



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE POSGRADO

TFI para optar por la Especialización de Posgrado en
Nuevas Infancias y Nuevas Juventudes

*Título: Qué puede una escuela que recibe jóvenes con
vulnerabilidades. Entre políticas y pedagogías posibles*

Natalia Medina

Directora Dra. Viviana Seoane, UNLP

La Plata, 2016.



Resumen

Este trabajo se propone analizar las trayectorias educativas de un grupo de jóvenes entre 12 y 18 años de edad que formaron parte del Programa de Responsabilidad Social Compartida Envión¹ durante el año 2011 en la ciudad de Saladillo, provincia de Buenos Aires, que mostraban voluntad de ingresar, reingresar o permanecer en la escuela de nivel primario o secundario durante el ciclo lectivo de ese año.

Desde el paradigma de la inclusión educativa se intentará observar en qué medida las prácticas docentes y la cultura institucional disputan algún destino para el grupo de jóvenes caracterizados como vulnerables, a través del seguimiento y registro de sus trayectorias escolares. Se analizará cómo es la experiencia que los jóvenes tienen con la escuela, relevando elementos que ayuden a comprender la relación de esas experiencias educativas con las trayectorias escolares de baja intensidad en los términos que señala Gabriel Kessler (2004).

Palabras claves:

Trayectorias educativas - prácticas inclusivas o excluyentes en las escuelas - cultura escolar

1. Introducción

Desde el 2006, en la Provincia de Buenos Aires, se inicia un proceso de cambio político y curricular para la organización de la escuela primaria y secundaria. Se organiza una primaria de seis años, y una secundaria dividida en un primer ciclo de tres años (secundaria básica, común y obligatoria) y un segundo ciclo también de tres años, junto a la implementación de un nuevo diseño curricular. La escuela secundaria será orientada con una duración de seis años obligatorios, y recién hacia el año 2014/2015 se habilitará el séptimo año para las modalidades técnica y agraria.

Continuando con la política de estado provincial iniciada en educación, el Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires, propone la inclusión de las juventudes que se

¹ Programa del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires, implementado desde el 2010 en la Municipalidad de Saladillo.

encuentran sin trabajo y sin haber completado sus estudios entre 12 y 25 años, con signos de vulnerabilidad social, a través del **Programa Envi3n**. (En adelante PE)

En la Provincia de Buenos Aires existen en el a3o 2010, y por informe del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires, alrededor de 500.000 adolescentes y j3venes en situaci3n de vulnerabilidad social. El Programa de Responsabilidad Social Compartida “Envi3n” es una pol3tica p3blica de inclusi3n social para adolescentes y j3venes de 12 a 21 a3os en situaci3n de vulnerabilidad social tendiente a garantizar el acceso a recursos y oportunidades para el desarrollo personal y la integraci3n social de los y las adolescentes y j3venes. Los objetivos que persigue el programa se relacionan con:

- el desarrollo de sus capacidades
- la adquisici3n de nuevos saberes y habilidades.
- la incorporaci3n de nuevas modalidades de relaci3n y vinculaci3n con el medio social ampliado.
- la apertura de posibilidades para que puedan elegir y desarrollar un proyecto de vida que supere los condicionamientos socio - familiares de origen.

En el PE se entiende por “Responsabilidad Social Compartida” el compromiso que deben asumir el Estado, la comunidad y las empresas. El Estado dise3a, promueve, aporta recursos y ejecuta el Programa. Las empresas, aportan recursos y oportunidades laborales para los j3venes. La comunidad, conforma una red de contenci3n y acci3n.

Para el Programa son vulnerables aquellos que:

- ✓ Pertenecen a hogares pobres con inserci3n laboral precaria.
- ✓ No estudian ni trabajan.
- ✓ Viven situaciones familiares de violencia y/o abandono.
- ✓ Residen en viviendas precarias.
- ✓ Viven en barrios con infraestructura y equipamiento inadecuado.

Las l3neas de acci3n que propone el PE consisten en la promoci3n de derechos para adolescentes y j3venes de 12 a 18 a3os que no estudian ni tienen horizonte laboral, y presentan una d3bil vinculaci3n con las redes socio-familiares. Atendiendo a la promoci3n de Redes de Protecci3n

frente a las la situación de riesgo por consumo de drogas y/o alcohol, promueve el trabajo para adolescentes y jóvenes que no culminaron sus estudios formales y no logran insertarse en el mercado laboral o lo hacen de manera precaria.

La promoción de derechos tiene el objetivo de garantizar, entre otros, el derecho a la educación, el desarrollo personal y la protección de sí a través de la construcción de espacios que los acompañen y que los contenga. Para ello el programa prevé sedes en cada uno de los barrios seleccionados en cada Municipio para desarrollar las actividades que se describen a continuación:

1. Formativas: para re vincularlos con la escuela.
2. Recreativas, deportivas y artísticas: estimulando su creatividad y fortaleciendo su relación con la comunidad.
3. De capacitación y formación en habilidades socio-laborales, incluyendo el aprendizaje de oficios.

Los chicos y las chicas que participan del PE reciben una beca mensual para cubrir los gastos que demanda reinsertarse socialmente, cultural, recreativa o laboralmente. La Municipalidad debe brindar desayuno, almuerzo y merienda, acompañando hábitos alimentarios. El supuesto que sostiene esta política es que en las familias con menos recursos y con familias numerosas, los adolescentes y jóvenes suelen ser los que menos se alimentan.

El PE se organiza por componentes. El componente educativo tiene por propósito favorecer la terminalidad de los estudios obligatorios a través de actividades formativas (apoyo escolar, búsqueda de vacantes, articulación con las escuelas, alfabetización, otras), y se presenta como un complemento de los componentes recreativo, artístico, deportivo, sanitario y laboral. Los actores que comparten la responsabilidad de la inclusión son los distintos niveles de responsabilidad del Estado (Nación, Provincia, Municipio) articulando fuertemente el trabajo entre los Ministerios de Educación, de Desarrollo Social y de Producción de la Provincia de Buenos Aires y los programas que se ponen en marcha a nivel local.

Con las instituciones educativas de la zona se articulan acciones tendientes a favorecer la inclusión de las y los jóvenes en la escuela. Se trabaja estrechando vínculos, compartiendo dificultades y/u orientando las demandas entre adultos armando redes sociales con Iglesias,

clubes, referentes barriales, organizaciones intermedias, junto a las familias. Esta política se extiende durante el año 2010 a toda la provincia a través de acuerdos y convenios de responsabilidad compartida con los Municipios.

En la ciudad de Saladillo en el mes de abril de 2010 se iniciaron acciones de promoción de los derechos de adolescentes y jóvenes, con la firma de un convenio entre el Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires y el Municipio. Al interior de los organismos municipales se lleva a cabo un proceso de sensibilización aportando información sobre dicho programa. Desde la Subsecretaría de Desarrollo Humano conjuntamente con la Dirección de Salud de la Municipalidad, se comparten datos, diagnósticos e inquietudes ante la presencia de adolescentes y jóvenes vulnerables, con alarmante crecimiento de consumos -alcohol, drogas-, en situación de calle, con altos índices de embarazos adolescentes y con dificultades para armar sus proyectos de vida.

Con estos grupos de adolescentes, jóvenes y sus familias, ya se venía trabajando y abordando algunas situaciones problemáticas desde otras Direcciones Municipales, a través de otros programas provinciales, como los Centros de atención infantiles (CAI) o nacionales dentro de la Secretaría de niñez, adolescencia y familias (SENAF); como desde el Servicio Local de Promoción y Protección de Derechos (SLPP), órgano descentralizado según Ley 13.298, para garantizar la promoción y protección de derechos de la infancia y adolescencia.

Este PE se presenta como una oportunidad para profundizar la intervención con poblaciones de adolescentes y jóvenes con derechos vulnerados. En particular lograr acercamientos y atención a grupos etarios que no podían ser acompañados desde el SLPP, principalmente ocupado en urgencias en la atención de niñas y niños menores de 18 años con derechos vulnerados y su grupo familiar. Se organiza a posteriori del inicio del PE una oficina de coordinación de políticas de género y familia, que profundiza el trabajo sobre familias, violencia familiar y asesoramiento y orientaciones psicológicas y legales.

El PE se constituyó en territorio con un equipo técnico formado por un coordinador, una orientadora educacional, una trabajadora social y una psicóloga. Los tutores eran ocho en total, donde cada uno tenía diez jóvenes a su cargo para el seguimiento de las actividades, las visitas,

las compañías a las escuelas (en caso de que se asumiera acompañar a los jóvenes en la escolarización).

Inicialmente, el número de beneficiarios era de cuarenta. Pero el trabajo realizado de relevamiento en el diagnóstico inicial arrojó datos sobre este grupo poblacional que ascendía a más de cien jóvenes con diferentes necesidades y derechos vulnerados, pertenecientes a diferentes barrios. Por esa razón la Provincia, a través del Ministerio de Desarrollo Social y el Programa Provincial Envión, aumenta el número de becas y de becarios en Saladillo. Para el mes de noviembre de 2010 el grupo de beneficiarios asciende a ochenta. Se contaba con una sede provisoria en un CAPS (Centro de Atención Primaria de la salud) anclada en uno de los barrios, y una sede que se identificaría como propia por el Equipo técnico y Tutorial y por los jóvenes a la que denominaban “la Chacra”, distante unos 5km de la ciudad, en estado de abandono. La sede Chacra, era el lugar dispuesto por el municipio para llevar a cabo el PE.

En la ciudad de Saladillo, como otras localidades del interior provincial (Buenos Aires), conviven extensiones de tierra sembradas con monocultivos, escasos chacareros en la zona rural y población estable en zonas urbanas. Debido a movimientos migratorios de países vecinos (Paraguay y Bolivia) la población migrante se emplea como mano de obra en el trabajo rural y/o en construcciones. Muchos jóvenes migrantes deambulan sin una proyección de presente y futuro. Siguiendo a Juárez Dayrell, (2013) considerar el trabajo es condición para que la experiencia juvenil se desarrolle, especialmente en los sectores populares. Ello significa que la escuela y el trabajo deben ser proyectos que se desarrollen en paralelo. La escuela se constituye en el lugar intersticial de construcción de la identidad de los y las jóvenes cuando orienta la formación incluyendo el trabajo. Por ello, el Equipo del PE local junto con los jóvenes beneficiarios en condiciones de continuar la escolarización se inscriben o reinscriben en el mes de marzo 2011; la inclusión educativa de chicos y chicas con trayectorias educativas/escolares débiles o anteriormente interrumpidas, es una prioridad del trabajo en el PE. Para lograr esta meta fue necesario contar con el apoyo de las familias y de los equipos de orientación de las escuelas, a la que se sumaron algunos docentes comprometidos.

2. Planteo del Tema

El Equipo técnico y Tutorial del PE de la ciudad de Saladillo resolvió, desde el componente educativo del programa Envión (PE), la inscripción de 66 jóvenes en escuelas primarias y secundarias iniciado el ciclo lectivo en el mes de marzo de 2011. Con esos inscriptos (66) algunos en escuelas primarias (una de jóvenes y adultos) y otros en secundarias (dos) en los primeros años del primer ciclo, se inició un seguimiento de las trayectorias escolares reales débiles o de baja intensidad.

El equipo técnico del PE local trabajó en el componente educativo con el propósito de lograr acuerdos con los actores institucionales del sistema formal de educación –Supervisión, EDI (Equipo de Inclusión), EDIA (Equipo de Intervención con Adolescencia), escuelas destino- ya que las instituciones educativas comparten la responsabilidad de incluir a este grupo de jóvenes. Además planificar y llevar a cabo acciones conjuntas con los actores mencionados tendientes a incluir a los jóvenes relevados fuera del sistema. Finalmente construir estrategias para acompañar las trayectorias escolares de los jóvenes inscriptos en las escuelas.

Desde el comienzo del programa la Orientadora Pedagógica del PE local acordó con la Inspección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social profundizar las acciones de acompañamiento, de seguimiento y de evaluación permanente de los/las jóvenes inscriptos/as en el ciclo lectivo 2011. Se decide que dos de los tutores del PE trabajen en las escuelas donde asisten los/las jóvenes beneficiarios/as. Esos tutores del PE, referentes de los jóvenes del PE, realizarían el acompañamiento junto al Equipo de Orientación Escolar (EOE) de cada escuela. Participaban a veces en las escuelas, en las clases junto a las maestras/profesoras como pares pedagógicos, y otras veces sólo atendiendo a los jóvenes del PE en la resolución de las propuestas de enseñanza planteadas por las docentes.

En el ámbito del PE, en la sede (CAPS), se realizaban actividades en las que se ponían en juego diversas estrategias de aprendizajes, otras formas de organización del lenguaje, otros materiales didácticos (por ejemplo incluían películas, juegos de resolución de problemas, entre otros). De estas acciones se realizaron registros individualizados de los logros de cada joven tanto en el ámbito escolar como fuera de la escuela, buscando dar cuenta de los principales obstáculos cognitivos y de las estrategias de los chicos para aprender, relectura de problemas y las formas alternativas de resolverlos, comprensión lectora, entre otros. También se fueron identificando en las escuelas particularidades de la cultura institucional y de las prácticas de enseñanza

reconociéndolas en términos de más o menos inclusivas, para estas poblaciones de jóvenes del PE.

Las dificultades principales residieron en que los chicos y las chicas en ocasiones no asistían al PE y tampoco a las escuelas en razón de las “changas” con las que colaboran con el sostén del hogar, de la atención a alguna situación familiar o social compleja, afectados por el consumo o por estar en problemas con la ley.

Allí surgía la necesidad de visitar el domicilio, indagar por algún problema dentro o fuera de la escuela. Este acercamiento permitió conocer que algunos/as jóvenes no encontraban sentido a la propuesta de la escuela o se enfurecían con las intervenciones de tal o cual profesor/a en particular.

La posibilidad del retorno a la escuela significaba, en muchos casos, un esfuerzo para volver a situarse en condiciones que posibiliten hacer lazo social, entendiendo que la escuela pública es “el espacio de encuentro de las trayectorias sociales y culturales de las mayorías y por lo tanto es en ella donde se produce la más ancha y permanente transformación de la cotidianidad social y cultural cuyos protagonistas son los excluidos” (Jesús Martín Barbero, 2001).

Los y las chicas del PE tuvieron dificultades para llegar a la escuela y permanecer en ella. Han sido parte de procesos de exclusión en varios momentos dentro de su trayectoria escolar y de su trayecto educativo en general. Las trayectorias reales no han sido encauzadas (Terigi, 2003) en el nivel primario. Trabajar para la inclusión desde el PE y en la escuela, significó no sólo enseñar contenidos disciplinares sino también enseñar a los adolescentes y jóvenes del PE a estudiar, ir creando su condición de estudiantes de una institución educativa que no había logrado esto previamente y que les reservaba un recuerdo de malas experiencias. Volver a ser estudiante era un proceso difícil que se transitaba bastante solos, aprendiendo viejas y nuevas reglas del juego, reglas explícitas e implícitas de la cultura institucional (Terigi, 2007) que no eran parte de la vida cotidiana, de sus experiencias y de sus proyectos de vida.

La baja intensidad de esta y otras trayectorias (Kessler, 2004), se expresaban en un conjunto de sentimientos, de experiencias y de posteriores situaciones que sumaban impotencia, malos tratos, burlas, desorientación y, finalmente, otra vez el abandono. Los jóvenes del PE guardaban en sus

experiencias, haber vivido en forma reiterada la sensación de querer y no saber cómo transitar la escuela, de reconocer que es importante leer y escribir sin saber cómo lograrlo, todo lo cual conduce al rompimiento de aquello que los ligaba a la escuela. La escuela se tornaba por momentos un lugar inalcanzable. Mientras tanto, el Equipo de Envió era cuestionado por insistir, sostener, contener y acompañar a las/los jóvenes. ¿Cómo producir ligadura, lazo que posibilite una estadía, luego una oportunidad de querer y poder hacer, una disposición a entregar algo valioso, un acto de transmisión de valores culturales y de cercanía a otros mundos? (Alvarez Uría, 2005).

Se abordó la tarea de inclusión desde el reconocimiento de las dificultades de la trayectoria ya interrumpida. En las instituciones educativas se los esperó con planes especiales en algunos casos; en otros, los docentes no los registraron como estudiantes de sus cursos y eso hizo marca negativa y estigmatizante, otra vez. Sólo que esta vez, éramos también parte del soporte frente a la estigmatización de la que eran objeto, con voluntad e insistencia.

Volvíamos a teorizar y a compartir la convicción de que a través de la educación y el trabajo en compañías sostenidas generábamos oportunidades, se ampliaba el horizonte para armar proyectos vitales. Se asumía que se trabajaba con trayectorias escolares de jóvenes que estando inscriptos en la escuela, y asistiendo a ella, no permanecían. De otros que, permaneciendo en la escuela, no aprendían en los tiempos y formas esperables. Los y las adolescentes y jóvenes incluidos en el PE de la ciudad de Saladillo necesitaban ampliar sus horizontes, toda vez que parecían encontrarse a la deriva con las experiencias escolares.

3. El problema de investigación

Si la historia de la educación Argentina muestra que fue posible alcanzar el ascenso social y la ampliación de la socialización, cubriendo expectativas de más educación para las clases medias y especialmente para las mujeres en busca de deseos de emancipación, las ideas acerca de una sociedad igualitaria se desmoronan en la actualidad mediante la observación de “otras” presencias, las diferencias individuales por doquier, las que habitan las ciudades y dan cuenta de una estructura social polarizada. En este contexto, la experiencia escolar ya no puede sostener el relato de la escuela igualitaria. El corrimiento del centro de la función estructurante del Estado

Argentino de los años 1990/2001, la sesión de éste ante el mercado y la focalización de políticas compensatorias para sectores pobres u otros esquemas de acción pública en programas sociales para los sectores signados por la pobreza, dejó marcas subjetivas en la población escolar. Sin embargo las condiciones que se abren décadas pasadas recupera la idea de corresponsabilidad entre el Estado, los programas sociales y el enfoque centrado en los derechos, principalmente en sostener la educación como derecho esencial para adolescentes y jóvenes para el bien común. Ello interpela a las instituciones educativas, (a otras instituciones) a las prácticas docentes (y de otros actores sociales), permitiendo instalar el debate sobre la inclusión en las instituciones y entre los actores educativos, sociales, políticos, así como realizar acciones tendientes a revertir la situación de exclusión de las/los jóvenes. Fomentar las prácticas inclusivas no significa necesariamente la generación de cambios en las instituciones o en las prácticas docentes.

Ante la obligatoriedad de la escuela secundaria (Según marco legal: ley nacional de educación 26206/06, ley provincial de educación 13.688/ art.24 Inc.C; Capítulo V. Art.28. Resoluciones del CFE 188/12 Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente) y la terminalidad de estudios primarios, interesa analizar los mecanismos a través de los cuales se organizan formatos escolares y culturas institucionales, se prepara, se orienta y se compromete el personal adulto (docentes, administrativos, maestranza, no docentes) para abordar la cuestión de la inclusión de los/las jóvenes entre 12 y 18 años que pertenecen al Programa Envión (PE). Uno de los rasgos distintivos de este grupo de jóvenes lo constituye el hecho de querer terminar la escuela, o desear estar en el ámbito escolar, o sentirse obligados por algún progenitor. En otras ocasiones la escuela se significa en estos jóvenes, porque es valiosa como espacio social y de saberes necesarios para vivir. En particular, cuando estos jóvenes son progenitores o no tienen trabajo, o sufren adicciones, allí la escuela se presenta como una salida.

El problema que se propone investigar es relevar y analizar los elementos, atributos y actos que se sintetizan en prácticas educativas, cómo éstas inciden sobre las trayectorias escolares de 66 jóvenes que asisten durante el ciclo lectivo 2011 al PE y se inscriben en tres de las escuelas de la ciudad de Saladillo. Por múltiples vulnerabilidades muchos de estos jóvenes no logran permanecer en las escuelas, configurando trayectorias escolares de baja intensidad pudiendo llegar al abandono aún cuando son escuelas que desarrollan intervenciones y acciones políticas-pedagógicas para sostener y acompañar sus trayectorias.

Se pretende analizar si esas prácticas que los incluyen en este ciclo escolar junto al acompañamiento externo de los tutores que pertenecen al Equipo Envión, permiten enriquecer las trayectorias escolares débiles o de baja intensidad. Observar si las escuelas con sus docentes y otros adultos en ellas, ofrecen “ligaduras” a través de lazos (sociales, culturales/lenguajes, laborales, otros) que habilitan a los y las chicas/os en la construcción de sus identidades estudiantiles. Por último, si estas ligaduras traccionan las trayectorias escolares indicando pertenencia con el ámbito escolar o bien identificar cuáles son las razones por las que no se logran “ligar” a las experiencias escolares.

4. Preguntas de indagación

1. ¿Cuáles atributos, indicadores y/o elementos del proceso de escolarización como prácticas de enseñanza y/o prácticas políticas-pedagógicas inciden en las trayectorias escolares de baja intensidad en los jóvenes del programa Envión?
2. ¿Cuáles de esos atributos, indicadores/elementos señalados de las prácticas educativas (a nivel de la escuela, del aula o de la acción docente) aumentan el fracaso escolar o lo disminuyen?
3. ¿Cómo influyen las prácticas desplegadas en las escuelas para promover la inclusión/exclusión educativa de los grupos vulnerables, especialmente de jóvenes mujeres y varones de sectores populares de la ciudad?

5. Objetivos del proyecto de investigación

Son objetivos del trabajo de investigación acción:

Objetivo general

- Analizar la forma en que la cultura escolar y las prácticas docentes inciden en las trayectorias escolares de las y los jóvenes de la ciudad de Saladillo que participan del Programa Envión y asisten a la escuela.

Objetivos específicos

- Identificar aquellos elementos de la cultura escolar y componentes de las prácticas escolares que posibilitan o dificultan la inclusión educativa de los jóvenes que participan del Programa Envión.
- Caracterizar las trayectorias escolares del grupo de jóvenes que reciben el acompañamiento externo del equipo del Programa Envión.

6. Estado del arte

La expansión de la escuela moderna fue parte del proyecto político fundacional del sistema educativo, donde los sujetos sociales fueron igualados en su condición de ciudadanos a través de una operatoria de homogeneización de todos los ciudadanos en la idea de Nación (Dussel, 2004). Los organizadores de base de la institución escolar se configuraron en torno al examen y el diploma, la selectividad social y la disciplina emocional, física y mental de docentes y alumnos.

Citando a Popkewitz (1991: 4), la cuestión de la inclusión es un proyecto político fundamental en sociedades que han excluido sistemática y categóricamente a grupos sociales. La concepción de inclusión en la escuela sea una tarea de relevamiento de las condiciones y de los modos de organizarse que adquiere la propia institución escolar para afirmar discursivamente la acción política de educar a todos, aunque también se producen exclusiones.

En la escuela secundaria, “el aula se convierte en escenario de desencuentros entre aquello que los docentes tienen para ofrecer y la falta de motivación de los alumnos para recibirlo” (Brito, 2009). El rasgo fundamental de la identidad profesional es que la posesión del saber parece no encontrar reciprocidad a la hora de ser enseñado, pues lo que se encuentra en discusión es el orden cultural o el sentido de la transmisión de la cultura.

A su vez el rasgo del proceso de socialización escolar para las juventudes es una suerte de pasaje, desde la niñez a la adultez, que resulta asimétrico según el origen social de los estudiantes. Se registran, además, fuertes diferencias en las relaciones entre la escuela y las familias, como así también en la modalidad de socialización de los/las jóvenes con los adultos en las escuelas.

En el contexto de análisis de la escolarización en el marco de la globalización se evidencian otros procesos ligados a las dimensiones tecno-económicas. Siguiendo a Jesús Martín-Barbero (2002),

se plantea la construcción de identidades en un entorno multicultural, globalizado y junto a la desmitificación de tradiciones, causante del desmoronamiento de una ética colectiva. La experiencia colectiva de mayorías latinoamericanas surgen, para el autor, como complejas hibridaciones entre lo culto y lo popular, lo autóctono y lo extranjero; como categorías y demarcaciones que no pueden dar cuenta del complejo movimiento del mundo cultural y de su dinámica. El mercado interviene en la redefinición del orden simbólico de las experiencias y de las producciones culturales. El autor plantea con claridad un fenómeno, que no atañe solamente a lo referido a la ciudad, sino que permea el mundo campesino, y es el movimiento a través del cual lo local se inserta en lo global, por acción de la economía y/o de los medios masivos de comunicación. Así, lo local en la comunidad se ve afectado por modos de experimentar la pertenencia al territorio y las formas de vivir la identidad. Ello abre preguntas respecto a la propia institución educativa, como territorio donde habitan nuevas juventudes, y cómo éstas producen su identidad. El autor nos invita a pensar la propia comunidad local, redefinida por lo rural y lo urbano, en su movimiento glocalizado (lo global y lo local en un mismo tiempo y espacio) y a la escuela (en especial la escuela secundaria) como un movimiento de prácticas y discursos, locales y globales, comunicacionales y consumistas, (en referencia a la cultura, valores culturales transmitidos en la escuela).

Al vincular las identidades juveniles a la tecno economía y a la globalización, Jesús Martín-Barbero sostiene que se pone en marcha un proceso de interconexión mundial, que conecta lo que instrumentalmente vale y desconecta lo que no vale. Este proceso de inclusión/exclusión planetario, “está convirtiendo la cultura en espacio estratégico de emergencia de las tensiones que desgarran y recomponen el estar juntos” (2002:57). El motor de lucha inseparable de las identidades y su constitución es la demanda de reconocimiento y de sentido, que no está en los términos económicos o políticos sino en el mismo núcleo de la cultura.

Lo cultural se vuelve más complejo en el contexto de estudios donde se relacionan lo global y lo local y donde el ritmo de los cambios ponen en entredicho los espacios y los tiempos. (Rockwell, 2009: 158-166). Hay que imaginar la cultura escolar cambiante, diversa y permeable debajo de la aparente monotonía de la documentación burocrática y del esquematismo de los reglamentos normativos que han pretendido uniformar la vida escolar a lo largo de los años.

La concepción vigente de la cultura de la escuela consiste en un conjunto de normas y prácticas. Un conjunto de normas cede ante las complejas prácticas culturales que ocurren en la vida escolar y lo legal incide en las escuelas sólo cuando determinadas personas se apropian de alguna norma y la hacen valer, defendiendo sus derechos o imponiendo sus prerrogativas.

Existen fuertes tensiones entre las normas y las prácticas. Se encuentran en las escuelas normas no escritas, hay prácticas discursivas y discursos prácticos. Hay prácticas que fijan la norma y vigilan su aplicación, Algunas normas, productos de prácticas, reflejan consensos amplios. Algunas prácticas derivadas de las normas se imponen bajo coerción y además, muchas normas y prácticas tienen escasa relación unas y otras. El reto de buscar la cualidad cotidiana de las culturas escolares y reconstruir las maneras de ser y estar, requiere indagar las costumbres, seguir los pasos de las personas, mirar documentos de crisis y de conflicto, entrever resistencias y desenlaces futuros. (Julia, 1995). Miradas dinámicas y abiertas sobre la cultura, permite explicar lo diverso de experiencias vividas de los actores que transitan las escuelas. (Citado en Rockell, 2009:189)

Los jóvenes de sectores pobres, tienden a reorganizar su subjetividad en función de otros ejes que les procuran mayor sensación de realización personal ante la imposibilidad del trabajo. Tal es el caso de identificarse con algún tipo de vestimenta o un ritmo musical, símbolos de aguante que les otorgan la posibilidad de definir su pertenencia y nuevas afiliaciones, desde las que afirmarse e involucrarse. Por otro parte, marcados por sus condiciones de pobreza, de barrios ubicados en la periferia del centro de la ciudad, las juventudes aparecen como la expresión de otras generaciones que los observan y los nombran como parte de la “población sobrante” o la “clase peligrosa” signados por actos de vagancia o vandalismo en espacios públicos. También se los identifica como grupos homogéneos como los que irrumpen con sus motos de “escape libre” (ruidos molestos) en las plazas del centro de la ciudad, a todo jóvenes que circula en motocicleta armada por ellos.

Intentar generar un sistema de complejidades y articulaciones con la vida social, los procesos económicos y productivos y las expresiones culturales, artísticas, científicas de la época en las escuelas, conlleva una nueva organización escolar que autoriza un repertorio mayor de vidas posibles de niños y jóvenes apelando a procesos de pequeñas innovaciones. Una institución concebida en sus orígenes como un vehículo homogeneizador de las diferencias, se encuentra en

la actualidad atravesada por el conflicto que planteó, una tradición fuertemente arraigada en el imaginario social y de la misma formación docente frente al aumento cada vez más significativo de juventudes con miradas y representaciones a veces estigmatizantes, que refuerzan prácticas contradictorias de inclusión/exclusión con relación a la alteridad (Sinisi, 2007: 203).

Rafael Gagliano (2007), propone realizar intervenciones de mayor reflexividad sobre las prácticas pedagógicas en las aulas, en la organización administrativa y en la conducción institucional estratégica, visibilizando procesos de autoengaño sobre la herencia histórica de la formación del sistema educativo argentino. Los sujetos que habitan el territorio escolar se visualizan y se asumen cuando logran permanecer, reconocidos por su identidad inmediata (etnia, grupo etario, género) e inscriptos en espacios de pertenencia comunitaria. Porque logran “volver a pensar/se desde particularidades de la escuela, como espacio de religación con la sociedad” (Gagliano, 2007, p.249).

En la escuela y profundizando el análisis sobre las prácticas que en ella tienen lugar, se reconoce cómo las ideas que tienen los docentes sobre sus estudiantes impactan en los logros que alcanzan los jóvenes producto de la relación con los docentes, y de las responsabilidades de éstos, por clasificar, valorar, tener expectativas acerca de ellos.

Kaplan (1992), analiza las prácticas de los docentes en las escuelas desde el conocimiento de las relaciones interpersonales entre ellos y los estudiantes. Ya la autora señalaba en este trabajo (op.cit., 1992) que la escuela ha expandido sus fronteras en un contexto sociopolítico que va mutando y cualquier intento de fortalecer y democratizar la escuela supone decisiones políticas por controlar la calidad educativa que se imparte; y en esta tarea, la apertura a nuevos sectores sociales que llegan a la escuela requiere de otras estrategias que las haga crecer en calidad y cantidad. Las actividades reflexivas de los docentes colaborarían en abordar la problemática de los éxitos o fracasos escolares. Los modos de calificar a los estudiantes, las valoraciones que realizan los docentes sobre cada uno de ellos y el tratamiento diferencial que los mismos reciben, puede colaborar en repensar las prácticas reales.

La forma en que muchas veces el fracaso se manifiesta es a través de la repitencia, comúnmente utilizada como ‘solución’ para niños y jóvenes que no alcanzan estándares académicos fijados por distintas audiencias: el Estado, la escuela, los docentes y, en algunos, los padres. En la

actualidad, los estudios sobre repitencia cuestionan la capacidad de este mecanismo para resolver problemas de rendimiento académico. Las investigaciones muestran que la repitencia empeora el rendimiento del alumno con el correr de los años, genera consecuencias afectivas indeseables para el niño y complica la gestión general de la escuela.

El estudio de Brophy (2006) señala que si bien estudiantes repetidores pueden mejorar su rendimiento en el corto plazo, desmejoran en el mediano y el largo. Desde el punto de vista pedagógico-didáctico, la repitencia no parece ser una herramienta eficiente para producir mejoras durables en el desarrollo académico del alumno. El segundo considerando refiere a los efectos de la repitencia sobre el autoestima del alumno.

Un estudio de Frigerio (1992) realizado en la Argentina, señala que no sólo los niños empiezan a creer que repiten por falta de inteligencia, sino que sus familias refuerzan esa percepción. Este fenómeno es especialmente frecuente en comunidades en contextos de pobreza. Los chicos y chicas no tienen posibilidades de pensar que la repitencia puede darse por motivos ajenos a su desempeño y su persona. El impacto de la repitencia sobre la institución escolar tampoco es desestimable. De acuerdo con Brophy (2006), la repitencia produce efectos económicos negativos sobre el sistema. Aumenta el número de vacantes esperado en los grados donde quedan retenidos los alumnos, demandando recursos adicionales a la institución, desde sillas y escritorios hasta libros y material didáctico.

Otros trabajos ponen el acento en la misma estructura del sistema educativo en lugar de analizar la repotencia. Por ejemplo, la forma de evitar la exclusión es a través de políticas de igualación para ‘brindar mejores oportunidades a quienes tienen peores puntos de partida’ (Braslavsky 1985). O, en la simultaneidad del formato escolar donde los sujetos de un grupo aprenden a la vez, todas las áreas de una misma forma y en el mismo tiempo, situación que es definida como anti constructivista. (Baquero, 2009). Es así como se concluye que el formato de la escuela no fue creado como ámbito para optimizar los aprendizajes, al menos los que promueven las funciones cognoscitivas, aunque sí la disciplina, la moral y/o la formación ciudadana.

Despegar el fracaso escolar de las capacidades individuales desde la mirada psico educativa, habilita a pensar este enfoque desde la necesidad de un “análisis profundo y crítico de los límites del propio formato escolar moderno” como escenario de producción apropiado para desarrollos

de experiencias educativas contextuales genuinas; al tiempo que las estregáis educativas se adecuen a los nuevos perfiles infantiles y juveniles que están escolarizados, privilegiando los procesos cognitivos de construcción de conocimiento significativo, situados en prácticas culturales que implican que los sujetos puedan identificarse con ellas. Así las prácticas psico educativas pueden propiciar la diversidad de niños y jóvenes de sectores populares en las condiciones en las que viven *construyendo posibilidad* más que *prescribiendo incapacidad* o *déficits* (Baquero, 2008).

7. Marco teórico

Las trayectorias escolares forman parte de los estudios e investigaciones recientes en materia de política social y educativa y en los estudios sobre las escuelas. Desde una perspectiva macroeducativa, siguiendo a Flavia Terigi y sus investigaciones, se conocen las causas por las cuales quienes se desempeñan en calidad de alumnos en las escuelas tienen experiencias desacopladas según lo que espera el Sistema Educativo. Para Terigi, la educación secundaria, la obligatoriedad y la expansión educativa genera una diversificación social y cultural con nuevos públicos que asisten a ella. Frente a las transformaciones sociales, culturales, económicas políticas globales, se cuestionan las funciones tradicionales del nivel medio en sus aspectos selectivos originales, tanto a nivel global y local, y se abren nuevos desafíos. (Terigi, 2007)

En sus investigaciones, Terigi da cuenta de trayectorias teóricas y reales. A las primeras, se las considera como aquellas que expresan itinerarios en el sistema que siguen una progresión lineal prevista por el mismo y contienen tres rasgos relevantes: los niveles en que se organiza el sistema (inicial, primario, secundario y superior), la gradualidad en la organización curricular (de 1°. A 6°. Año/grado de enseñanza) y la anualización de la instrucción (ciclo lectivo de marzo a diciembre, 180 horas de clases). Estos arreglos de la organización del sistema y de la propuesta curricular con la periodicidad anual, parecen arreglos independientes que van a definir las trayectorias teóricas en esa progresión lineal de la escolaridad de los sujetos niños, adolescentes y jóvenes, pero estas asociaciones producen determinados efectos en las trayectorias reales.

Gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes, que no condicen con las construcciones del propio sistema formal, o como éste lo ha sostenido, entendido y abordado en su historia. Para Flavia Terigi, las trayectorias teóricas no

son una mera estipulación que puedan parecer alejadas de la realidad. En los sistemas escolares, éstas producen numerosos efectos. Uno de ellos es que los desarrollos didácticos que se siguen implementando (y enseñando en la formación docente), se apoyan en los ritmos que prevén las trayectorias teóricas, los que continúan basándose en el supuesto de **la biografía lineal estándar**, y no es porque se desconocen las diferencias entre chicas y chicos, “se trata de la relativa inflexibilidad de nuestros desarrollos pedagógico- didácticos para dar respuestas eficaces frente a la heterogeneidad”, sostiene Terigi.

Las trayectorias reales dan cuenta de la existencia de fenómenos que producen y/o expresan trayectorias no encauzadas. Para los que no continúan la escolaridad habiendo concluido el primario, poniendo énfasis en el problema de las transiciones educativas. En las trayectorias de los adolescentes y jóvenes en la educación primaria y en el pasaje a la educación secundaria se produce un proceso de selección de la población estudiantil que va dejando afuera del sistema a importantes contingentes de adolescentes y jóvenes. Una parte cada vez menor de esta exclusión se vincula con la oferta insuficiente. Pero otra parte, tanto más importante, se vincula con la experiencia de fracaso. En el nivel secundario las tasas de repitencia siguen siendo altas, aunque muestren espasmódicas tendencias a la disminución. La permanencia de los adolescentes y jóvenes en el nivel secundario parece realizarse a costa de la sobre edad, que sigue aumentando, mientras que las tasas de egreso, que habían experimentado cierta mejora, se muestran ahora en retroceso. El abandono no parece ser de una vez y para siempre, sino que es posible hipotetizar abandonos temporarios y reingresos fallidos. Muchos de los que no logran terminar la escuela secundaria siguen estudiando, intentando el re ingreso. Estos “nuevos públicos” aumentan la diversidad, aulas signadas por la heterogeneidad y múltiples inquietudes para quienes permanecen, sostienen, proponen, tanto sean adultos como adolescentes y jóvenes, en el espacio escolar. Volviendo a la población de adolescentes y jóvenes en la escuela secundaria, las cifras de abandono interanual alimentan el número de los que no estudian, algunos de los cuales se reincorporarán al sistema eventualmente pero quizás con pocas probabilidades de egreso. Los señalamientos descriptos dan cuenta de recorridos de adolescentes y jóvenes en las escuelas que portan en sí marcas previas de sus experiencias fallidas, otros que no, pero principalmente y en zonas como las de la ciudad de 40.000 habitantes, constituyen sus historias y sus trayectorias de vida y escolares, claras situaciones problemáticas para la cultura escolar del nivel, no habitual a estos públicos, apareciendo entonces, momentos de transiciones, relaciones de baja intensidad

con los saberes que la escuela propone, bajos logros de aprendizajes, condiciones de sobre edad, mucho ausentismo provocando interrupciones en trayectorias que ya son débiles, y al tiempo incomodidades a participar de la propia cultura escolar en las relaciones intergeneracionales e interpersonales, además de la relación con saberes, costumbres y prácticas institucionales, todo cuanto da cuenta de las dificultades en las trayectorias reales.

Para afrontar los problemas que hacen obstáculo a la retención escolar (Terigi), no suele alcanzar con el saber pedagógico disponible. Se requiere producir nuevo saber y ampliar los límites de la propia institución educativa para acompañar trayectorias reales y las condiciones actuales de la escolarización, ante la diversidad del aula, con grupos e individuos con diferentes necesidades educativas. Es la relación con la interacción de las condiciones pedagógicas y didácticas, con los apoyos más adecuados para la enseñanza, en los que hoy tienen lugar la escolaridad. Para Terigi (2006) es necesario lograr colocar **la retención** como problema pedagógico, detectando diversos componentes de la situación escolar (la organización de la escuela, las “conductas poco profesionales” de los docentes, la falta de espacios para apoyo escolar y actividades extra clase, la ausencia de situaciones en las que los adolescentes puedan tomar la palabra, el cambio de escala de una escuela que pasó a tener una modalidad muy requerida y aumentó sustantivamente su matrícula, etc.) que deben ser atendidos para asumir los problemas de la retención en los términos en que lo requiere la responsabilidad principal de la escuela. Retener la matrícula de quienes se han incluido, es la mayor ocupación que tiene que enfrentar la escuela primaria y secundaria hoy.

A partir de estas recomendaciones es posible en clave pedagógico y didáctica pensar en la cultura escolar del nivel. Aquella que genere confianza en la relación pedagógica (Cornu, L. 1999:19-26), relaciones de vinculación adulto joven y joven con adultos y otros jóvenes; con sentido democrático en una escuela emancipadora. Esta confianza así entendida, supera la ética para hacerse política, es decir, como lugar de participación de ambos actores (adultos con adolescentes y jóvenes) en las decisiones que le conciernen. Dispuesta de este modo, la confianza pedagógica se hace acto, una actuación que es tomar un riesgo sobre algo y alguien desconocido, como parte de la relación entre individuos.

Pensar las trayectorias escolares de adolescentes y jóvenes de sectores populares, en términos de relaciones de confianza, es desde la propuesta de la forma escolar, habilitar evidencias de la confianza, siguiendo a Cornú, (1999), en la cultura que se trata de transmitir, en el uso de las

palabras que permiten inscribirse en narradores tanto a los jóvenes como a los adultos en la escena escolar. Encontrar lo común de la cultura entre estos actores escolares.

Pero también es habilitar la confianza en los límites y ante la ley en la escuela secundaria. Es pensar juntos cómo se abordan los conflictos y cómo se tramitan los actos de las violencias en plural, los que se encuentran en el salón de clases y en los muros de las escuelas... fundamentalmente porque están inscriptos en la sociedad toda.

De ahí que las relaciones pedagógicas, son una posibilidad y ofrecen mayor confianza como ésa que remite a las capacidades de cada quien para hacer, decir, proponer, en condiciones de hospitalidad, para que todas las capacidades, habilidades, comportamientos, costumbres puedan desplegarse y resignificarse como bien común. Se hace entonces un espacio escolar dispuesto para que cada quien tenga ocasiones para continuar con su propia historia, partiendo de las experiencias con aquellos con quienes fue posible ser escuchado, recibido y solidarizado.

Desde este vínculo y esta confianza en las relaciones pedagógicas es posible pensar la inclusión en las escuelas.

Para Inés Dussel (2004) la inclusión, necesita pensar mecanismos e instituciones que eviten términos o definiciones de lo absoluto y de lo totalizador para que ayude a resolver algunas injusticias actuales. Eso requiere pensar la alteridad, la diversidad, la pluralidad de identidades en las escuelas. Porque también ellas se perciben en las sociedades cada vez más abiertas y móviles, en busca de ampliar derechos igualitarios. Es por ello que Terigi (2005) nos invita a pensar el riesgo educativo, como parte de la situación pedagógica y la búsqueda de respuestas en términos pedagógicos y didácticos de las prácticas de enseñanza en el ámbito escolar y en las situaciones educativas que de éste se proyecten. Ya que si la situación pedagógica **continúa** tal y como está organizada aún en nuestro sistema escolar, es probable que se continúe con las exclusiones.

Definiendo la exclusión educativa con precisión pedagógica, pueden seguirse algunos estudios sobre las prácticas pedagógicas como posibilidad o riesgo de más fracaso en las trayectorias de los adolescentes y jóvenes. Para ello se toma el concepto de innovación educativa de Poggi, para dar cuenta de las prácticas de los actores en instituciones escolares. Una *innovación educativa* - siguiendo entre otros a Fullan, Bolívar, Viñao, Tyack y Cuban, es la configuración novedosa de

recursos, prácticas y representaciones en las propuestas educativas de un sistema, subsistema y/o institución educativa, orientados a producir mejoras. Cada uno de los aspectos mencionados puede ser entendido del siguiente modo:

□ **Recursos**, ya sean éstos contenidos educativos (incorporación de contenidos novedosos en áreas o disciplinas existentes y/o estrategias de enseñanza o metodológicas), nuevas formas de organización institucional (uso de tiempos y espacios, órganos colegiados integrados con diversos actores, nuevas formas de gobierno escolar, etc.), o formas de tratamiento novedosas para problemáticas específicas (como por ejemplo, la integración de la comunidad en proyectos específicos, la definición del papel de la escuela en contextos marginales, etc.). En algunos casos los recursos se promueven (y proveen, bajo la forma de materiales o nuevas normativas) desde regulaciones establecidas en un nivel macro (las instancias de gobierno y administración de un sistema educativo); en otras se generan en algunas instituciones al intentar dar respuesta a algunas problemáticas particulares.

□ **Prácticas o acciones** por parte de los actores institucionales. Esto es, que los recursos mencionados en el ítem anterior den forma a un nuevo estilo de gestión y produzcan una transformación de las prácticas institucionales cotidianas.

□ **Representaciones, creencias, valores** que subyacen en los nuevos recursos y prácticas, lo que requiere el conocimiento de los presupuestos de la innovación, una internalización del nuevo marco y un grado de implicación significativo para comprometerse con ella.

Cabe aclarar que una concepción restringida de la innovación considera sólo el primero de los aspectos mencionados - los recursos -. Por otra parte, éstos remiten a la faceta más visible de la innovación, muchas veces la que se presenta en objetos (por ejemplo, materiales didácticos) o normativas (como es el caso de prescripciones que se establecen por las instancias centrales de gobierno de la educación). Es importante aclarar que no debe menospreciarse la producción de nuevos recursos en el sistema educativo y en sus instituciones ya que pueden abrir o enriquecer el campo de los cursos posibles de acción. Pero desde la definición desarrollada queda claro que, cuando este aspecto se integra o forma parte de una constelación mayor que le da sentido, la concepción de innovación se complejiza pero se enriquece. Al mismo tiempo, y porque constituyen aspectos menos visibles, un cambio en las prácticas y las representaciones es el

indicador más claro de que una innovación ha tenido lugar, así como es el más difícil de promover frente a cierta inercia presente en las instituciones educativas.

Otras experiencias de instituciones que portan el mandato de incluir y contener a poblaciones juveniles, que aún no son incorporadas a la trama de intercambios sociales y de las que se espera un destino asociado a mercados marginales, se crean en la ciudad de Buenos Aires, las escuelas de reingreso que atienden a grupos de jóvenes expulsados y no asistentes a la educación media. Estas escuelas con formación en bachilleres, poseen una modalidad de estudios donde se aprueban asignaturas en un sistema que reconoce logros anteriores e incluyen tutorías, actividades especiales y clases de apoyo. La propuesta flexibiliza la gramática escolar sin ser un diseño diferente de escuela.

Otras experiencias en busca y logro de reconocimiento son los Bachilleratos Populares (BP). Escuelas de jóvenes y adultos, que luego de años de movilizaciones y reclamos por parte del conjunto de sus docentes, estudiantes y trabajadores lograron ser reconocidos por el estado como escuelas con capacidad de otorgar títulos de enseñanza media para jóvenes y adultos. Es una experiencia inédita en su contemporaneidad y se presenta como heredera de las tradiciones autogestionarias que desplegó el movimiento popular a lo largo de su historia (desde las escuelas y universidades populares creadas por el anarquismo, el socialismo y el peronismo hasta las tradiciones freirianas de educación popular. (Torres Carrillo, 2007). Plantear la escuela como y en organizaciones sociales significa para los BP pensarlos como integrada en los barrios, al mismo tiempo de considerar sus estrategias socioeducativas como parte del entramado societal con otras organizaciones sociales y la representación de las necesidades del propio espacio en el que se encuentran insertos. (Ampudia M. 2014).

8. Metodología de investigación

El trabajo de investigación acción que se propone coloca una pregunta en torno a las prácticas pedagógicas de los docentes, las recomendaciones que se realizan desde diferentes organismos para favorecer la articulación entre los niveles educativos, principalmente al inicio de la escolaridad secundaria y/o en la finalización del trayecto de la educación primaria para fortalecer las trayectorias escolares. Los jóvenes no aprenden lo que quieren los docentes y muchos

docentes se sienten agobiados (máxime si piensan siempre el trabajo en solitario) ante la presencia de estas adolescencias y juventudes en la institución del nivel secundario.

Dentro de las escuelas secundarias de la ciudad de Saladillo, y de la primaria dentro de la Modalidad de Jóvenes y adultos, se realizarán aproximaciones sucesivas a las instituciones para observar rasgos y elementos que constituyen los modos de hacer, de interactuar, de nombrar a los jóvenes y las prácticas de enseñanza, -la cultura institucional-.

Se buscará establecer acuerdos que permitan al investigador acercarse a algunas de las prácticas pedagógicas que permitan relevar cuáles son las prácticas inclusivas de los docentes y directivos, junto a los miembros del EOE y otros actores no docentes en el mismo ámbito. Se realizarán registros sucesivos de tres categorías dentro de las prácticas pedagógicas y de interacciones en el aula: la participación de jóvenes y adultos involucrados en la situación –patrón de interacción-, el lenguaje que se usa para cumplir con las actividades propuestas por el /los docente/es –uso del lenguaje-, formas de manejar y transmitir el conocimiento –tipos de conocimientos/estrategia de enseñanza utilizada por el docente-.

El equipo técnico del PE participará de la investigación-acción. Se analizarán los relatos que se recogen en las entrevistas con jóvenes con el propósito de reconstruir sus trayectorias escolares, relevar el interés por la escuela y las causas que derivaron en situaciones de abandono. En un segundo momento se espera construir acuerdos dentro del equipo respecto de las dificultades sobre las que se espera trabajar para modificarlas a favor de la escolaridad y la retención con aprendizajes.

Se aplicarán, en forma conjunta con miembros de los Equipos de Orientación Escolar de cada escuela, grillas de relevamiento de datos por escuelas y por grupos de jóvenes que permitan algunas inferencias sobre las concepciones/representaciones que existen sobre los jóvenes y sus modos de aprender. Analizarlas luego intentando relevar cómo operan en las prácticas evaluativas, la calificación y promoción siguiendo los logros educativos esperados/ logrados, en diferentes escuelas donde asisten chicos y chicas del programa Envión.

Se intentará registrar las trayectorias escolares reales de los jóvenes del PE, considerando diferentes experiencias de inclusión educativa en las escuelas destino de la investigación. En

particular con los y las jóvenes que habiendo repetido el curso en varias oportunidades, aún permanecen en la escuela. Detallando cuáles presentan dificultades para interactuar con el saber y con docentes. Se atenderán los casos de quienes han abandonado la escuela relevando las causas reiteradas de dificultades o abandonos y si el formato escolar de alguna escuela, hubiese generado algunos planes especiales para acompañar las trayectorias débiles o interrumpidas.

9. Primeras interpretaciones a partir de una indagación preliminar

Con anterioridad al proceso de elaboración del proyecto de investigación-acción que aquí se presenta, se realizó una indagación preliminar para indagar en las dificultades de los y las estudiantes para permanecer en la escuela. Los analizadores que tomamos son: la asistencia, las dinámicas institucionales y la evaluación en forma de rendimiento académico por materia.

La sistematización de la información obtenida permitiría nominalizar las situaciones y dar cuenta de los avances, retrocesos, interrupciones, posibilidades en las trayectorias escolares de los jóvenes pertenecientes al Programa Envión de Saladillo y de las posibles dificultades presentadas por la población de inscriptos en el PE. Para ello, tomamos las siguientes situaciones a saber:

1. Adaptación a la institución: presentismo, cumplimiento de normas, problemas de relación con pares y/o relación con los adultos, situaciones familiares complejas.

2. Déficits en las formas de aprender y/o de los saberes necesarios para escolarizarse.

Cabe destacar que para encuadrar la propuesta de investigación y la metodología de trabajo, se realizó una tarea preliminar para la búsqueda de insumos e información, tomando unas primeras categorías como analizadores, (repetencia, sobreedad, adecuación a las normas institucionales, acreditación por materia y por año). Además de realizarse entrevistas indagatorias y acuerdos de aproximación a las escuelas con miembros de Supervisión, directivos y equipos de orientación escolar y EDIA, esta etapa estuvo a cargo de la Orientadora Pedagógica del Equipo técnico, Prof. Elsa Carzoglio. La misma fue responsable del relevamiento y sistematización de los insumos para el análisis de la información, entrevistas y posterior desgrabación de voces de los y las jóvenes, con familiares, docentes y miembros de los EOE para su posterior diagnóstico.

La colaboración en la organización de la sistematización de datos y de orientaciones teóricas estuvo a cargo de la Lic. en Trabajo Social Patricia Luli, junto a la Coordinación del PE, a cargo de quien escribe. Se recibieron aportes de la Lic. en Psicología Greta Tourón en un primer momento y posteriormente de la Lic. Mara Arocena, junto a las colaboradoras del componente educativo Profesoras Laura Cabral y Macarena Aubin. Fueron colaboradores incansables los Tutores del equipo, beneficiarios del Programa: Andrés Meckieve (23 años) y Esteban Arnaiz (24 años), estudiantes de los Profesorados de educación secundaria, actualmente profesores de Historia y Biología respectivamente, formados en el Instituto Superior de Formación Docente N°16, de la ciudad de Saladillo.

El análisis de los primeros datos aportados por la indagación preliminar arroja que las jóvenes mujeres en su mayoría abandonaron la escuela para ocuparse de sus parejas y sus hijos. Asisten muy erráticamente a controles sanitarios y sólo utilizan el hospital o los Centros de atención primaria de salud (CAPS), si los pequeños hijos tienen dificultades o algún control dentro del Programa Materno infantil. Encontramos a veces que las madres de las jóvenes no las acompañen ya que para algunas “...ellas son grandecitas, ya tiene sus propias crías...”- , existen a veces escasos lazos, aunque comparten viviendas y búsquedas por planes sociales en especial los referidos a la situación de maternidad y la AUH (asignación universal por hijo, madres e hijas adolescentes).

En el caso de las mujeres se evidencian formas comunicacionales agresivas entre ellas, “se van de manos” o se amenazan, unas a las otras por tal o cual comentario, por problemas entre los padres de los hijos. Se encuentran, en varias ocasiones, criando solas a sus hijos, con dificultades con parejas, con maternidades, sin trabajo y sin sustento para el resto de la familia, hogares mono parentales, varones alejados o violentos.

En el caso de madres adultas vimos que se hayan ocupadas en la salud y consumo de sus jóvenes hijos, recorren servicios comunitarios, policías, fiscalías, ahora acompañadas por miembros del PE, sin lograr mayores o mejores intervenciones. Se resisten a “perder su hijo...pero le tiene miedo... cuando vuelve a la casa después de consumir...”. “Es otro chico”, “...qué querés no lo voy a denunciar,...soy su madre”.

No hay un único motivo de ausentismo. En nuestros jóvenes estos motivos son: maternidad, trabajos temporarios (changas), a veces problemas de salud o quedar al cuidado de hermanos. Se produce el abandono temporario para luego retomar la escuela.

Los chicos y chicas con trayectorias débiles, condicionadas por mucho ausentismo tienen dificultades para aprender en condiciones del tiempo de exposición a la instrucción. Ello genera discontinuidades de las experiencias ricas para aprender. Cuando además los alumnos asisten menos tiempo a las escuelas y no hay trabajo extraclase para compensar este escaso tiempo, ello significa una problemática central para toda la institución. (Jacinto y Freytes, 2004)

Cuando se realizaron entrevistas a los y las jóvenes dentro del PE y se habla de la escuela y de lo que ésta significa, ellos/as decían tener dificultades para sentirse parte del mundo escolar: -...*“no logran estar con esos otros”, “la profe no me registra ... no le importa si voy o no voy, mejor no voy”*..., ...*“para qué me hablan de algunas cosas que no entiendo”,... “no tengo idea de lo que habla”. “Esa vieja c...no quiso que estuviera en la formación...me voy a la m....”*.

Se ha preguntado a los chicos y chicas sobre lo que se espera de la escuela, por qué les interesa ir allí. Sus respuestas aún se vincularon con la idea de un porvenir mejor del que por ahora tienen. Aparecen registros de proyectos de futuro tanto para poder conseguir trabajo, -...*“para ser alguien en la vida...”*

Los y las jóvenes de sectores populares de la ciudad de Saladillo, inmersos en el mundo de precariedades laborales, participan de la cultura de masas (principalmente a través de la telefonía celular), comandada ésta por el mercado globalizado a escala territorial, que los atraviesa en procesos de subjetivación con escenarios de incertidumbre e inestabilidad, prontamente naturalizados.

Se les escucha, por ejemplo:

...” yo no soy para la escuela...mejor me consigo un laburo”...mi viejo me decía que a mí no me daba...por eso ni voy, ni me esfuerzo...para qué...no me da laburo esta m...”

Muchos jóvenes varones ponen expectativas en la escuela, las mismas que tuvieron sus padres y hermanos. Suman experiencias dolorosas con la escuela que es difícil “desarmar”. En la mayor

parte de los casos dentro del PE, los chicos y chicas se mueven cotidianamente buscando recursos para sobrevivir, sin posibilidades de planificación de para dónde van y pensar en sus proyectos de vida. La exclusión de marcos normativos institucionales (en un principio el familiar, luego el escolar) se constituye en un vivir en la frontera entre la legalidad y la ilegalidad, en una experiencia de vida en la que se yuxtaponen la desorganización social y múltiples estrategias de sobrevivencia.

Se comparte la idea que la vulnerabilidad se expresa en las instituciones educativas como el “dolor de exclusión” (Dartiguelongue, J. 2007) manifestado en las voces de muchos chicos/as como ese “*no querer pasar una vez más por la desaprobación*”. Desde las miradas de adultos, maestros, profesores en las escuelas, también de sus familiares y pares; pero con gran impacto en las voces de los docentes y de las escuelas, que al ser pocas en la ciudad, ya conocen las trayectorias escolares de los chicos y chicas con los que trabaja el PE.

El sentimiento de no lugar penetra en los cuerpos y genera reacciones que van desde el abandono a la posibilidad de estar presente en la vereda de la escuela, a veces en silencio, otras con pequeños grupos del barrio de pertenencia en actitud de aguante y de desafío, otras con gritos, puños o arrojando piedras.... Es estar en la escuela desde su exterior, dando cuenta de la presencia pero con bronca, irrumpiendo con algún disturbio como marca distintiva, devolviendo esas vivencias de rechazo que los inunda, como un modo de transitoriedad en la debilidad de la trayectoria escolar. Se podrían pensar entonces, en unas prácticas educativas, una revisión de la cultura escolar de la secundaria que pretende generar inclusión, proponiendo circuitos extra clase (extra muros?), que colaboren en la continuidad de experiencias de escolarización, con otros formatos, con otras prácticas de otros adultos que habiliten otras posibilidades de acercamiento, de alojamiento, de generar lazos con aquellas/os jóvenes que son excluidos de la escuela o presentan dificultades para permanecer en ella.

Otros de los problemas que poseen los chicos y chicas del PE es la sobreedad. Una de las consecuencias de la repitencia es la sobre edad que no puede ser visualizado como un problema en sí mismo, pero se agudiza en esta población en estudio, debido a que la repitencia se arrastra en sus trayectorias, muchas veces desde el nivel primario.

Maestros y directivos en escuelas con altas tasas de repitencia observan la promoción automática como una amenaza. Sostienen, con razón, que ésta puede generar la baja en la calidad educativa y eliminar el incentivo al estudio. Una vez más pensar culturas institucionales y prácticas que acompañen es pensar en más de una institución, en diferentes adultos involucrados en experiencias educativas extraescolares que resulten más atractivas y finalmente que no queden atadas a la excelencia académica sino a procesos de regulación de aprendizajes (Perrenoud, 2010) para proyectar vidas de estas juventudes

Se escucha de la voz de algunos docentes:

- *“Cursa 1° año, pero está en el salón de 3° porque es mayor y en 1° no andaba. No es muy bien aceptado, más bien discriminado por sus compañeros, y entonces todo el grupo está muy revoltoso, además los profesores tienen que atenderlo en sus tareas y a veces no todos aceptan esto...”*

Los adolescentes y jóvenes, viven en sus barrios, algunos en casas precarias y con familiares; a veces solos y pasan las noches en distintos hogares, o en precarios espacios en construcción, sin abrigo y sin alimento. Arman ciclomotores, buscan changas que difícilmente consiguen por “*el prontuario*” que dicen poseer: ...-*“a mí quién me va a dar laburo...”* y largan las risas; frente a la insistencia de ir a tal o cual comercio que los espera para el trabajo que vamos logrando conseguir para ellos, con comerciantes locales (panadería, taller mecánico). Se los encuentra en algunas esquinas, o plazas públicas y consumen. Escuchan música y fomentan la cultura del aguante (Corea, 2003). La escuela escasamente los convoca, aunque reconocen el valor que tiene, como posibilidad de ascenso social, o de obtener mejores opciones laborales; o superar a sus progenitores y salir del barrio.

Lo que ofrece la escuela y sus actores representan para muchos chicas y chicos escasas oportunidades para armar sus proyectos de vida. Se encuentra, sin embargo, un trabajo de mucho compromiso por parte de algunos miembros de los equipos de orientación escolar que insisten en las visitas y sostienen la invitación a permanecer en el espacio de la escuela. Pero queda por plantear qué pasa con los docentes, acerca de sus representaciones sobre las familias y las nuevas juventudes que están en las escuelas y pertenecen al PE.

Sostienen algunas docentes que los y las chicas que se acompañan desde el PE, “*Vienen repitiendo casi todos los años*”, “*Ingresa a esta escuela en el mes de abril porque en la otra repitió dos veces el mismo año*”, “*Se pasó a adultos porque ya había repetido dos veces el año y no podía hacerlo más*”.

Se adjunta un caso construido sobre la experiencia que relata Sergio:

“Se acerca, Sergio, esta vez con la intención de recibir ayuda en la preparación de las ocho materias de segundo año que se había llevado a marzo, claro, que debíamos acompañarlo teniendo que rendir dos mesas por día, sabíamos que eso era casi imposible. Pero, aún así, estábamos para acompañarlo, sin entender demasiado el sentido por el cual a Sergio, (como a otros jóvenes en esa escuela, y con sus dificultades) les superponían las mesas, como si se supiera de antemano que este desafío, ya era demasiado grande... Sergio presenta dificultades en el habla, pero se hace entender y pacientemente repite una y otra vez. Aparece siempre con inventos para transformar su celular con unos parlantes hechos con latas de desodorantes que son alucinantes! Sergio siente que, como dice su padre, es un burro y no sirve para nada. Pero igual decide insistir con la escuela, al menos unos años más, porque algo quiere aprender. Le encantaría la técnica (Escuela de Educación Técnica de la ciudad) pero “la cabeza no le da”, -se dice a sí mismo-. Por eso asiste a la otra escuela, cercana a su caso, la del barrio. A la hermana mayor es a la única que le va bien en la escuela. Tanto su padre como su otro hermano mayor, [ellos], no han servido para estudiar y quizás él tampoco, así opina su padre, pero como nosotros lo vamos a ayudar, el padre ha decidido esperarlo; sino, tendrá que trabajar como su hermano.

A él le encantan los fierros, arma y desarma una moto. Eso sí que sabe hacerlo!!! Cuando rindió los primeros exámenes (lengua e inglés) le fue en una bien (lengua y con ayuda!) y otra no pudo (la verdad nunca lo entendió). Costó que entendiera historia y la tenía que dar el mismo día de física, pero de esa sí que no entendía nada!!! Nuevamente con una pudo. Ya se encontró vencido cuando pasó por física y al otro día le tocaba matemáticas, así nos encontramos en la entrevista, dialogando de la escuela...”

Sergio (up supra) nos relata lo fascinante que era armar una moto en sus trayectoria de vida. Las conexiones eléctricas, el uso del celular, despertaban la curiosidad de los vecinos y de los integrantes del equipo técnico. Sin embargo, siguiendo su trayecto escolar, Sergio no puede superar las propuestas evaluativas que ofrece la escuela, sus docentes para aprobar las materias.

Las mesas examinadoras estuvieron organizadas de manera que Sergio rendiría en una de ellas varias materias. Nos era muy difícil pensar en acompañar este desafío que le ponía la escuela con la evaluación, la calificación y la promoción, para evitar la repitencia. Se habló con docentes y autoridades de la escuela, pero no hubo posibilidades de generar alternativas a esta disposición de días y horarios.

Finalmente Sergio, acompañado por su tutor, avanza, confía, pero luego de una experiencia más de fracaso, al desaprobado uno de los exámenes, sumado a su débil autoestima, le impide continuar en la escuela y en el PE. Nuevamente el joven Sergio sintió que el decir de su padre tenía más peso, era más fuerte que el discurso y las prácticas de miembros del equipo técnico del PE y de miembros del EOE de la escuela. Sergio desaprobó -“...*siempre seré burro como lo dice mi viejo, no me da la cabeza para la escuela, mejor laburo y uds. no jodan más con la escuela...*”-. Para éstos, fue como acompañar el desastre y la profecía auto cumplida.

Las tres escuelas en las que se inscribieron o reinscribieron los chicos y chicas del PE tienen sus particularidades, sus distinciones, sus rasgos culturales. Pero en casi todas, los docentes mantienen posiciones encontradas frente a la llegada de adolescentes y jóvenes con estas trayectorias marcadas por interrupciones, fragilidades vinculares, fuertes presencias familiares con impronta de conflictos y reclamos a las escuelas que en muchos casos, disponen una gramática educativa determinada.

Para los jóvenes que poseen trayectorias interrumpidas por varios períodos de tiempo desde la primaria, la tendencia ha sido siempre colaborar para que se logre la terminalidad del nivel, aunque ello no asegure el aprendizaje de los conocimientos y habilidades escolares necesarios para continuar en el nivel siguiente. Por razones que se supone, tienen que ver con múltiples factores, entre los que podemos mencionar la orientación de la escuela con preparación para la inserción en el mundo del trabajo y de la cultura, algunas escuelas no pueden garantizar propuestas que faciliten este tránsito. Se encuentran escasos conocimientos en aquellos que han terminado el nivel primario para habilitarlos al próximo nivel. Los adolescentes y jóvenes presentan dificultades en el uso de las prácticas del lenguaje, de nociones de cálculo y de pensamiento lógico concreto, no poseen inquietudes por el descubrimiento, ni nociones de socialización más allá de la propia experiencia existencial.

Frente a este panorama, urge explorar nuevas estrategias que les prodiguen aprendizajes de calidad para todos independiente de la edad, cursos por grados y simultaneidad de la anualización. Se entiende que el encuentro con adolescentes y jóvenes en espacios escolares donde antes no se los esperaba, (principalmente en el nivel secundario) significa un cambio que se resiste entre docentes e instituciones. Hay que trabajar sobre la revisión de representaciones y de las formas que estas influencias proponen, generan y habilitan cambios dentro de la cultura escolar de ese nivel.

Finalmente, los datos del trabajo de sistematización preliminar realizado dentro del Programa Envión sede Saladillo, permitieron realizar algunas precisiones y comentarios respecto de las formas de aceptación de las normas institucionales por parte de los y las jóvenes. Para los jóvenes del PE, ellos/as no presentaron dificultades a la hora de relacionarse e interactuar con pares y con las normas de la institución. Por ende se descarta que los problemas educativos tengan alguna relación con este indicador.

Lo que deja al descubierto son algunos indicadores que orientan las dificultades hacia ciertas prácticas institucionales y de los docentes, y que impactan en las posibilidades de chicas y chicos de permanecer en la escuela.

10. Bibliografía

Abramovich, N (1999). La violencia en la escuela media. En: Frigerio, G., Poggi, M., Korinfeld, D. (comps.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Alvarez Uría, F. (1995). Escuela y subjetividad. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 203. Barcelona: Praxis.

Baquero, R. (2009). Desarrollo psicológico y escolarización en los enfoques socioculturales: nuevos sentidos de un viejo problema. *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 27, núm. 2, diciembre, 2009, pp. 263-280 Universidad del Rosario Colombia Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=79915035005>

Brito, A. (2009). La identidad de los profesores de la escuela secundaria hoy: movimientos y repliegues. *Propuesta Educativa* N°31, Año18. Buenos Aires: FLACSO Argentina.

Bustelo Graffigna, E. (2005). Infancia en Indefensión. *Salud Colectiva*. 253-284, Septiembre, Diciembre. Buenos Aires.

Cornú, L. La confianza en las relaciones pedagógicas. En: Frigerio, G. Poggi, M. Korinfeld, D. (Comps) (1999): Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Ediciones Novedades educativas. CEM. 1ª. Edición, Argentina.

Dávila, O., Ghiardo, F. y Medrano, C. (2006). *Los Desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Chile: Ediciones CIDPA (4ta. Edición).

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

Kessler, G. (2007). Escuela y delito Juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, N°32.

Martín-Barbero, Jesús (2002). Desencuentros de la socializad y reencantamientos de la identidad. *Análisis* 29. 45-62. México: ITESO.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2005). *Experiencias pedagógicas: voces y miradas: Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar* - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006). *La inclusión como posibilidad*. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en: http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/mat_educativos/txt_pedagogicos.htm

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en: http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/mat_educativos/txt_pedagogicos.htm

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006). *Educación y desigualdad social*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en: http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/mat_educativos/txt_pedagogicos.htm

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006). *Escuela y Comunidad: desafíos para la inclusión educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Perrenoud, Ph. (2010) La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Alternativa pedagógica didáctica. Colihue.

Poggi, M. (2011). *Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina*. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco.

Rossano, A. (2006). El pasaje de la primaria a la secundaria como Transición Educativa. En: Terigi, F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Tiramonti, G. y Montes, N. (comps.) (2008). *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial. (1ª. Edición).

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Ponencia presentada en el *III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Buenos Aires: Santillana.

Terigi, F. (2009). Trayectorias escolares. Una mirada socio pedagógica. Para El Proyecto “Elaboración de Políticas y Estrategias para la prevención del Fracaso Escolar”. OEA.

Torres Carrillo, A. (2007) *La Educación Popular*. Ed. El Búho, Bogotá.