

**Resumen Ejecutivo**

Informe final de Investigación

**LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA ESCUELA MEDIA:  
LA PERSPECTIVA DE LOS JÓVENES**

**Equipo de Investigación**

Graciela Krichesky (Directora)

María Cortelezzi, Daniela Cura, Aldana Morrone

**Índice**

1. Introducción.....	2
2. La inclusión escolar como problema de investigación.....	2
2.1 Exclusión social y exclusión escolar.....	2
2.2 Los procesos de inclusión-exclusión en la escuela.....	4
3. Presupuestos metodológicos.....	5
4. Resultados de la investigación.....	6
4.1. La dimensión institucional.....	6
4.1.1. El espacio escolar: escuelas rotas.....	6
4.1.2. El tiempo en la escuela: entre la lentitud y la intermitencia.....	6
4.1.3. El ambiente escolar: entre el ruido y la soledad.....	8
4.1.4. La convivencia en la escuela: Las normas existen, pero no se cumplen.....	8
4.2. La dimensión Pedagógica.....	9
4.2.1. El aprendizaje: Sobre un deseo que no se escucha.....	9
4.2.2. Los profesores en la voz de los jóvenes.....	10
4.3. La dimensión contextual.....	11
4.3.1. Las familias de los jóvenes.....	11
4.3.2. La violencia y la sensación de inseguridad.....	12
4.3.3. Consumo de drogas.....	14
4.4. La dimensión personal.....	14
4.4.1. ¿Cuál es el sentido que los jóvenes le otorgan a la escuela?.....	14
4.4.2. ¿Qué escuela nos toca?.....	15
4.5. Representaciones de los jóvenes sobre el futuro.....	15
5. Conclusiones: la construcción de una escuela inclusiva.....	17
6. Bibliografía.....	18

## **1. Introducción**

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 pobreza - falta de formación - exclusión social. En su visión Cimientos aspira a un futuro en el que está garantizado el acceso a una educación de calidad para todos, y en el que los niños y jóvenes de bajos recursos socioeconómicos tengan la posibilidad real y efectiva de ejercer su derecho a la educación.

Desde hace dos años Cimientos crea su Programa de Investigación, con el objetivo de producir y profundizar el conocimiento en aquellas temáticas educativas sobre las que centra su accionar, con el fin de enriquecer acciones actuales, elaborar insumos para diseñar nuevos programas y contribuir al desarrollo de políticas educativas. Este trabajo presenta la síntesis de los resultados de una investigación que tuvo lugar entre 2007 y 2008, y que indaga en los diversos (y a menudo contradictorios) lazos que unen a alumnos y escuelas, a la luz del concepto de inclusión, ahondando en los factores asociados a la inclusión desde la perspectiva de los alumnos y de los jóvenes que abandonaron la escuela.

La inclusión no se circunscribe al ámbito de la educación, sino que “constituye una idea transversal que ha de estar presente en todos los ámbitos de la vida: social, laboral, familiar, etc. La inclusión forma parte de la nueva forma de entender la sociedad de este nuevo milenio.” (Parrilla, 2002)

Partiendo de la hipótesis de que el proceso de inclusión-exclusión escolar es la resultante de una multiplicidad de variables tanto macro como micro sociales, esta investigación se propuso comprender cómo los jóvenes pertenecientes a grupos sociales y culturales desfavorecidos van encontrando a lo largo de su trayectoria escolar sucesivas barreras que actúan como obstáculos o impedimentos que configuran complejas situaciones que muchas veces los excluyen de la escuela.

Las preguntas que orientaron la investigación podrían sintetizarse así: ¿Cuáles son, desde la perspectiva de los jóvenes, los factores institucionales que funcionan como barreras que excluyen a los alumnos de la escuela media? ¿Cuáles son los indicadores de buenas prácticas de inclusión?

Para responder a estas preguntas se indagó, desde una lógica cualitativa, acerca de cómo los jóvenes perciben a sus escuelas, ya sea implicándose en prácticas inclusivas o si crean condiciones o barreras que terminan excluyendo a los alumnos.

Si bien son muchas las investigaciones realizadas en los últimos años acerca de la inclusión educativa, pocas han dado voz a los propios jóvenes. En muchas propuestas de política pública se ha trabajado para y por ellos, pero sin ellos, colocándolos en un lugar de “beneficiarios” lo que no hace más que perpetuar el lugar de la exclusión, al no considerarlos sujeto de derecho ni sujeto epistémico. En este trabajo, se intentó alcanzar la comprensión de los procesos de inclusión en la escuela media desde la voz y la subjetividad de los jóvenes estudiantes.

## **2. La inclusión escolar como problema de investigación**

### **2.1 Exclusión social y exclusión escolar.**

La exclusión social es un fenómeno estructural que está en aumento en nuestras sociedades y se relaciona con procesos sociales que conducen a que determinados individuos y grupos permanezcan marginados de las organizaciones y comunidades en que se articula la sociedad, lo cual implica una pérdida del sentido de pertenencia, así como la negación de determinados derechos y oportunidades económicos, sociales, políticos, culturales y/o educativos.

Robert Castel (1997) acude al término *desafiliación* 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”. 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” (ídem: 17).

En consonancia con la conceptualización de Castel, Guillermo O’Donnell (2004) acuña la noción de “ciudadanía de baja intensidad”, 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 perpetradas por la fuerza de seguridad que supuestamente deberían protegerlos. Esta gente, que llamará sector popular, no son sólo materialmente pobres, son también legalmente pobres” (ídem). Gabriel Kessler retoma el concepto de ciudadanía de baja intensidad, y lo lleva al ámbito escolar, mudándolo al de “escolaridad de baja intensidad”, para hacer referencia a las características que actualmente presenta el tránsito por la escuela de jóvenes de sectores vulnerables, que guarda un fuerte paralelo con los procesos de exclusión de los derechos ciudadanos.

Los procesos de exclusión que tienen lugar en la escuela forman trama 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 aún estando dentro de ella, queda fuera de los procesos de enseñanza que en ella tienen lugar.

¿Qué se entiende por inclusión educativa? Parrilla (2002), retomando el planteo de Booth (1999), plantea que la inclusión educativa no es un estado, sino que es un proceso. Por ello dice: “Así, la educación inclusiva supone dos procesos interrelacionados: el proceso de incrementar la participación de los alumnos en la cultura y el curriculum 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, Op. Cit.: 18).

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

Desde las perspectivas enunciadas, se vislumbran las dimensiones de la exclusión educativa propuestas por Emilio Tenti (2007) en una reciente publicación, donde distingue 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 autor plantea que desde la política educativa se vuelve necesario resolver las dos cosas: por un lado, incorporar a los excluidos de la escolarización obligatoria, y por otro, desarrollar en las nuevas generaciones un conjunto básico de conocimientos, competencias y valores necesarios para el desarrollo de su autonomía y su inserción en la sociedad. “El aprendizaje tiene lugar si existe una demanda y se dan determinadas condiciones escolares y pedagógicas adecuadas a las condiciones y características de los aprendices, que son cada vez más desiguales y diferentes” (ídem).

En nuestro país, durante la segunda mitad del siglo XX el sistema educativo se expandió, amplió su cobertura y logró niveles de alfabetización cercanos al 100%. También se amplió la cobertura de la escuela secundaria, a la cual comienzan a ingresar jóvenes provenientes de sectores que hasta entonces habían estado excluidos del nivel medio de

enseñanza (fundacionalmente, una escuela de élite). En forma paralela, en los últimos 30 años la sociedad argentina sufrió un intenso proceso de empobrecimiento.

Los jóvenes que hoy ingresan a la escuela no solo son más, sino que son diferentes: acceden, por una parte, los que estaban excluidos del mandato fundacional de la escuela secundaria, quienes se suman los que ya estaban. Al mismo tiempo, el perfil actual de los jóvenes es bien distinto del de los primeros «usuarios» de la educación media. Si los destinatarios de la escuela han cambiado tanto, ¿qué cambios ha experimentado la escuela para poder recibirlos?

La escuela media es una producción institucional de otro momento histórico y por lo tanto, nace asociada a otras circunstancias sociales, políticas y culturales. Fue pensada como una institución destinada a certificar el mérito personal y por lo tanto marcar las diferencias y seleccionar, incluyendo a unos y rechazando a otros. Toda la organización de la institución escolar, su gramática de distribución del tiempo y del espacio está conformada al servicio de esta función (Tiramonti, 2005) ¿Cómo una escuela creada para la selección puede dar respuestas a la masificación, sin cambiar sus formatos originales?

De acuerdo con Finnegan y Pagano (2007), las escuelas de los sectores más humildes son, en algún sentido, una escuela nueva. No sólo porque muchas son de construcción reciente, sino también porque se ha constituido un alumnado nuevo o diferente al tradicional. *“Es la escuela de la retención y de la asistencia, sufre todos los problemas de falta de organización, de carencia de recursos, de la implementación de la reforma con menos medios que las restantes. Pero al mismo tiempo, es otra escuela, que ha redefinido su lugar, cuya referencia ya no es la institución del pasado ni tampoco la que hoy frecuentan los adolescentes de otros sectores”.*

Las escuelas seleccionadas para nuestra investigación pertenecen a una localidad emplazada en el sur del segundo cordón del Conurbano Bonaerense. Las cuatro escuelas seleccionadas son instituciones que presentan ciertas características comunes. Todas ellas reciben una población homogénea en cuanto a su nivel socioeconómico, alumnos provenientes de familias con necesidades básicas insatisfechas, que viven en zonas aledañas a las escuelas. En los cuatro casos, a excepción de una escuela, los directivos, docentes y preceptores también presentan esta última característica. Otro aspecto que se repite en cada una de las escuelas y define el carácter crítico de estas instituciones son los altos índices de repitencia y abandono escolar entre su matrícula.

## 2.2 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 que refiere 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 variables escolares que estos investigadores indican que juegan un papel relevante en la inclusión escolar. A partir del análisis de estos antecedentes de investigación, definimos las siguientes dimensiones para nuestra investigación:

## Las variables institucionales de los procesos de inclusión/exclusión escolar

Dimensiones	variables
<b>Dimensión organizacional</b>	<b>Tiempos institucionales</b>
	<b>Espacios institucionales</b>
	<b>Normas</b>
<b>Dimensión pedagógica</b>	<b>Estrategias de enseñanza</b>
	<b>Aprendizaje</b>
	<b>Implicación</b>
<b>Dimensión de los vínculos</b>	<b>Vínculos entre docentes y alumnos</b>
	<b>Vínculos entre alumnos</b>
<b>Dimensión contextual</b>	<b>Familias</b>
	<b>Violencia</b>
	<b>Adicciones</b>
<b>Dimensión personal</b>	<b>Representación sobre el futuro</b>

### 3. Presupuestos metodológicos

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

La investigación cualitativa asume la importancia de la experiencia subjetiva de los individuos en la construcción del mundo social, las distintas traducciones de la vida, la vivencia de la existencia desde múltiples ojos y miradas. La realidad es así concebida como múltiple, y divergente. Por eso el compromiso humanístico de la investigación cualitativa de estudiar el mundo desde la perspectiva de los participantes, de los otros, y el rechazo a planteamientos que desconsideran o niegan la interpretación y construcción personal e interpersonal de significados, valores y hechos sociales.

Como ya fue enunciado en la introducción, para la realización del trabajo de campo se seleccionaron cuatro escuelas con altos índices de abandono escolar, que brindan Educación Secundaria Básica ubicadas en el segundo cordón del conurbano bonaerense. A ellas asisten jóvenes de población de bajos recursos. En este informe, serán las escuelas A, B, C y D. En cada una de las instituciones seleccionadas se realizaron entrevistas individuales y grupales (focus-groups) a estudiantes y a jóvenes con alto riesgo de abandono escolar, ya sea por tener materias pendientes de compensación; tener significativos porcentajes de inasistencia a clase; tener antecedentes de repitencia; tener antecedentes familiares de abandono escolar, por haber reingresado a la escuela después de haber dejado sus estudios hace no más de tres años y a jóvenes que son alumnos regulares.

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.

De acuerdo con Abric (2001: 54), el acercamiento a las representaciones sociales debe ser pluri metodológico, pues no existe un solo método que pueda dar cuenta de su complejidad. Siguiendo a este autor, se han construido diversos instrumentos: entrevistas, cuestionarios, dispositivos de asociación libre a partir de metáforas, escalas de opinión y foto elucidación.

**Selección de casos para la investigación:** de un universo constituido por la totalidad de los alumnos de las cuatro escuelas, se seleccionó una muestra compuesta por 51 estudiantes, que fueron entrevistados a través de las técnicas de grupos focales y de entrevistas individuales

## **4. Resultados de la investigación**

### **4.1. La dimensión institucional**

#### **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 de infraestructura escolar son retomadas en muchas investigaciones como parte integrante de estos procesos.

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 éstas tenían rejas que los hacían sentir como en una cárcel. Otros dijeron que en sus escuelas había muchísima gente. Los siguientes son los elementos que caracterizan la situación edilicia de las escuelas relevadas:

- Suciedad
- Paredes escritas
- Masividad
- Precariedad y falta de mantenimiento en las instalaciones

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

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, nos muestra una barrera para su permanencia en la escuela.

#### **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 como 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.

*...el avión va rápido, la escuela va más lento que un caracol o tortuga (alumno/a escuela C)*

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. 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.

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. 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 sólo 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 presentes en 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 1 o 2 veces a la semana. En todos los casos, la valoración de las inasistencias como algo extra-ordinario es sostenida a través de la especificación de los motivos en cada ocasión, tanto para alumnos como para docentes.

Las inasistencia es un aspecto común en los alumnos entrevistados, todos afirman que faltan de manera regular, aunque las causas por las que faltan son diferentes. Las causas 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 como en los discursos aparece por un lado un deber ser del alumno al afirmar que no faltan a menudo pero luego especifican que si lo hacen. Se expresa una fuerte tensión entre el discurso de los alumnos y las prácticas concretas de éstos, a modo de ejemplo:

*No y si faltó es si llueve nomás sino le digo a mi mamá si puedo faltar, pero nunca me deja faltar.  
(alumno/a escuela C)*

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, cuando 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.

*Y vos ¿faltás mucho? - Si falté bastante - Por qué cosas faltás? - No se un par de veces falté a principio de año porque...no se...porque no me acuerdo, pero a lo último faltaba porque no tenía ganas de entrar (alumno/a escuela A)*

*Y vos, ¿faltas mucho? - Si - ¿Si? - Desde que empecé las clases, casi nunca vine  
(alumno/a escuela C)*

Los alumnos 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**

- *eh... no... por que, la escuela es rayada?*
- *si! Está llena de rayados! (...)*
- *la gente está loca, medio rayada.*
- *la gente se enoja rápido acá?*
- *si! Mucho carácter podrido!?*
- *porque siempre están todos gritando (alumno/a escuela B)*

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. En el ambiente escolar, los alumnos también manifiestan sentirse solos

Nos preguntamos si la soledad que muchos expresan se vincula con las ya mencionadas ausencias a clase de los docentes, o si la misma también 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 y castigos que corresponden a la transgresión de la regla. Así, orden normativo y mecanismos disciplinarios se articulan y regulan los comportamientos.

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

En relación a las sanciones, en todos los casos, chicos de las cuatro escuelas identifican el reto oral, ver a la directora, firmar actas, 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 éste. 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 los de la escuela C manifiestan que a veces se sienten asfixiados por las normas.

*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 quien te parece que tendría que hacer cumplir las normas?*

*- La directora, ahí si 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 se si es que le tiene miedo la directora... si para todos iguales  
(alumno/a escuela C)*



La mayoría de los estudiantes reconoce la existencia de las normas y su vigencia, aunque no en todos los casos manifiestan su acuerdo con las mismas. 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 la escuela A se puso especial énfasis en las normas relacionadas a la presentación personal, y en las escuelas B y C se prestó más intención a las normas de comportamiento.

El manejo de la disciplina varía entre las escuelas, pero todas sostienen un rasgo común: no existe una percepción común, aún 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**

Incluimos en este apartado el análisis de las representaciones de los estudiantes sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje 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 ésta se eleve. En la mayoría de los casos dijeron que querían aprender más y sugirieron temas que les gustaría aprender.

- *Pediría leer más seguido (se ríe) porque nadie se anima a leer, yo soy una de esas, me gusta leer para mí pero no para todos. Cuando leo para todos me pongo re-nerviosa. Me parece que nadie quiere leer, 2 ó 3 chicas no más quieren leer. Yo me acuerdo antes, en 8º tenía la misma profesora que tengo ahora de lengua y me sacaba un 1 y ahora me saco un 10 (...)*
- *¿Pensás que es suficiente lo que aprendés en la escuela?*
- *Para mí faltaría más cosas que todavía no nos dieron.*
- *¿pero más cosas dentro de las materias que cursás u otras cosas?*
- *No, no, de lo que estamos cursando...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 sí faltarían cosas.*  
(alumno/a escuela C)

Nos han interesado especialmente estos registros, ya que 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 que mencionábamos al inicio de este informe haciendo referencia al concepto de Emilio Tenti (2007), 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.

Quienes consideraron que su escuela es exigente, y se mostraron de acuerdo con tal nivel de exigencia. Sin embargo, a la hora de poner en hechos concretos cuáles son 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.

### *Valoración de las clases por los jóvenes*

Cuando los entrevistados refieren a las clases que les resultan interesantes, destacan dos características: profesores entusiasmados y propuestas de trabajo concreto. Por otro lado, las clases muy expositivas por parte de los docentes parecen desinteresar a los alumnos. Esto es especialmente marcado en el caso de Ciencias Sociales. Perderse en una exposición muy larga parece ser otro factor de desinterés:

*Y qué es lo que te aburre de las clases?*

*Cuando hablan mucho, o sea cuando te hablan y hablan y medio te quieren contar la historia y vos los tenés que escuchar, si te perdiste decís y ahora qué hago (alumno/a escuela A)*

Finalmente, 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/a escuela C)*

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.

#### **4.2.2. 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. Los dispositivos de enseñanza conforman la propuesta pedagógica, pero no la agotan. Hay un "plus", presente más allá de lo instituido, que pueda dar lugar a la diferencia. Se trata de una intervención que pueda abrir paso a la discontinuidad, intervención que es interrupción del presente y apertura de un instante que da lugar al reconocimiento del otro. Ese plus tiene que ver con la transmisión.

Para que algo acontezca en la subjetividad del joven, estos momentos de encuentro entre profesor y estudiante se vuelven indispensables. Laurence Cornu (2004) realiza aportes significativos sobre este encuentro, vinculándolo con la noción de confianza, entendiendo que la misma no caracteriza solamente la manera a través de la cual el alumno se vincula con el adulto, sino también a aquella en la que el adulto se dirige al niño. *"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 (...), esto vuelve a la responsabilidad del educador todavía mucho más impresionante."*

En las entrevistas, los estudiantes hablan de profesores buenos o malos, valorando en primera instancia el tipo de lazo que tienen con ellos, más allá de su función, aspecto que permite dar cuenta de la confianza como parte de esa relación construida. Sus relatos son muy descriptivos. Una vez definido como bueno o malo, se menciona el hecho de que enseñen bien o mal, asociados a *la explicación y a la paciencia*. Asimismo, es importante destacar que los aspectos más valorados en los profesores son los relacionados al carisma, su predisposición y cercanía a los alumnos y no su práctica docente.

El único rasgo que los alumnos valoran en los docentes y que está directamente vinculado con la tarea de enseñanza 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. El rasgo valorado por los alumnos es sobre todo, su buena predisposición a explicar y el buen trato hacia los alumnos.

*Bueno el de matemática me gustaba porque venía y se sentaba al lado tuyo y te explicaba y te tenía paciencia...bueno todos te explican y te tienen paciencia, pero algunos así. No pero todo bien, con ellos todo bien...*

(alumno/a escuela C)

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

*- 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. Sino también la víbora.*(alumno/a escuela A)

La posibilidad de pedir una reiteración de la explicación o de consultar dudas es muy valorada por los chicos. 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 sólo en los casos en los que hayan prestado atención.

En términos generales, el aspecto más valorado en el vínculo con los docentes fue aquel que hemos llamado *implicación*, y que consiste en un compromiso que excede a la transmisión de contenidos a sus alumnos, en una preocupación por los alumnos como personas y no sólo como estudiantes. Este rasgo es destacado en los grupos focales como atributo del buen profesor, y fue mencionado especialmente por los alumnos de las escuelas A y D.

Un profesor implicado:

- Trasciende la enseñanza de contenidos curriculares, enseña para la vida:
- Está comprometido con sus alumnos
- Conversa con los alumnos
- Disfruta de su trabajo

Por la negativa, los profesores no implicados son caracterizados de la siguiente forma:

*- Una lapicera.*

*- Porque 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.* (alumno/a escuela A)

*- Una película así...Grilch*

*-El verde ese, que no le gusta la navidad...*

*- Porque hay profesores que no les gusta la escuela y vienen solamente por la plata...*

*- 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.* (alumno/a escuela A)

Cuando los jóvenes nos hablan sobre sus docentes, implícitamente refieren a la doble construcción que implica la relación de enseñanza, en tanto facilita la construcción del conocimiento y, además, construye la subjetividad del otro. Es de este segundo proceso, el de subjetivación, del que hablan los alumnos cuando hacen referencia a quienes los reconocen como personas, a quienes los escuchan y los acompañan, a quienes les dan una oportunidad. Aprender cualquier contenido con un docente que los reconoce implica, en ese sentido, un doble aprendizaje. Cuando los docentes no logran generar ese tipo de vínculo con sus estudiantes, el vínculo -su falta- puede constituirse en una barrera para la inclusión.

### **4.3. La dimensión contextual**

#### **4.3.1. Las familias de los jóvenes**

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 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.

Las actitudes de apoyo a la escolaridad, mayoritariamente se refieren 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, la apreciación de que los pedidos y/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 de permanecer 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 éstos 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 con la propia situación socioeconómica de los alumnos en la mayoría de los casos.

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 lo rodea y sus experiencias.

#### **4.3.2. La violencia y la sensación de inseguridad**

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)

Entendiendo “la violencia” y “el consumo de drogas” como problemáticas sociales de alto impacto, su presencia en el ámbito escolar resulta esperable. Ambos temas fueron mencionados espontáneamente por los jóvenes entrevistados, motivando la decisión de incluirlos entre los factores relacionados con la inclusión escolar relevados.

¿Cómo comprender la violencia escolar? 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 de 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.

En el relato 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. Llamativamente, cuando se preguntó por violencia, fueron pocos los alumnos que la reconocieron.

Al indagar en qué tipo de actos consideraban 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 sólo 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 revolver 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

P 5: ESCUELA C ENTREV. Diego RET.txt - 5:38 (476:485)

La violencia es presentada como una situación cotidiana, ante la que algunos sienten miedo, otros, 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.

P 4: ESCUELA A GF.txt - 4:10 (263:265)

### 4.3.3. Consumo de drogas

Es importante destacar que el consumo de drogas no se encontraba plasmado ni sugerido en ninguna de las fotografías presentadas, y aún 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.*
- P 2: ESCUELA D GF.txt - 2:23 (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 al 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?...*
- ESCUELA A ENTREV. Gabriela NB.txt - 8:38 (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.*
- P 5: ESCUELA C ENTREV. Diego RET.txt - 5:48 (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 afecta/perturba en forma significativa el paso de los alumnos por la escuela, por ser una temática fuertemente instalada no sólo dentro del ámbito escolar sino sobre todo fuera de éste. 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.

## 4.4. La dimensión personal

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

Las percepciones acerca de la escuela contienen experiencias y valoraciones propias del grupo familiar y su trayectoria social que, a su vez, juegan y son resignificadas en el marco de la experiencia escolar individual, y que al mismo tiempo integran y configuran los 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 esta imagen de la escuela construida por los alumnos confluyen dos tipos de concepciones generales: por un lado, la que se refiere a una escuela “ideal” (Mas 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.

#### **4.4.2. ¿Qué escuela nos toca?**

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 pone de manifiesto también a través de las representaciones que fuimos mencionando en los puntos anteriores, los jóvenes perciben a la escuela como una institución en crisis. Esta percepción se funda, entre otros aspectos, en que en la escuela se identifican variadas disfunciones:

- *No hay clases.*
- *No enseñan.*
- *No protegen a los alumnos*
- *Es demasiado lenta.*

Dentro de estas concepciones generalizadas que pueden enmarcar la crisis de la escuela, las percepciones de los entrevistados podrían agruparse en dos grandes grupos:

- quienes afirman esperanzas de que la escuela podrá atravesarla satisfactoriamente
- y otros jóvenes que se manifiestan en forma más negativa acerca del presente de la escuela, afirmando que ésta corre riesgo de derrumbe...

Es importante resaltar que los discursos de los jóvenes, la mayoría de las veces, 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 éste por parte de cada uno de los alumnos.

#### **4.5. Representaciones de los jóvenes sobre el futuro**

Las representaciones de los jóvenes sobre el futuro cobran especial significado en esta indagación 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.

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 está definida por esta condición de origen. Teniendo en cuenta lo hasta aquí mencionado es que tiene sentido en este contexto que 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 éste, 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 a futuro, 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.

- 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...

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

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

- Nooo... yo me imagino re-mal

- ¿no podés imaginar algo lindo?

- No sueño nada... no imagino nada.

P 3: ESCUELA B ENTREVISTA Mariano RET.txt - 3:49 (535:537)

En otros casos, aparece el hecho de estudiar como medio necesario para *ser alguien*, para trabajar y auto sustentarse. Estas imágenes a futuro son planteadas en forma difusa; son amplias y muy generales, y carecen de un sentido procesual, 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, 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.

En solo un caso, una alumna que identifica claramente su imagen a futuro, y expresa no sólo 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.

P 2: ESCUELA A ENTREVISTA Marina RET.txt - 2:50 (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: "Afirmar 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, ésta 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 como conclusión de su trabajo 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 veredictos en relación con los futuros y los modos de incluir a los estudiantes producen un efecto de destino (Bourdieu, 1999) que, a nuestro entender, no resulta inocuo. 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, de lugar al "devenir de la existencia", a las profecías



autocumplidas que hablan de fracaso, también refiere a un poder simbólico aun presente en la institución escolar.

## **5. Conclusiones: la construcción de una escuela inclusiva**

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 “conmueve”. 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.

Desde las representaciones de los estudiantes existen 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, sin pintura ni mantenimiento.
- 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, habla de una escuela lenta en sus ritmos y donde da lo mismo estar que no estar.
- La percepción de un ambiente ruidoso y en el que los jóvenes se sienten solos.
- El interjuego muchas veces incoherente entre normas, cumplimiento de las mismas, y sanciones, donde el lugar de la Ley, necesario en la constitución subjetiva de los jóvenes, es difuso, y donde a veces la misma escuela no cumple con las normas.
- La falta de escucha hacia el deseo de aprender de los jóvenes.
- 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.
- Profesores *no implicados*, o *desenganchados*.
- Violencia y sensación de inseguridad

### **Cuando la inclusión es sólo 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 sólo 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.

Así, 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, aún “desenganchados” de los procesos de aprendizaje?

### **Buenas prácticas de inclusión**

A partir del diálogo con los entrevistados, es posible inferir cuales 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

Participativas, donde los jóvenes tengan un lugar para decir y hacer.

Donde el interés esté puesto en el aprendizaje de los alumnos.

Que tomen en cuenta el deseo de los estudiantes 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 potencia para el cambio.

La idea de participación es clave en el proceso de inclusión educativa. Participar en la vida escolar no consiste sólo 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, 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.

¿Cuál es el sentido que tiene la escuela para estos jóvenes? ¿Por qué podemos, a pesar de todo, seguir afirmando que es importante (además de obligatorio) que los jóvenes concurren a la escuela?

Entender y atender a las barreras para la inclusión escolar puede colaborar para que desde distintos sectores, especialmente desde el Estado, pueda definirse una nueva “institucionalidad escolar” (Tiramonti, 2005) que reposicione a la escuela como un espacio singular de integración social y de filiación, y que permita a quienes transitan por ella desafiar los destinos que se presentan como inevitables.

### **6. Bibliografía**

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

- 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.
- 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*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva: Madrid.
- 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. (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.
- Braslavsky, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. Bs. As: Miño y Dávila.
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- 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.
- 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.
- 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*. Buenos Aires.
- Duschatzky, S. (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Duschatzky, S. (comp.) (2002). *Tutelados y Asistidos. Programas Sociales, Políticas Públicas y Subjetividad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Duschatzky, y Corea (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Echeita Sarrionandia G. (2008) Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto" en *REICE Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Vol. 6, Nº 2 en: [www.rinace.net](http://www.rinace.net)
- Echeita Sarrionandia G y Duck Homad, C. (2008) Inclusión educativa en *REICE Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Vol. 6, Nº 2 en: [www.rinace.net](http://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.
- Finnegan y Pagano (2007) *El derecho a la Educación*, Buenos Aires: FLAPE.
- 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, pp.21-23.
- Gil Flores Javier La metodología de investigación mediante grupos de discusión *Enseñanza: Anuario interuniversitario de didáctica*, ISSN 0212-5374, Nº 10-11, 1992-1993, pags. 199-214
- 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, No. 2, pp. 82-99. 85
- 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*, 4, Nº 1.
- Hargreaves, A.(1996): *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid: Ediciones Morata
- Julia, D. (1995): "La culture scolaire comme objet historique", en *Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*, Gent, Pedagogical Historica, Supplementary series (I), pp. 353-382.
- 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 Karsz, Saul “La Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: Paidós.
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- 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, Nº. 1, pags. 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.* - Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- 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.
- 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: Editorial Paidós
- Noel, G. (2008). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una aproximación etnográfica*. Buenos Aires: UNSAM Edita (en prensa).
- O'Donnell, G., 2004 (coord.). *El Estado de la Democracia en América Latina*, PNUD-ONU.
- Parrilla Latas, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. En *Revista de Educación*, Nº 327, pp. 11-29.
- Perrenoud, P. (1995). “*El trabajo sobre los habitus en la formación de los enseñantes*”. Faculté de Psychologie et de sciences 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: Ed. Morata.
- Rubenger, R. W. (2001). *Why Students Drop out of School and What Can be Done*.
- 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, in 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.
- 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.udesa.edu.ar/files/EscEdu/Inclusi%C3%B3n%20Educativa/02%20Presentaci%C3%B3n%20Emilio%20Tenti%20\\_Argentina\\_.pdf](http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/Inclusi%C3%B3n%20Educativa/02%20Presentaci%C3%B3n%20Emilio%20Tenti%20_Argentina_.pdf).
- Tezanos, J.F. (Ed.) (2001) *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid. Ed. Sistema
- 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, Nº 92, pp. 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.
- Ziegler, Sandra. [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, Agosto 2004.