene sin duda en exclusión educativa.

c) La relación con sus pares

Paradójicamente, a pesar de la discriminación que claramente forma parte de la cotidianidad de los jóvenes, los entrevistados refieren siempre aspectos positivos relacionados con el vínculo con sus compañeros. Asimismo, aun entre los comentarios positivos y generales, se puede entrever que la violencia física es una manera de relacionarse cotidiana y natural para los entrevistados.

- También yo me llevo bien con todos no tengo problemas con ninguno.

Alumno ESCUELA A (76:76)

- ¿Cómo te llevás con los compañeros?

- Bien, porque siempre estamos juntos, siempre hacemos la tarea.

Alumno ESCUELA B (375:376)

- No, está todo bien, nos llevamos re-bien acá.

Alumno ESCUELA C (415:415)

- ¿Cómo se llevan los chicos de la escuela en general?

- Todos bien...

- ¿Cómo se tratan? ¿a qué cosas juegan?

- A nada... se pegan.

Alumno ESCUELA C (347:350)

En dos de los grupos de alumnos entrevistados (escuelas B y D), se identificó a la escuela con imágenes que representaban la amistad. En uno de los dos grupos, sin embargo, surgió una discusión sobre si existía o no la amistad dentro de la escuela.

- ¿Y... por qué elegiste vos la de los gatos? [Imagen de gatos cachorros abrazados]

- Porque se cree un “Michifuz”... se cuelga de arriba de los techos...

- Porque son amigos...

- ¿Ven? Que hay dos interpretaciones distintas... él lo ve como una cuestión de amistad...

- *Sí, mire están los dos juntos...*
- *Encima están abrazados, mirá (risas)...*
- *¿Ustedes acá en la escuela encuentran amigos, tienen amigos?*
- *Sí.*

Entrevista grupal: ESCUELA B (583:607)

Es importante destacar que en una de las escuelas los jóvenes identifican claramente la existencia de diversos grupos de pertenencia entre el alumnado; muchas veces estos grupos están enfrentados; otras veces se generan enfrentamientos en forma “espontánea”. Los grupos con mayor capital simbólico ostentarían cierto poder sobre los demás, a los que en ocasiones tratarían en forma despectiva.

- *Esa... ¿por qué elegiste esta, de los gatitos?*
- *Siempre hay un grupo de chicos que se están haciendo los malitos, los gatos...*

Entrevista grupal: ESCUELA B (547:549)

- *y algunas que quieren pelear y otras que no, que son más... ¡ como acá!*
- *Porque acá hay distintos grupos pero hay las que se quieren hacer las malitas con otras, que buscan quilombo. Después hay otro grupo que también hay... bueno que no son así de pelear.*

Entrevista grupal: ESCUELA B (111:115)

Los noviazgos y el amor fueron mencionados en uno de los grupos (escuela D), donde se comentó que había muchos “chicos enamorados (...) acá en el colegio” y en una entrevista individual, en la que la entrevistada contó el enfrentamiento generado entre dos alumnas de la escuela por un chico.

4.4. La dimensión contextual

Así como lo contextual influye sobre los individuos, atraviesa las instituciones. En el caso específico de la escuela, consideramos apropiada la metáfora de la escuela como prisma de cristal, que resignifica los estímulos y transformaciones de su entorno en una forma específicamente escolar: “La escuela, como cualquier institución comparable, posee una lógica específica, que no es enteramente explicable ni en términos de lo que ocurre dentro de sus muros, ni por referencia a la dinámica social en general (si es que cabe hablar de tal cosa). Ni pertinazmente opaca ni diáfananamente transparente, la escuela en todo caso –y esto predica de cualquier institución– sería asimilable a una suerte de prisma que refracta lo que ocurre en torno de ella de maneras particulares y siempre deudoras de su propia lógica institucional” (Noel, 2007; 29).

4.4.1. Las familias de los jóvenes

“La implicación de las familias es absolutamente vital para un enfoque inclusivo de la escuela y la educación. Cuando no se cuida esta relación, cuando la comunicación con ellas es mínima o incluso, con algunas, nula, cuando no se activan cauces reales de participación e implicación, las familias quedan excluidas de la vida del centro escolar” (Gonzalez y Gonzalez, 2008; 88).

El apoyo de las familias es fundamental para el éxito educativo de los jóvenes. De acuerdo con el informe del Banco Mundial (2008), las probabilidades de comenzar la educación secundaria ascienden al 93 % en el caso de los jóvenes que sintieron que sus padres estaban muy involucrados en su educación; por otra parte, la cifra disminuye a un 78 % en el caso de aquellos que no percibieron interés por parte de sus padres. Asimismo, la probabilidad de completar los estudios también es más alta para aquellos que sintieron el apoyo de sus familias que para los que no (el 73 % en comparación con el 16 %). En el análisis de las encuestas realizadas por el Banco Mundial, se concluye que las madres que han recibido una educación más completa cuidan mejor de sus hijos y les dan aliento para lograr mejores resultados educativos. De los niños cuyas madres poseen un título universitario, el 94 % finalizó la escuela secundaria. La finalización de los estudios disminuyó al 46 % en el caso de aquellos jóvenes cuyas madres terminaron solamente la escuela primaria, y disminuyó a un tercio en el caso de aquellos jóvenes cuyas madres sólo finalizaron una parte de los estudios primarios. Asimismo, todos los jóvenes cuyas madres poseen un título universitario finalizaron la escuela primaria.

Estos datos encuentran relación con la ya mencionada categorización que realiza Noel (2007) de los padres de los alumnos de sectores populares, tipificándolos en transicionales y emergentes, en función de las demandas que realizan a la escuela.

Resulta difícil que los padres “emergentes” se involucren con la escolaridad de sus hijos. Sin embargo, para lograr que la escuela adopte un enfoque inclusivo, la implicación de las familias es vital. Una escuela que incluye, construye puentes entre profesores, alumnos y familias, y genera oportunidades para que estos tomen parte en la vida organizativa (González y González, op. cit.).

En el relato de nuestros entrevistados es posible identificar al mismo tiempo actitudes familiares de aliento a la escolaridad y prácticas que dificultan o atentan contra la asistencia a la escuela.

- *Mi mamá me dice que venga, nunca me dice que falte.*

(...) *A veces [falto] los lunes porque los domingos hacemos fiesta y nos quedamos dormidos.*

Alumno ESCUELA B (57:57)

En un caso, explícitamente se evidencia que cuando el alumno decidió dejar la escuela los padres no reaccionaron al respecto, pero por otro lado lo incitan a mantener la continuidad en esta:

- *¿En tu casa hay alguien que te pregunta más por las cosas de la escuela?*

- *Sí.*

- *¿Quién?*

- *Mi mamá.*

- *¿Qué cosas de la escuela te pregunta?*

- *Si hago la tarea, si me porto bien...*

- *Y ¿en tu casa hay alguien que te ayuda con las cosas de la escuela?*

- *Sí, mi hermano (...)*

- *Y... en tu casa cuando dijiste “no quiero ir más”, ¿qué te dijeron?*

- *Nada.*

Alumno ESCUELA C (76:83)

Las actitudes de apoyo a la escolaridad se refieren mayoritariamente a no dejarlos faltar, incentivarlos a que continúen asistiendo a la escuela, o a que no abandonen la cursada. En algunos casos, los jóvenes afirmaron que algunos miembros de sus familias les preguntaban cómo iban en la escuela o realizaban un seguimiento del cumplimiento de las tareas escolares.

Sin embargo, por otro lado, en algunos relatos, al tiempo que afirman que sus padres se preocupan por su escolaridad, comentan que en su familia resulta natural que los días lunes no se asista a la escuela porque todos se acuestan tarde el domingo, o que se falte porque llueve.

Estas prácticas familiares no son consideradas por los entrevistados como obstáculos a la escolaridad. Consideramos que esta percepción está condicionada, por un lado, por la apreciación de que los pedidos o actitudes de la familia que concluyen en inasistencias a la escuela son beneficios (“quedate durmiendo hoy”) o bien necesidades (“cuidá a tu abuela que está enferma”). Por otro lado, también incide en esta definición la percepción de qué es asistir regularmente a la escuela. Esta percepción, como vimos anteriormente, se encuentra en muchos casos muy alejada de la idea de que asistir regularmente a clase es hacerlo todos los días.

Probablemente, si se profundizara en las entrevistas realizadas, este discurso contradictorio aparecería en la mayoría de las familias. Los entrevistados hacen referencia a la insistencia por parte de los padres en que permanezcan en la institución, pero a su vez expresan la dificultad de llevar ese discurso a acciones concretas para sostener la escolaridad de sus hijos, en los casos en que estos decidían abandonar la escuela o lo hacían por situaciones familiares.

Consideramos que estas actitudes que van “en contra de la escolaridad” de los alumnos se relacionan en la mayoría de los casos con la situación socioeconómica.

En la interacción entre los aspectos contextuales y las experiencias individuales se consolidan los puntos de vista de los actores, condicionando de esta manera las propias apreciaciones del mundo que los rodea y sus experiencias.

4.4.2. La violencia y la sensación de inseguridad en la escuela

Entendiendo que la violencia constituye una problemática social de alto impacto, su presencia en el ámbito escolar resulta esperable. La metáfora de la escuela como prisma que, ni transparente ni opaco, refracta lo que ocurre en su entorno, resulta aquí particularmente pertinente. En este apartado se hará referencia a la violencia y también al consumo de drogas, temáticas que exceden la individualidad de los jóvenes y el marco específico de la escuela, pero que también están dentro de ella y que se han definido como contextuales.

El concepto de violencia resulta extremadamente complejo de abordar, desde el momento en que no se trata de un observable sino de un constructo. Sin embargo, existe un punto de consenso básico acerca de su significado entre quienes estudian la temática, que consiste en que “todo y cualquier acto de agresión –física, moral o institucional- dirigido contra la integridad de uno o varios individuos o grupos es considerado como acto de violencia” (Abramovay y Rúa, 2002). La idea de violencia en la escuela genera debate y rompe con las representaciones de la infancia atada a la inocencia y la de la escuela como refugio pacífico.

En la Argentina, los hechos de violencia dentro de las escuelas en los últimos 12 años han ocupado crecientemente un espacio importante en los medios de comunicación: actos que van desde el robo de bienes materiales a la agresión física también son parte del día a día escolar. Tanto en establecimientos públicos como privados, alumnos y docentes se ven envueltos en incidentes que culminan en agresiones verbales, en lesiones físicas y en algunos casos en la muerte. Aquello que años atrás se nombraba como “actos de indisciplina”, hoy ha dado paso a lo que se describe como “violencia en la escuela”.

¿Cómo comprender la violencia en la escuela? Desde la perspectiva del psicoanálisis, la violencia es una manera de poner en acto una pulsión que no encuentra otra vía de elaborarse o de hacerse ver. Son la palabra y la ficción las que otorgan, al sujeto y a la humanidad, la posibilidad de decir. De acuerdo con el enfoque psicoanalítico (Elvira Martorell, 2006), las distintas formas que asume la violencia en la escuela suponen siempre una práctica situada en los bordes de la palabra. La violencia es una expresión fallida de lo simbólico y surge con claridad en una época en la que los discursos de autoridad de los padres y de la escuela parecen haber perdido potencia. Se relaciona con las dificultades que hoy existen para la construcción de un semejante, semejante que es siempre igual a otro, ante y mediante un tercero. Ese es el lugar de la ley -lugar que hoy está ausente-, la ley entendida como una terceridad, una institución o una persona que legítimamente puede intervenir en los conflictos privados. En ese sentido, la violencia en la escuela se vincula con el quiebre del lazo social, que va más allá de los recursos económicos.

Actualmente, este quiebre del lazo social afecta a todas las clases económicas y a todas las situaciones, no solo las que se viven en la escuela. Para muchos, no hay hoy ninguna institución -ni la familia, ni la escuela, ni la policía- que ocupe el lugar de la ley.

El tipo de violencia que más se presencia en la escuela son maltratos entre compañeros denominados “*bullying*”, situaciones en las cuales uno o varios escolares toman como objeto de su actuación injustamente agresiva a otro compañero y lo someten, por tiempo prolongado, a agresiones físicas, burlas, hostigamiento, amenazas, aislamiento, etc., y se aprovechan de su inseguridad, miedo y dificultades personales para pedir ayuda o defenderse. La mayoría de los hechos violentos suceden en la escuela media y entre los varones adolescentes. Asimismo, los hechos violentos incluyen a los docentes: los conflictos entre docentes y alumnos están presentes en el marco de las instituciones escolares en la Argentina y también suceden hechos de violencia entre docentes y padres, y entre docentes.

Gabriel Kessler (2004) define algunos aspectos relacionados con la violencia en la escuela: entre ellos, la dificultad de llegar a un consenso con los alumnos sobre qué es. Muchas veces, lo que para los chicos es considerado un juego, para los docentes es violencia. La violencia no es vivida por sus protagonistas como un acto de agresividad, sino como un modo de trato habitual y cotidiano; son los docentes, en la posición de observadores, quienes hablan de violencia.

Otro aspecto que destaca el autor es el de la violencia de los varones hacia las niñas, tal vez una manera de repetir un tipo de expresión de masculinidad habitual en los padres, en muchos casos una masculinidad devaluada por la crisis del mundo del trabajo que se expresa en modos de violencia doméstica.

Sin embargo, si bien hasta hace pocos años las escuelas eran “intocables” para las comunidades, hoy la escuela es vulnerada y robada, porque efectivamente, para muchos, hoy la escuela no representa nada (tal vez aquí estén representados los padres emergentes descritos por Noel), porque saben que aun transitando por la escuela no tienen asegurado un futuro mejor. La violencia emerge cuando no hay perspectiva de mejora en el horizonte.

En las representaciones de los jóvenes entrevistados, la violencia se halla fuertemente naturalizada: en los grupos focales, los entrevistados se refirieron espontáneamente a agresiones físicas sufridas por ellos o por sus compañeros y a la sensación de inseguridad sufrida en la escuela, aunque no exclusivamente en ella. Los entrevistados no conceptualizaron estas experiencias como violencia. En las entrevistas individuales, se decidió consultar a los alumnos sobre si consideraban que había violencia en sus escuelas, y, llamativamente, fueron pocos los alumnos que la reconocieron. Al indagar acerca de qué tipo de actos consideraban que eran violentos, los jóvenes se refirieron a situaciones con efectos o consecuencias visibles que impactan: sangre, intervención policial, entre otros.

Esta concepción “efectista” excluye de la consideración de violentos a aquellos casos en que la agresión física no tenga consecuencias sangrientas o no derive en la intervención policial. Asimismo, lleva a los jóvenes a identificar como actos violentos solo a aquellos donde se expresa violencia física, pero no otros tipos de violencia; son velados así los aspectos menos evidentes de la violencia, como la violencia verbal, la violencia psicológica, la violencia física sin lesiones graves, etc., naturalizando prácticas de maltrato.

- *Si tuvieses que pensar en qué sería un acto de violencia, ¿qué sería?*
- *Que se peleen, que traigan un revólver a la escuela.*
- *Si alguien se pega ¿es violencia?*
- *Sí, más o menos.*
- *Para que sea violencia ¿cómo tiene que ser?*
- *Y, a cuchillazos.*
- *¿Que se lastimen mucho?*
- *Sí.*
- *¿Que haya sangre?*
- *Sí.*

Alumno ESCUELA C (476:485)

La violencia es presentada como una situación cotidiana, ante la que algunos sienten miedo y bronca y muchos, resignación. En algunos casos, los chicos cuentan cómo se defendieron ante estas situaciones; en algunos, cuentan cómo fueron testigos de enfrentamientos entre compañeros, no logrando interceder.

Los motivos que desencadenan estos episodios no ocupan un lugar significativo en los relatos. En algunos casos, inclusive, los chicos ponen de manifiesto el sinsentido de este empleo de la fuerza física.

Otra cara de la violencia instalada en la sociedad es la sensación de inseguridad que acompaña permanentemente a los sujetos. En algunas ocasiones, los alumnos manifiestan sentir miedo a

sufrir una muerte violenta en su escuela. Para justificar su miedo, se amparan en que hechos como este sucedieron en películas o en otras escuelas.

- *¿Por qué “Scream”?*

- *Porque me acuerdo la película y trata que matan en una escuela, ¿no? Y bueno, mi temor es que pase algo así en la escuela.*

Entrevista grupal: ESCUELA A (263:265)

4.4.3. Consumo de drogas

Es importante destacar que, en las entrevistas grupales realizadas a los jóvenes, el consumo de drogas no se encontraba plasmado ni sugerido en ninguna de las fotografías presentadas, y aun así fue asociado en uno de los grupos con una imagen. En el otro grupo, la escuela fue asociada con la película “Ciudad de Dios”, que trata el tema del narcotráfico en las favelas brasileñas. Sin embargo, al trasladar la comparación a la realidad de su colegio, ambos participantes dijeron que eso no pasaba “mucho”.

- *¿Esta es una foto de chicos drogándose, no?*

- *¿Para vos son chicos drogándose?*

- *Sí, porque mire, están acá con la bolsita.*

- *Yo no veo nada.*

- *Porque la tapan para que no se vea algo malo.*

- *Ah... ¿por qué es lo más representativo de la escuela eso para vos?*

- *Porque en la escuela hay mucha droga. Corre la droga. Aparte de en los barrios y todas esas cosas, para mí que acá adentro también corre. No justamente acá adentro en este colegio, pero en otros colegios corre mucho la droga.*

Entrevista grupal: ESCUELA D (490:506)

En general los entrevistados reconocen la existencia de drogas en el barrio, pero no en la escuela; solo tres responden que sí hay drogas en la escuela. Dos pertenecen a la escuela C y uno a la B. Puede notarse en el discurso de los alumnos que hay una enorme naturalidad en relación con el tema:

- *Drogas no, por lo menos acá en el colegio yo no veo...*

- *¿Y en el barrio, por ejemplo?*

- *En el barrio sí hay bastante; en todos lados pienso yo, ¿no?...*

ALUMNO ESCUELA A (410:414)

- *Sí. Todos fuman acá [en el barrio] paco.*

- *¿Es normal? (...)*

- *Sí, es normal. Yo una vez había traído [a la escuela].*

- *¿Vos habías traído?*

- *Sí, porque me dijeron que lo guarde, unos pibes.*

Alumno ESCUELA C (531:541)

En términos generales, los entrevistados se refirieron a la droga como una problemática que no afecta a sus escuelas. Esta percepción podría relacionarse con la idea de que la circulación y el

consumo de drogas no afectan en forma significativa el paso de los alumnos por la escuela, por ser una temática fuertemente instalada no solo dentro del ámbito escolar sino sobre todo fuera de este. Esta posición estaría fuertemente influida por una naturalización de toda la cuestión de las drogas, generando que no resulte fuertemente disruptivo para los alumnos el consumo o el comportamiento de quienes las consumen en el marco escolar.

4.5. La dimensión personal

4.5.1. Representaciones de los jóvenes sobre el futuro

Las representaciones de los jóvenes sobre el futuro cobran especial significado en esta investigación sobre la inclusión escolar. Es posible sostener como primera hipótesis de trabajo que las representaciones que los docentes crean sobre el futuro de los alumnos influyen sobre las representaciones que los alumnos crean sobre su propio futuro.

Desde hace ya muchos años, distintas investigaciones han propuesto describir cómo la escuela fabrica cotidianamente juicios y jerarquías que tienen un alto impacto en el rendimiento escolar de los alumnos. Los estudios del poder de las expectativas del maestro sobre el desempeño escolar del alumno tienen su antecedente más importante en una investigación que impactó en los estudios posteriores publicada bajo el título de “Pygmalión en la escuela” (Rosenthal y Jakobson, 1968). El estudio consistió en un clásico experimento a partir del cual los investigadores verificaron como hipótesis principal que: “En una clase dada, los niños de los que el maestro espera un desarrollo mayor, mostrarán realmente tal desarrollo”.

Pierre Bourdieu, en su libro “La miseria del mundo” dedica varias páginas a desarrollar el concepto de “efecto destino” que se refiere a cierta posibilidad de que a partir de determinados “prejuicios” sociales se cristalice en un sujeto un determinado futuro previsible como casi inevitable. A partir del análisis de la situación vital de dos entrevistados, afirma: “Las confrontaciones con el prejuicio racista o los juicios clasificatorios, a menudo estigmatizantes, con el personal de encuadramiento social, con el personal de encuadramiento escolar, social o político que, a través del efecto de destino que ejercen, contribuyen mucho a producir los destinos enunciados y anunciados” (Bourdieu, 1999, p. 68).

En las entrevistas individuales, se les preguntó a los entrevistados cómo imaginaban su futuro. Esta pregunta fue tomada con el sentido de poder conocer las perspectivas de estos jóvenes, para saber si en aquellas “imágenes trazadoras” la escuela ocupaba algún lugar significativo. Por otro lado preguntar por el futuro implica preguntar por la construcción de la subjetividad de cada uno de estos jóvenes, de cómo una imagen futura puede impactar en el presente dándole sentido a prácticas actuales.

En los momentos de inestabilidad social, de crisis, se desdibujan las posibilidades de construir estas imágenes, ya que si el punto de partida es inestable, toda la subjetividad y la construcción del sujeto como tal están definidas por esta condición de origen. Teniendo en cuenta lo hasta aquí mencionado y a través de las respuestas obtenidas, se puede observar en los jóvenes una enorme dificultad en proyectar el futuro, su vida más adelante. El futuro ocupa un lugar muy incierto para los alumnos.

En muchos casos, al momento de preguntar por el futuro, los jóvenes simplemente afirmaron no pensar nada, no imaginar nada. En estas respuestas se puede vislumbrar, por una parte, la dificultad de proyectar y pensar hacia adelante, muy comprensible en el marco de una sociedad como la actual, donde prevalece el “vive ahora” como lema de consumo y como consigna obligatoria para quienes deben dedicar la mayor parte de sus energías a asegurar la supervivencia cotidiana. Por otro lado, nos lleva a pensar en la negación de imaginar un proyecto que, debido a la situación socioeconómica que los rodea, sería muy poco esperanzador y desembocaría en una imagen trágica del futuro, restando quizás también sentido al presente.

- *¿Cómo ves tu futuro?*

- *Me imagino y después no pasa, mi hermano más grande terminó todo a los 21, la facultad y todo, y nada. Mi prima quería ser policía y termina... Yo no te digo lo que está haciendo... Está saliendo con los carros.*

- *Terminó el secundario y hace eso...*

- *Sí, le faltaba, no sé...estaba en la policía y dejó...*

- *No te tiene porqué pasar solo eso a vos. Podés buscar otra alternativa.*

- *Nooo... yo me imagino re-mal.*

- *¿No podés imaginar algo lindo?*

- *No sueño nada... no imagino nada.*

Alumno ESCUELA B (535:537)

En otros casos, aparece el hecho de estudiar como medio necesario para ser alguien, para trabajar y autosustentarse. Estas imágenes a futuro son planteadas en forma difusa; son amplias y muy generales, y carecen de un sentido procedimental, es decir que no se plantean escalones o etapas para alcanzar lo deseado. Las credenciales escolares, a través de un proceso alquímico, parecerían instantáneamente convertir a sus poseedores en “alguien”.

Todo lo aquí mencionado puede relacionarse con lo que plantea Gabriel Kessler: “En un sentido más general, la pérdida de certidumbres básicas en la vida social hace que no se sepa qué se puede prever, qué puede esperarse del otro, de un diploma, de un puesto de trabajo o de la jornada siguiente” (2004, p. 264).

De todas formas, no puede negarse que la dificultad para prever e imaginar el futuro es una característica propia de la adolescencia, pero consideramos que estos fragmentos de los alumnos muestran una problemática mayor que la propia de la edad.

Solo en un caso, una alumna identifica claramente su imagen a futuro y expresa no solo lo que quiere sino cómo hacerlo. No es casual que pertenezca a la escuela A, caracterizada anteriormente como población “transicional”, con familias preocupadas por la educación:

- *Yo me imagino, yo quiero terminar 3º año y tengo muchas amigas que están trabajando de policías y ellas como que me hablaron para que entre y a mí me re-gusta también la idea. Así que me van a ayudar para prepararme. Justo ayer o antes de ayer, me crucé una amiga acá en Gutiérrez que andaba con el patrullero y me preguntó, yo estaba con mi novio afuera y me preguntó. Porque ella me ayudaba para que yo me presente. Así que le dije que sí. No sé, es lo que yo quiero hacer.*

Alumno ESCUELA A (393:399)

En este sentido, el discurso de los alumnos entrevistados puede reflejarse en uno de los resultados a los que llegó Kessler cuando explica que los jóvenes “afirman sin dudar que la escuela sirve para trabajar pero no detectan cuáles son las competencias laborales que adquieren, y ni los efectivamente ocupados establecen una relación entre lo aprendido y las tareas realizadas” (Kessler, 2004;189). Sin embargo, queremos resaltar la imagen de la escuela en esta proyección difusa. Esta imagen afirmaría que más allá de la crisis instalada de la institución escolar, esta aún mantiene cierto capital simbólico acumulado y distribuido en el espacio social. Esto es lo que queremos resaltar, que aún la escuela posee herramientas para reinventarse y dar respuestas a los nuevos jóvenes que transitan por ella.

Pensando en el caso específicamente argentino, Ziegler (2004; 16) afirma que “ante la creciente expansión de la educación secundaria, las mismas instituciones que abren sus puertas a sectores sociales tradicionalmente excluidos marcan, en el mismo acto, los circuitos de la exclusión. Los relatos de futuro de los profesores son develadores de la posición de los docentes ante los estudiantes que reciben, y las posibilidades que diferencialmente habilitan para estos jóvenes. (...) Los futuros que se avizoran para los jóvenes, las experiencias escolares diferenciales que se les ofrecen, las expectativas que en ellos se depositan, lo ‘decible’ en relación con el porvenir, dan cuenta de los modos actuales en que la escuela articula la desigualdad”.

Que la escuela pueda abrir sus puertas “al universo de lo posible”, al acontecimiento, al porvenir o, por el contrario, dé lugar al “devenir de la existencia”, a las profecías auto-cumplidas que hablan de fracaso, también refiere a un poder simbólico aún presente en la institución escolar.

4.6. ¿Cuál es el sentido que los jóvenes le otorgan a la escuela?

Especialmente a través del material surgido de los grupos focales, pudimos arribar a percepciones generales de los jóvenes acerca de sus escuelas, y de la escuela como institución. Tal como se puso de manifiesto en los diversos capítulos, los jóvenes perciben a la escuela como una institución en crisis.

Las percepciones de los jóvenes acerca de la escuela contienen experiencias y valoraciones propias del grupo familiar y de su trayectoria social que, a su vez, juegan y son resignificadas en el marco de la experiencia escolar individual, que al mismo tiempo va configurando proyectos vitales personales, que se expresan en las elecciones concretas de los individuos.

A partir de una primera aproximación global a las respuestas de los jóvenes, es interesante mencionar que en la imagen de escuela que construyen confluyen dos tipos de concepciones generales: por un lado, la que se refiere a una escuela “ideal” (más allá de la crisis de dicha institución), como paso indispensable para el desarrollo personal y la movilidad social ascendente y, por otro lado, la imagen de la escuela concreta, cotidiana (su escuela), cuyo sentido a futuro es más cuestionado y menos claro para los alumnos.

Distintos estudios han ahondado en esta presencia de concepciones enfrentadas acerca de la escuela, que incluso conviven en las mismas personas. Así, por ejemplo, Kessler (2004) identificó que sus entrevistados “oscilan entre la adscripción valorativa a la educación en forma abstracta y una experiencia educativa personal de baja intensidad pero con altísima tensión. Aunque a veces

parece importarles poco lo que sucede allí adentro y su desempeño educativo, tienen conciencia de la necesidad de un diploma para tentar una mínima suerte en el mundo del trabajo. Por su lado, sus padres tratan de inculcarles del modo que pueden que la educación es el único camino de ascenso legítimo, al mismo tiempo que la propia experiencia y la de su entorno desmienten con su realidad lo mismo que se les intenta transmitir” (Kessler, 2004, p. 254). También en una reciente investigación realizada por Inés Dussel, Nuñez y Britos (2008) acerca de la opinión de docentes y jóvenes sobre la secundaria, los jóvenes eligen para hablar de la escuela la opción “Calidad educativa y formación” en primer lugar, que incluye “es una escuela que me enseña”, “es una buena escuela”, “es una escuela que me da algo”. Casi el 79 % de los alumnos refieren cosas positivas, mientras que los aspectos negativos son muy minoritarios. En coincidencia con este antecedente, en nuestra investigación es posible acceder a una imagen ideal de la escuela:

- Porque pienso que la escuela no se va a caer nunca a pedazos. Como el león es fuerte, pienso que la escuela es fuerte y no se va a caer nunca abajo.

Entrevista grupal: ESCUELA A (54:55)

- ... que muchas veces a esta escuela también la quisieron cerrar. Pero nunca pudieron y se mantuvo en pie este colegio.

Entrevista grupal: ESCUELA D (508:511)

Pero por otro lado, los jóvenes se manifiestan en forma negativa acerca del presente de la escuela, afirmando que esta corre riesgo de derrumbe...

*- La escuela es como un pulpo, ¿viste que camina para atrás?
No sabés cuál es la cabeza ni para dónde va...*

Entrevista grupal: ESCUELA C (110:112)

- Les quiero hacer una pregunta, ¿están de acuerdo ustedes con esto de que la escuela avanza pero muy poco?

- Sí.

- Sí.

- Sí.

- Sí.

Entrevista grupal: ESCUELA C (123:128)

La percepción negativa se funda, entre otros aspectos, en que en la escuela identifican variadas disfunciones (algunas de ellas ya visitadas en capítulos anteriores):

• **No hay clases.**

- Bueno, así que lo agregamos. A vos esta escuela te hace pensar eso, que está rota...

- Sí... porque no hay clases...

Entrevista grupal: ESCUELA B (169:171)

• **No enseñan.**

- ...y burro ¿por qué?

- ¿Por qué?, porque no te enseñan nada.

- Eso: *¿no enseñan nada?*
- No, sí enseñan pero no enseñan bien como tienen que enseñar en el grado.
- Y tenemos que pagar \$ 400, no, jaja.

Entrevista grupal: ESCUELA C (17:23)

• **Es lenta**

- *¿Por qué una tortuga?*
- *Porque toda la escuela es lenta.*

Entrevista grupal: ESCUELA B (859:863)

Es importante resaltar que la mayoría de las veces los discursos de los jóvenes no son lineales y pueden encontrarse críticas fuertes a la institución así como también confianza en ella por su propio capital simbólico acumulado. Consideramos que estas percepciones de la escuela abstracta condicionan también el paso por la escuela y la percepción de este por parte de cada uno de los alumnos.

5. Conclusiones: la construcción de una escuela inclusiva

Sin ignorar que las escuelas donde se desarrolló el trabajo de investigación son aquellas que reciben a la población más vulnerable, y considerando que existen factores asociados a variables socioeconómicas tales como el nivel de ingreso de los hogares de los jóvenes, el trabajo juvenil, el clima educativo, la ubicación geográfica, y otras, que inciden fuertemente en la exclusión educativa (Herrán, 2004), la escuela tiene fuertes responsabilidades en la inclusión de los jóvenes. Como define Booth, incluir no solo consiste en que los chicos y las chicas “estén dentro de la escuela”, sino que, además, participen de la cultura escolar y logren aprendizajes relevantes. La importancia de la escuela está ligada a la construcción de un saber que en sus orígenes es “externo” a los sujetos pero que tiene efectos subjetivos: un saber que los “con-mueve”. Para que esto tenga lugar, los jóvenes no solo tienen que estar en la escuela, sino que es necesario que allí aprendan.

En el presente trabajo de investigación, por las percepciones y representaciones de los estudiantes, pareciera que las características que asume en estas instituciones el dispositivo escolar los deja con escasas posibilidades de construcción de un saber y de proyección hacia lo desconocido.

En las representaciones de los estudiantes, estas escuelas erigen diferentes barreras para la inclusión educativa:

- La percepción de la escuela como una institución en crisis, que para muchos jóvenes es un “sin-sentido”, a partir del cual resulta problemática su permanencia.
- Un espacio escolar poco acogedor, sucio, roto, frío, vinculado más al encierro que al refugio.
- Un tiempo escolar entrecortado por las numerosas inasistencias de alumnos y docentes, y por la reiterada suspensión de clases, tiempo cuya cadencia, marcada por la repetición de contenidos, actividades y explicaciones, refiere a una escuela lenta en sus ritmos, donde da lo mismo estar que no estar.
- La percepción de un ambiente ruidoso y en el que los jóvenes se sienten solos.
- El inter-juego muchas veces incoherente entre normas, su cumplimiento, y sanciones, donde el lugar de la Ley, necesario en la constitución subjetiva de los jóvenes, es difuso, y donde a veces los adultos de la escuela no cumplen con las normas.
- La falta de escucha hacia el deseo de aprender.
- Estrategias pedagógicas poco apropiadas –como clases sumamente expositivas-, que no despiertan el interés de los jóvenes.
- Conflictos en la interacción con los docentes. Faltas de respeto y malos tratos de alumnos a docentes, y de docentes hacia alumnos, con amenaza de uso de la fuerza física.
- Fuertes etiquetamientos hacia y entre los jóvenes que los ubican en un lugar de impotencia y de incapacidad.
- Poca confianza de los adultos y de los mismos jóvenes en su futuro.
- Profesores y alumnos *no implicados*, o *desenganchados*.
- Violencia y sensación de inseguridad.

Cuando la inclusión es solo formal

Las escuelas a las que concurren los jóvenes que participaron de esta investigación despliegan estrategias para lograr la retención de sus alumnos. Entre ellas, los estudiantes identificaron las siguientes:

- Se les permite faltar todo lo que quieran.
- No se lleva un registro de inasistencias.
- Se les permite volver a la escuela en cualquier momento del año después de abandonar.
- A menudo aprueban el año solo por tener la carpeta completa.
- Otras veces, inclusive, aprueban materias sin ni siquiera ir a rendir.

Asimismo, desde la perspectiva de los jóvenes, la aplicación de estas medidas “facilitadoras” no es igual para todos, sino que varía “según cómo es el chico” en relación con su comportamiento.

En el mejor de los casos, estas “estrategias de retención” de las escuelas logran una inclusión formal de los alumnos en el sistema educativo y una exclusión real del conocimiento. “La exclusión que observamos se da de una manera más sutil: Hacer que, del modo que sea, pasen por la escuela y, si son alumnos problemáticos que lo hagan lo más rápido posible, aun regalándoles el año... Algunos dirán que es una forma de no excluir y que se debe elegir entre esto y la exclusión, pero lo cierto es que este tipo de escuela no parece cumplir con las tareas educativas básicas” (Kessler, 2004; 206-207).

Queda la pregunta acerca de si solo el logro de la permanencia en la escuela (a costa de estrategias institucionales que transgreden reglamentaciones, en muchos casos alentadas por las autoridades jerárquicas) constituye el primer escalón en el proceso de inclusión-exclusión escolar. ¿Sirve a los jóvenes estar en la escuela, aun “desenganchados” de los procesos de aprendizaje?

Buenas prácticas de inclusión

A partir del diálogo con los entrevistados, es posible inferir cuáles son aquellas características que permiten pensar en una escuela más inclusiva:

- Escuelas con un ambiente propicio para el aprendizaje, esto incluye tanto lo edilicio como el clima de aula.
- Docentes implicados, comprometidos con su práctica pedagógica.
- Propuestas pedagógicas que se transformen en verdaderas experiencias de aprendizaje para los estudiantes, y que sean:
 - Participativas, donde los jóvenes tengan un lugar para decir y hacer.
 - Centradas en el aprendizaje de los alumnos.
 - Que incluyan contenidos relevantes, que justifiquen el genuino deseo de los alumnos de aprender más y mejor.
- El capital simbólico con el que aún cuenta la escuela (valorada e idealizada por todos los estudiantes), que permite pensar en su potencial para el cambio.

La idea de participación es clave en los procesos de inclusión educativa. Participar en la vida escolar no consiste solo en estar o permanecer, sino en formar parte de una comunidad de aprendizaje. ¿Participan los jóvenes entrevistados en la cultura escolar y en el aprendizaje? El análisis de sus representaciones nos indica que posiblemente no, y que para muchos de ellos la escolaridad tal vez sea una empresa de bajo impacto. Y que incluso aquellos mecanismos diseñados para que los jóvenes “estén adentro” finalmente los dejen aún más afuera del conocimiento.

Finalmente, ¿por qué podemos, a pesar de todo, seguir afirmando que es importante (además de obligatorio) que los jóvenes concurran a la escuela? Philippe Merieu responde a esta pregunta de la siguiente manera: “¿Por qué la educación? ... porque no existe el ejemplo de un ser humano pequeño que se haya transformado en hombre sin la ayuda, sin el acompañamiento de adultos, de adultos con experiencia y que pudieran transmitírsela para poder desarrollarse. ¿Por qué la educación? Porque el hombre es el único ser vivo que debe inventar su propio destino y estar asignado a la libertad (...). Porque hoy sabemos que el futuro no está escrito en ningún lado pero también que nuestro mundo está sobre un tren loco, sobre una vía que puede llevarlo a la catástrofe si no tomamos medidas y si no reflexionamos juntos sobre una manera de transformarlo (...). ¿Por qué la educación? Para resistir a este reclutamiento de pulsiones primarias que hace que lo queramos todo y ahora, sin pensar en las consecuencias, sin levantar la mirada hacia el futuro y sin mirar el mundo que le dejaremos a nuestros hijos. ¿Por qué la educación? Para el mañana y para que el mañana no sea una simple yuxtaposición de individuos en la búsqueda de su interés personal, cada uno por su lado, sino para que sea una ocasión de construir juntos, de asociarse para deliberar sobre el bien común” (Merieu, 2010).

¿Brindan las escuelas secundarias que reciben a los jóvenes más vulnerables oportunidades o experiencias de aprendizaje que permitan los logros de la educación que señala Merieu? Aquello que muestra esta investigación nos dice que no, o que tal vez no totalmente. Sin embargo, también nos da indicios de que la escuela continúa siendo el único espacio destinado a los jóvenes que tiene la forma de una promesa. Y que es una apuesta que debemos asumir como sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

Abramovay y Rúa (2002). *Violencias Nas Escolas*. Brasília: Unesco.

Abric, J. C. (Dir.) (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.

Ainscow, M. (2005). El próximo gran reto: la escuela inclusiva. *En Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar*. Barcelona.

Antelo (2008). El fracaso de enseñar: Ideas para pensar la enseñanza y la formación de los futuros docentes. *Sentidos perdidos de la experiencia escolar: angustia, desazón, reflexiones*. Buenos Aires: Noveduc.

Aulagnier, Piera (1975). *La violencia de la interpretación*. Del pictograma al enunciado. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Bhalla y Lapeyre (1997). Social Exclusion: Towards an Analytical and Operational Framework, *Development and Change*, Volume 28, Issue 3.

Birgin, A. (2006). Pensar la formación de docentes en nuestro tiempo. En Terigi F. (Comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI y Fundación OSDE.

Bolívar (2000). *Los Centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.

Booth (1999). Viewing inclusion from a distance: Gaining perspective from comparative study. *Support for Learning*. New York: Wiley-Blackwell.

Booth, T., Ainscow, M. et. al. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: CSIE-UNESCO.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Borzese y Bottinelli (2005). Inclusión con calidad educativa para todos los jóvenes, en Krichesky, M. (comp.). *Adolescentes e inclusión educativa: Un derecho en cuestión*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Bourdieu P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Ciudad: Taurus.

Bourdieu P. (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.

Bourdieu y Passeron (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

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

Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.

Cohen y Manion (1990). Experimentos, Quasi Experimentos e investigación de caso único. *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

Consejo Federal de Educación (2008). "Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en la Argentina". Borrador octubre de 2008.

Cornu, Laurence (1999). *La confianza como cuestión democrática*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

- Croinger y Lee** (2001). Social capital and dropping out of high school: benefits to at-risk students of teachers, support, and guidance. *Teachers' College Record*, 103 (4).
- Dabenigno y Tissera** (2003). *Juventud y vulnerabilidad educativa en la ciudad de Buenos Aires*, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección de Investigación.
- DiNIECE – UNICEF** (2004). Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país, seguimiento y monitoreo para el alerta temprana, *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación*. Argentina.
- DiNIECE** (2003) Anuario Estadístico Educativo 2003. Red Federal de Información Educativa, DiNIECE, *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación*. Argentina.
- DiNIECE** (2005) El Tercer Ciclo de la Educación General Básica. Descripción de la oferta del Sector Estatal, *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación*. Argentina
- Duschatzky, S.** (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S.** (comp.) (2002). *Tutelados y Asistidos. Programas Sociales, Políticas Públicas y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky y Coreia** (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I.** (2007) *Palabras cruzadas; profesores y alumnos opinan sobre la escuela secundaria*. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I.** (2005) ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre/ diciembre Volumen 10, N° 027. Distrito Federal de México: COMIE
- Echeita Sarrionandia, G. y Duck Homad, C.** (2008). Inclusión educativa en REICE *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Vol. 6, N° 2 en: www.rinace.net
- Echeita Sarrionandia, G.** (2008). Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto” en REICE *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Vol. 6, N° 2 en: www.rinace.net
- Eisner, E.W.** (1987). *Procesos cognitivos y currículum: una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.
- Elias, Norbert** (1989). *El proceso de civilización*. México: FCE.
- Emmison, M. y Smith, P.** (2000). *Researching the Visual. Images, Objects, Contexts and Interactions in Social and Cultural Inquiry*. Londres y Nueva York: SAGE.
- Entwistle, N.** (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- Etkin y Schvarstein** (1997). *Identidad de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Finnegan y Pagano** (2007). *El derecho a la Educación*, Buenos Aires: FLAPE.
- Flores, Javier Gil** (2002). *Evaluación de curso de orientación e iniciación a los estudios universitarios*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Frigerio y Poggi** (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*, Buenos Aires: Editorial Troquel.

- Gallego Vega, C.** (2004). Algunas claves para desarrollar procesos educativos inclusivos. En *Temáticos Escuela Española*, 13, págs. 21-23.
- Gil Flores, Javier.** La metodología de investigación mediante grupos de discusión. Enseñanza: *Anuario interuniversitario de didáctica*, ISSN 0212-5374, N° 10-11, 1992 1993, págs. 199-214.
- Goffman** (1989). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrotu Editores.
- González González, Ma. Teresa** (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 6, N° 2
- González González, M. T.** (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, N° 1.
- Guba y Lincoln** (1982). *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey Bass Publications.
- Hargreaves, A.** (1996). Profesorado, cultura y posmodernidad. Madrid: Ediciones Morata.
- Herrán** (2004). Hacia las organizaciones que maduran: Teoría de los sistemas evolucionados aplicada a la evolución creativa de las organizaciones docentes. *Tendencias Pedagógicas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Jodelet** (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México: UNAM.
- Julia, D.** (1995). "La culture scolaire comme objet historique", en Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives, Gent, *Pedagogical Historica*, Supplementary series (I), págs. 353-382.
- Kaplan, C.** (1992). Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen. Buenos Aires: Aique.
- Kaplan, C.** (1997). La inteligencia escolarizada: un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. y Fainsod, P.** (2001). Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, Carina** (et. al.) (2002). *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Karsz, S.** (2000). "La exclusión: concepto falso, problema verdadero", en Karz, Saul "La Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*". Buenos Aires: Paidós.
- Katzmann et. Al.** (1999). *Activos y Estructuras de Oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad en Uruguay*. Montevideo: PNUD-CEPAL.
- Kessler, G.** (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- Llach** (2006). *El desafío de la equidad educativa*. Buenos Aires: Ediciones Grancia.
- Lundberg** (1985). The Added Worker Effect. *Journal of Labor Economics*.
- López Yáñez, J. y Sanchez Moreno, M.** (2000). Acerca del cambio en los sistemas complejos. En Estebaranz, A. Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa. Universidad de Sevilla: Secretariado de Publicaciones.

- Margulis, M.** (2000) *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2da. Edición.
- Martínez, M.** (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. ISSN 1560-909X, Vol. 9, N° 1, págs. 123-146.
- Martorell, E.** (2006). De la violencia a la subjetividad. Una interrogación en torno a la posibilidad de refundar el territorio escolar. En *Miradas Interdisciplinarias sobre la Violencia en las Escuelas* - 1ª. ed. - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Argentina.
- Merieu, P.** (2010) Discurso dado en Ramonville, en la campaña por las elecciones regionales de marzo de 2010. Revista La Tía "Cuadernos de Pedagogía de Rosario, 2da época", N° 4.
- Merklen, D.** (2005). "Individuos y ciudadanos. Notas para un enfoque objetivista de la subjetividad popular", en Merklen, D., *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática* (Argentina, 1983-2003). Buenos Aires: Gorla.
- Mingorance Díaz P.** (1992) Análisis del discurso del profesor a través de la metáfora. En Marcelo, C *La Investigación sobre la Formación del Profesorado. Métodos de Investigación y Análisis de Datos*. Argentina: Cíncel.
- Moriña, A.** (2004). El sentido de la educación inclusiva. En Moriña, A.: *Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva*. Archidona: Aljibe.
- Moscovici, S.** (comp.) (1986). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Muñoz Izquierdo, Carlos.** *Construcción del Conocimiento sobre la Etiología del Rezago Educativo y sus Implicaciones para la Orientación de las Políticas Públicas: la Experiencia de México*. In Abandono y Deserción en la Educación Iberoamericana, págs. 10-27.
- Noel, G.** (2007). Tesis de Doctorado: *Los conflictos entre agentes y destinatarios del Sistema Escolar en escuelas públicas de barrios populares urbanos*. Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento e Instituto de Desarrollo Económico Social.
- Noel, G.** (2008). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una aproximación etnográfica*. Buenos Aires: UNSAM Edita.
- O'Donnell, G.** (2004) (coord.). *El Estado de la Democracia en América Latina*, PNUD-ONU.
- Parilla et. al.** (2004). Barreras para la inclusión educativa y social. Experiencias sobre la vida en la escuela y la comunidad narradas en primera persona. *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas 8º Congreso de Organización de Instituciones Educativas. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Parrilla Latas, A.** (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. En *Revista de Educación*, N° 327, págs. 11-29.
- Perrenoud, P.** (1995). "El trabajo sobre los *habitus* en la formación de los *enseñantes*". Facultad de Psicología et de ciencias de l' education. Ginebra. Trad. Claudia Soto. Mimeo de uso interno CAPACYT. Argentina.
- Perrenoud, Philippe** (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Railsback** (2004). Increasing Student Attendance: Strategies from research and practice. *Education Northwest Magazine*. Portland: Education Northwest.
- Rivas, Axel** (2008). Cómo recuperar la educación pública en la provincia de Buenos Aires. CIPPEC.

Rosenthal y Jakobson (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Rubenger, R. W. (2001). *Why Students Drop out of School and What Can be Done*.
<http://civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/rubenger.pdf>

Saith (2001). *Social exclusion: the concept and application to developing countries*. London: Queen Elizabeth House, University of Oxford.

Saraceno (2001). Social exclusion: cultural roots and diversities of a popular concept. *Conference on social exclusion and children*. New York: Columbia University: The Clearinghouse on International Developments in Child, Youth and Family Policies.

Saraví (2007). *De la Pobreza a la Exclusión: Continuidades y Rupturas de la Cuestión Social en América Latina*. México: Prometeo Libros.

Sen, Amartya (2001). Social Exclusion: Concept, Application and Scrutiny. *Social Development Paper*, N° 1. Manila: Office of Environment and Social Development, Asian.

SITEAL - <http://www.siteal.iipe-oei.org>. Informe de Prensa N° 1 Equidad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

SITEAL - <http://www.siteal.iipe-oei.org>. Informe de Prensa N° 2 Equidad y exclusión entre los adolescentes urbanos de Argentina, Chile, Brasil y México.

Susinos, T. y Parrilla, A. (2004). Barreras para la inclusión educativa y social. Experiencias sobre la vida en la escuela y la comunidad narradas en primera persona, en J. López et al. (eds). *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas 8º Congreso de Organización de Instituciones Educativas (Sevilla. Universidad de Sevilla).

Svampa, M. (2000) (comp.). *Desde abajo. Las transformaciones de las identidades sociales*, Buenos Aires: Biblos-UNGS.

Taber, B. y Zandperl, A. (1997). "Los jóvenes y las patologías de final de siglo". Informe de investigación. Argentina: mimeo UNICEF.

Tenti Fanfani, E. (1992). Los pobres urbanos y la escuela. *Problemas estructurales, gasto público, y gestión de políticas sociales*. Buenos Aires: Lumen.

Tenti Fanfani, E. (2000). *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Losada

Tenti Fanfani, E. (2007). "Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión" (borrador para la discusión). Revisado el 3 de junio del 2008. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0709BuenosAires/Resumen_ES.pdf

Tezanos, J. F. (Ed.) (2001). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid. Ed. Sistema.

Tiramonti G. (2006). Procesos de individualización en jóvenes escolarizados. Sectores medios y altos en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: COMIE.

Tiramonti, G. y Montes, N. (2009). La escuela media en debate: Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires: Manantial.

Tiramonti, G. (2004). La configuración fragmentada del sistema educativo argentino. Disponible en: <http://www.flacso.org.ar/educacion/imagenes/tiramonti.pdf>.

Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. En *Educación Social*, Vol. 26, N° 92, págs. 889-910.

Tiramonti, G. (comp). (2004). *La trama de la desigualdad educativa, mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

Tiramonti, G., Arroyo, M. (et. al.) (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina*. Buenos Aires: FLACSO.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Urresti (1998). *La segregación negada: cultura y discriminación social*. Buenos Aires: Biblos.

Wacquant, Loïc (2007). *Los condenados de la ciudad. Guetos, periferia y Estado*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Ziegler, Sandra (2004). *Escuela media y predicciones sobre el destino de los jóvenes: una mirada acerca de la desigualdad educativa*. En: *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, Año VII N°12,

AUTORIDADES Y EQUIPO

Consejo de Administración

Presidente: Enrique Shaw
Vicepresidenta: Magdalena Estrugamou
Secretaria: Mariana Fonseca
Tesorero: Juan Carlos Peña
Vocales:
Miguel Blaquier
Jorge Dell' Oro
Eduardo Franck
Guillermo Madariaga
Horacio Milberg
Luis Ponferrada
Carlos D. Tramutola
Ma. Julia Tramutola

Consejo Académico

Inés Dussel
Silvina Gvirtz
Juan José Llach
Mariano Narodowski
Paula Pogré
Alicia Z. de Savanti
Juan Carlos Tedesco
Alfredo van Gelderen

Equipo

Directora Ejecutiva: Agustina Cavanagh

Directora Programas: Jessica Malegarie

Coordinadora Programa de Becas Escolares: Valeria Salmain

Coordinador Programa de Apoyo a Escuelas: Juan M. Ojea Quintana

Coordinadora Programa de Becas Universitarias y Red de Egresados: María Hilaire

Directora Programa de Investigación y Difusión: Graciela Krichesky

Coordinadora Programa de Evaluación: María Cortelezzi

Directora de Alianzas y Articulación: Magdalena Saieg

Coordinadora Programa de Alianzas: Ma. Jimena ChackeleVICIUS

Directora Desarrollo Institucional: Mercedes Fonseca

Coordinador de Comunicación: Ezequiel Masoni

Directora Administración y Finanzas: Damasia de Tezanos Pinto

Coordinadora de Sistemas: Ma. Graciela Nogués

Coordinadora Recursos Humanos: Melina Gordine

+ Equipo oficina + Encargados de Acompañamiento + 155 voluntarios