



Inclusión educativa y aprendizaje escolar

El formato escolar tradicional en debate

Adolfo Lucio Negrotto; Patricia Leonor Farias; Emilce Lilian Rojo (Compiladores)



**COLECCIÓN
LIBROS
ACADÉMICOS
DE INTERÉS
REGIONAL**



CIENCIAS HUMANAS

CIENCIAS SOCIALES

CIENCIAS EXACTAS

CIENCIAS NATURALES

CIENCIAS DE LA SALUD

5

Inclusión educativa y aprendizaje escolar

El formato escolar tradicional en
debate

Compiladores: Adolfo Lucio Negrotto;
Patricia Leonor Farias; Emilce Lilian Rojo

**COLECCIÓN
LIBROS
ACADÉMICOS
DE INTERÉS
REGIONAL**

5^{TA} CONVOCATORIA / **AÑO 2017**

LIBROS ACADÉMICOS DE INTERÉS REGIONAL

INCLUSIÓN EDUCATIVA Y APRENDIZAJE ESCOLAR. El formato escolar tradicional en debate

Compiladores: Adolfo Lucio Negrotto; Patricia Leonor Farias; Emilce Lilian Rojo

Edición: Ivana Sabelli Blanco

Diciembre de 2017, Santa Rosa, La Pampa

Diseño y maquetado: Gabriela Hernández (División Diseño-UNLPam)

© Cumplido con lo que marca la ley 11.723

La reproducción total o parcial de esta publicación, no autorizada por los editores, viola los derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente autorizada.

EdUNLPam - Año 2017

Cnel. Gil 353 PB - CP L6300DUG

SANTA ROSA - La Pampa - Argentina

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA

Rector: Sergio Aldo BAUDINO

Vice-rector: Hugo Alfredo ALFONSO

EdUNLPam

Presidente: Ana María T. Rodríguez

Director de Editorial: Rodolfo RODRÍGUEZ

Consejo Editor de EdUNLPam

Pedro Molinero

María Esther Folco

María Silvia Di Liscia

María Estela Torroba / Liliana Campagno

Celia Rabotnikof

Edith Alvarellos / Yamila Magiorano

Paula Laguarda / Marisa Elizalde

Graciela Visconti

Mónica Boeris / Ricardo Tosso

Griselda Cistac / Raúl Álvarez

SOBRE LOS AUTORES

Adolfo Lucio Negrotto

Licenciado en Sociología (UBA). Docente regular de la cátedra Sociología de la Educación (FCH, UNLPam). Fue profesor de diversas asignaturas en la FCH, UNLPam y en la FPCS, UNLP. Investigador del IELES, FCH, UNLPam y del Instituto de Investigación de la Comunicación Social de la UNLP. Director del Instituto de Desarrollo Sociocognitivo (FCH, UNLPam). También fue Director de equipos de investigación y de proyectos de extensión en la UNLP. Consultor de diversos organismos públicos nacionales e internacionales en temáticas referidas a educación, trabajo y sociología. Asesor y Coordinador de Equipos Técnicos del MEyC de la provincia de La Pampa. Dictó cursos y talleres en temáticas vinculadas a procesos de formación docente. Autor de libros y artículos en temas de su especialidad.

Patricia Leonor Fariás

Profesora en Ciencias de la Educación (UNLPam). Especialista en Evaluación (UNLPam). Mg. en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO-UAM). Docente regular de la FCH, UNLPam (Área de especialidad Psicología de la Educación). Investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la FCH, UNLPam. Responsable de proyectos de extensión y Co-directora de equipos de investigación. Fue coordinadora del Programa Institucional Ambientación a la vida Universitaria, FCH, UNLPam. Dictó cursos y talleres en temáticas vinculadas con la formación basada en competencias y procesos de comprensión de textos.

Emilce Lilian Rojo

Profesora en Ciencias de la Educación (UNLPam). Maestranda en la carrera de Educación Superior, FCH, UNLPam. Doctoranda en Ciencias de la Educación, FFyL, UBA. Becaria doctoral del CONICET. Fue Becaria en la categoría Iniciación a la investigación por el CIN. Docente de la FCH, UNLPam (Área de especialidad Psicología de la Educación). Investigadora del IELES, FCH, UNLPam. Participó en proyectos de extensión. Integrante del Programa Institucional Ambientación a la vida Universitaria, FCH, UNLPam.

AGRADECIMIENTOS

Nuestro sincero reconocimiento:

A los docentes, directores y estudiantes de las escuelas secundarias, autoridades del Ministerio de Educación e integrantes de equipos técnicos.

A los docentes, investigadores y estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas que participaron en diferentes momentos y etapas del proyecto de investigación.

Manifestamos, una vez más, el reconocimiento a su generosidad, por haber compartido con nosotros sus experiencias y saberes. Sin ellos, no hubiera sido posible esta investigación.

El equipo de investigación, en su primer año, estuvo integrado por el Profesor Carlos Alainez y las Profesoras Mariana Correa, Mónica Alvarez y Patricia Campanari. A ellos también nuestro agradecimiento por los aportes iniciales realizados.

ÍNDICE

Presentación	13
Introducción	19
Capítulo 1. Sociedad y exclusión/inclusión educativa	23
Aproximaciones conceptuales: proceso de exclusión/inclusión y sociedad	25
Sobre la exclusión/inclusión social y educativa	28
La ruptura de las prácticas educativas excluyentes	30
Referencias	34
Capítulo 2. Los que quedan fuera: aportes para comprender las subjetividades en los procesos de exclusión educativa	37
Contexto social y familiar: la construcción de subjetividades	43
Contexto escolar, encuentro intersubjetivo y experiencia escolar	46
El cambio del formato escolar como estrategia de inclusión	50
Referencias	52
Capítulo 3. Experiencias educativas alternativas al formato escolar implementadas en la provincia de La Pampa	55
Introducción.....	57
Sobre el concepto de formato escolar.....	58
Sobre el concepto de inclusión	61
Algunas experiencias de cambio	62
a) Experiencias al interior de las escuelas y destinadas a nuevos grupos de aprendizaje	63
b) Experiencias que generaron procesos de cambio en la escuela	65
c) Estructuras creadas por fuera del sistema educativo	68
¿Qué es lo que cambia con estas experiencias?	74
La organización curricular y la concepción del conocimiento	74
Los procesos de enseñanza y de aprendizaje.....	77
Los grupos de aprendizaje	78
La gradualidad como determinante de los tiempos de aprendizaje	80
Las formas de presentación y apropiación del conocimiento.....	81
Reflexiones, preguntas, inquietudes	83
Referencias	88

Capítulo 4. Aprendizaje, enseñanza y contexto: notas para construir procesos de inclusión educativa.....	91
Aprendizaje, inclusión y comunicación	97
Concepciones de aprendizaje: estructura cognitiva, comunicación y contexto	100
Aprendizaje y evaluación	106
Referencias	111
Capítulo 5. Conclusiones	113
Anexo.....	119
Ejercicio para reflexionar sobre las prácticas docentes	119
Preguntas orientadoras según ejes conceptuales.....	119
Referencias.....	125
Documentos analizados	126

CAPÍTULO

2

Los que quedan fuera: aportes para comprender las subjetividades en los procesos de exclusión educativa¹

Patricia Farias
Rocío Mora Souto
Emilce Rojo
Eliana Piñero

¹ Una versión de este capítulo fue presentada en las XXI Jornadas de Investigación. Facultad de Ciencias Humanas- UNLPam. General Pico, Septiembre de 2013. Versiones preliminares recibieron aportes de la Dra. Inés Rosbaco.

La escuela, en muchas ocasiones, se presenta como un espacio ajeno a los intereses y necesidades de los adolescentes, no solo por diferencias culturales o generacionales, sino también por diversos aspectos de la práctica pedagógica en los que se ponen de manifiesto profundos procesos de desigualdad social y educativa. El presente capítulo tiene como objeto abordar los diferentes procesos de configuración de las subjetividades de los adolescentes que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad social, con el propósito de aproximarnos a las experiencias escolares que ellos construyen en el dispositivo escolar tradicional.

En las escuelas, circulan discursos que evidencian una serie de desencuentros entre los estudiantes y las expectativas que la institución tiene sobre ellos. Se escucha habitualmente la queja de muchos docentes por el mal comportamiento, la falta de materiales, la desorganización para el trabajo escolar. Según su mirada, existen dificultades para que los chicos acepten las normas de la escuela: el horario de ingreso, la asistencia, el uso de celulares en el salón de clase, entre otras cuestiones. Añoran la disposición y las rutinas que supone el trabajo escolar tradicional. Suelen interpretar la falta de significación que moviliza para el aprendizaje como falta de interés, motivación, hábitos, es decir, dificultades centradas únicamente en los alumnos.

También se observa, en muchos relatos y comportamientos de los estudiantes, evidencia de una escena escolar que se les presenta totalmente ajena. Gran parte del discurso de los adultos sobre lo que se espera de ellos les resulta incomprendible. Señalan las dificultades de los docentes para relacionarse, reclaman que los conozcan y que reconozcan el trabajo escolar realizado durante el tiempo destinado para el aprendizaje y la evaluación. Además, manifiestan no entender para qué aprenden contenidos a los que no les encuentran relación con sus vidas cotidianas.

La mayoría de los nuevos sujetos que ingresan en la escuela media –provenientes de sectores sociales que tradicionalmente no accedían a este nivel educativo– son portadores de nuevas significaciones sobre la educación, el conocimiento y la autoridad, entre otras cuestiones. Se trata de representaciones construidas que dan cuenta no solo de la heterogeneidad cultural, sino también de la desigualdad social. Autores especializados señalan que son sujetos que no tienen naturalizada la incorporación de la escuela media en su trayectoria educativa. Parecería que

existe un cuestionamiento de la escuela como vehículo de la cultura contemporánea, ya que transmite “una propuesta situada en otro momento histórico y a la luz de otra hegemonía cultural” (Tiramonti, 2010).

La escuela, entonces, no es referenciada por un número significativo de estudiantes como un lugar de pertenencia, como un espacio de formación o aprendizajes con desafíos cognitivos crecientes, que tomen sus particularidades personales como punto de partida. Diversos autores sostienen que los sentidos atribuidos tradicionalmente a la escuela media están en crisis. El carácter elitista y selectivo con el que siempre se la ha asociado resurge en los discursos docentes que cuestionan el sentido de la obligatoriedad. Sin duda, la construcción de sentidos en torno a la secundaria y al ingreso de nuevos sectores sociales se ha constituido en los últimos tiempos en el objeto de estudio privilegiado de la investigación académica sobre este nivel educativo.

Las formas habituales de circulación del conocimiento en la escuela se encuentran fuertemente descontextualizadas de las experiencias y saberes de los estudiantes. De esta manera, se generan verdaderas operaciones sistemáticas de pérdida de sentido de la experiencia escolar como oportunidad para el aprendizaje genuino. Se trata de saberes fragmentados, altamente formalizados. Como producto de este desencuentro, se puede observar la actitud negativa de los estudiantes que no desean trabajar en el aula y un fuerte ausentismo, tanto de docentes como de alumnos.

Esta situación, en un contexto de creciente fragmentación social como en el que vivimos, habilita que nos preguntemos por el desconocimiento que la escuela y los docentes tienen sobre los nuevos sujetos que asisten a ella. Es posible formular hipótesis sobre el impacto que esta falta de conocimiento tiene en las formas de enseñar y de aprender. La propuesta es ubicar en el foco del análisis las prácticas escolares que se construyen en las escuelas para recibir a estos nuevos sectores sociales. En palabras de Madonni (2014):

Se sostiene aquí que el problema de desconexión, pérdida de interés y discontinuidad se debe centralmente al modo en que se despliega lo escolar y no a los sujetos. Por ello, surge la indagación sobre nuevas condiciones institucionales y académicas que apuestan a mover estructuras, a fijar renovadas y diferentes formas de hacer escuela. (p.16)

Estas situaciones adquieren mayor relevancia en los estudiantes que viven en contextos de desventaja social² y, finalmente, son “los que quedan fuera” de la escuela.

En los últimos diez años en Argentina y en los países de la región, se implementaron diferentes experiencias educativas destinadas a garantizar la escolarización de la población que ha sido expulsada de la escuela media o que nunca

2 En el contexto de este artículo se tomarán como sinónimos las caracterizaciones de sujetos en desventaja social, sujetos vulnerabilizados, sujetos en situación de vulnerabilidad social. Se interpreta que estas no remiten a una condición propia de los sujetos, sino que se trata de poblaciones puestas en situaciones de vulnerabilidad por efectos de procesos y decisiones políticas. (Loyo y Calvo, 2009 en Terigi, 2009)

accedió a ella. Son suficientemente conocidos los estudios sobre las Escuelas de Reingreso creadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Maddonna, 2014; Tiramonti, 2007; 2009; Ziegler 2011, Terigi, 2008). Esas y otras experiencias comenzaron a cuestionar *las formas de lo escolar* que tenían un fuerte impacto selectivo sobre los jóvenes. Pero no se puede avanzar en la comprensión de esta problemática si no se tienen en cuenta los procesos de construcción de la subjetividad.

El presente capítulo pretende realizar una aproximación a los procesos de configuración de la subjetividad de los adolescentes que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad social, con el propósito de problematizar la experiencia escolar que construyen en el formato escolar tradicional. Una de las problemáticas que la investigación privilegió fue la necesidad de considerar las características subjetivas de los nuevos grupos sociales que forman parte de las propuestas de escolarización del nivel medio. La recolección de la información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas, aplicadas a estudiantes que se encontraban en riesgo de abandono. Se trataba de alumnos que tenían una trayectoria escolar caracterizada por repitencias reiteradas, períodos de abandono y reingreso. Se analizaron, además, experiencias alternativas al formato escolar tradicional, que fueron presentadas en las Jornadas de Inclusión Educativa, organizadas en el contexto del proyecto de investigación.

Sin la intención de generalizar en la caracterización de los estudiantes entrevistados, la mayoría de ellos manifiestan dificultades para delinear una definición de sí mismos. Señalan que sus amigos son de la escuela o del barrio y que suelen conformar grupos “cerrados”, con escasa o nula interacción con otros grupos. No participan de otros espacios (clubes, iglesias) o lo hacen por un breve tiempo. Comparten pocos ámbitos de interacción familiar.

Una de las características de sus trayectorias de vida consiste en “circular” por diferentes viviendas, sin permanecer demasiado tiempo en ninguna de ellas: casas de amigos, casa del padre, casa de la madre, de los abuelos, entre otras. Las mujeres generalmente no realizan trabajos fuera de su hogar, colaboran en actividades domésticas, cuidan a hermanos menores o sobrinos.

Es pertinente profundizar en la expresión de los jóvenes “estar de paso”. En efecto, muchos entrevistados relatan que en el transcurso de un año “pasan” por diferentes hogares/lugares. Frente a la discusión, frente al límite o frente a problemas que no pueden afrontar, ellos deciden irse. Es así como, en ocasiones, viven con alguno de sus progenitores; en otras, con sus abuelos o amigos. De acuerdo con la información recolectada mediante las entrevistas, los estudiantes afirman que frente a diversos problemas no buscan la ayuda y orientación de un adulto. Manifiestan además la falta de espacios de intercambio e interacción comunicativa en el seno familiar.

Las condiciones actuales (cambio de valores, situaciones de precariedad laboral, sistemas de conformación alternativa de familias, entre otras) han llevado a la fractura de modelos culturales que históricamente tuvieron cierta permanencia. Estas situaciones generan incertidumbres que impactan sobre la función de

amparo de los adultos sobre los jóvenes. Ello podría generar su constante circulación por diferentes espacios en busca de esa función, que consiste en la posibilidad de recibir, filiar, hacer parte, constituir al nuevo sujeto (Rosbaco, 2007). Son funciones que tienen que ver con los cuidados, con el deseo en juego y con la regulación. Es preciso explicitar que esta definición inicial es considerada en relación con los cambios culturales que impactan en la transmisión de la experiencia. De este modo, no solo se debilita la función de amparo, sino que además el adulto deja de ser el único referente para llevarla a cabo.

La circulación de jóvenes por diferentes hogares y espacios, las situaciones de incertidumbre creciente, la coexistencia de sistemas normativos diferentes, generan situaciones de conflictos irresolubles, ya que no existe un marco normativo común que posibilite su resolución. Dicha situación impacta, sin duda, en la construcción de la identidad de los sujetos.

En los procesos de constitución de la subjetividad, es importante el rol de los adultos, ya que estos, mediante la función de amparo, representan la ley externa que promueve la construcción del pensamiento. Confieren, por un lado, espacios de autonomía pero, por otro, leyes o normas que orientan y delimitan el margen de acción posible. Rosbaco (2007) se refiere a la importancia de la ausencia gradual, pero también de la presencia, para que los sujetos no se sientan desamparados. La permanencia del adulto es una necesidad que contribuye a la seguridad afectiva y a la autoestima. Es una condición necesaria.

Ante esto, nos preguntamos por el impacto en la subjetividad de los adolescentes que abandonan sus hogares y circulan por otros. ¿Qué ocurre cuando la legalidad externa se presenta de una manera lábil y excesivamente variable o de un modo demasiado autoritario? ¿Qué tipo de relación se genera? ¿Se propicia una relación autoritaria? ¿O una que promueve autonomía? ¿Qué impacto tienen estos procesos en los sujetos? ¿Qué incidencia tiene la institución educativa en estos procesos de constitución subjetiva?

Según Rosbaco (2007) el desdibujamiento del adulto genera empobrecimiento del pensamiento y dificulta la posibilidad para pensarse como sujetos activos que pueden transformar la realidad y, también, convertirse en seres autónomos y responsables de sus actos. La dificultad para construir ideales condiciona seriamente las posibilidades de “otorgar la esperanza de una vida en perspectiva” (citado en Rosbaco, 2007, p. 9).

Lo expuesto permite analizar los procesos de inclusión/exclusión educativa desde una dimensión subjetiva. En el contexto escolar, estos procesos se manifiestan en diversas situaciones. En ocasiones, los adultos otorgan a los jóvenes espacios de autonomía anticipada que condicionan seriamente su organización (la asistencia a clase, el ingreso a la escuela en el horario establecido, la organización del tiempo, entre otras). En las jornadas institucionales, los docentes señalan como una característica notoria que los “chicos están solos”. Observan dificultades de comprensión de los sentidos de las normas e intolerancia a las situaciones de conflicto. Indican, además, problemas de comunicación de sus estudiantes,

comportamiento sumiso, ausencia de confianza en sí mismos y escasa interacción con los otros.

Las situaciones descritas podrían explicar el aislamiento, la no participación, el repliegue, la dificultad para resolver conflictos y la resistencia a establecer situaciones de diálogo.

Contexto social y familiar: la construcción de subjetividades

Las explicaciones psicológicas sobre la construcción de la subjetividad reconocen que en la primera infancia intervienen en dicho proceso, por un lado, variables vinculadas a las relaciones primarias (certezas familiares, conjuntos de identificaciones) y, por otro, aspectos del mundo público, exogámico, que tiene capacidad potenciadora y creativa. Se requiere de una gradual separación respecto de quienes cumplieron inicialmente la función de amparo. De allí la importancia del campo social y de los nuevos espacios de interacción social que tendrán impacto en la construcción de la subjetividad y en la conformación de un pensamiento cada vez más autónomo.

La articulación entre “lo que se trae” y “lo nuevo” será posible siempre que lo construido en el espacio familiar sea vivido con la flexibilidad necesaria como para que pueda interactuar con la novedad que representa el ingreso al campo social, en particular, el escolar.

Es pertinente preguntarse qué ocurre cuando lo construido en las relaciones primarias no se presenta como una estructura aunque flexible, firme y normada, sino excesivamente lábil. Dicha labilidad podría ser explicada por el carácter poco significativo de las representaciones de las personas con las que los chicos interactúan, debido a la inestabilidad de sus condiciones de existencia (falta de trabajo, lugares donde estar, empleos temporarios, etc.). En ocasiones las relaciones primarias también tienen una estructura autoritaria que dificulta el desarrollo de la autonomía de los sujetos. Lo expuesto permite focalizar el análisis en el vínculo familia-sujeto, para poder considerar el modo en que el contexto social interviene en la constitución de la subjetividad, que luego se pondrá en juego en los procesos de aprendizaje escolar.

En una investigación –que ya tiene cierto tiempo, pero no por ello es menos valiosa–, realizada por la cátedra de Psicopedagogía clínica de la carrera de Psicología de la UBA³, se indagó sobre la incidencia de los aspectos históricos y afectivos en la construcción del conocimiento. Se encontró que el 95% de los niños con problemas de aprendizaje no ponían en duda la palabra de los adultos. Esta se impone como único espacio referencial posible. Se trataba de niños que se mostraban dependientes y, por lo tanto, se reforzaba el empobrecimiento psíquico y se limitaba el desarrollo de su autonomía personal.

3 Programa de investigación sobre la incidencia de los aspectos históricos afectivos en la construcción del conocimiento. UBCYT. R 3413/88 del CSUBA-

Schlemenson (1999) señala que el silencio, los escasos intercambios comunicativos y la aceptación incuestionada del mundo de los adultos perturban la circulación dinámica del placer por el conocimiento. Afirma que se constató que muchos padres que viven en situación de vulnerabilidad silencian ante sus hijos el relato de situaciones penosas, por temor al sufrimiento. Estos silenciamientos iniciales disminuyen la duda, la pregunta, la inquietud interrogativa que requiere cualquier proceso de aprendizaje. La autora infiere que aquellos sujetos a los que se les refuerza la endogamia con el silencio están condicionados en el ingreso al campo social, lo cual impacta en el aprendizaje escolar (Schlemenson, 1999) y en los procesos de construcción de la autonomía.

Las relaciones entre contexto social, comunicación y procesos de escolarización pueden ser abordadas desde otros marcos teóricos. Bernstein (1942-2000), sociólogo y lingüista británico, realizó aportes a la sociología de la educación. Analizó las relaciones entre clases sociales y procesos de escolarización focalizando en las dinámicas comunicacionales en las familias y en la escuela. Dicho autor ofrece una explicación sobre el modo en que el contexto social influye en las dinámicas familiares, comunicacionales y en los procesos de escolarización. En efecto, analiza la influencia del contexto en términos de relaciones de clase y de tipos de familia en la construcción de los códigos sociolingüísticos. Este concepto es un constructo que elaboró el autor para dar cuenta de las vinculaciones entre el habla, el contexto y las relaciones de clase. Entiende que es un principio regulador adquirido de manera tácita que selecciona e integra significados relevantes, formas de realización de los significados, contextos evocadores legítimos. El código regula las relaciones entre y dentro de los contextos, lo cual incide en las posibilidades o limitaciones en el desempeño de los estudiantes de acuerdo con el código dominante que imponen las instituciones educativas.

El autor diferencia básicamente dos tipos de códigos sociolingüísticos. Por un lado, los elaborados, que suponen principios y operaciones lingüísticas explícitas. Estos son autónomos del contexto inmediato y con una tendencia a orientar a las personas hacia significados universalistas. Y por otro, los códigos restringidos, cuyos principios y operaciones son relativamente implícitos y están vinculados a un entorno conocido para quienes han tenido una experiencia similar. Por esta razón, orientan a las personas a significados particularistas. Es preciso explicitar que, si bien el código restringido afecta el proceso comunicacional, los procesos de pensamiento y sus operaciones son los mismos que los del código elaborado y solo requieren reconocer su legitimidad y estrategias didácticas específicas.

Estos dos tipos de códigos expresan significados y formas del habla diferentes. Se originan en relaciones sociales de clase y tipos de familia. Según el autor, existe una relación entre los códigos de habla y los procesos de socialización, ya que las familias orientan a los niños hacia un tipo de código (elaborado o restringido) por medio del legado cultural y familiar. Es decir, la familia, agencia socializadora por excelencia, materializa dicho proceso en el uso de un tipo de código que interviene en la identidad cultural específica que un niño construye.

Desde esta perspectiva, el sistema de clases sociales impacta sobre la distribución social del conocimiento y los significados. La mayoría de la población accede a un conocimiento ligado a la ejecución de operaciones prácticas y conceptuales particulares, fuertemente vinculada a sus experiencias cotidianas. Ello ocurre debido a que las relaciones de dominación de clase bloquean y controlan la elaboración y uso de los códigos elaborados.

Bernstein (1984) señala que el código restringido predomina en la clase obrera y en sectores sociales desfavorecidos. Ello crea un serio problema educativo, ya que la escuela se estructura a partir de códigos elaborados. No obstante, remarca que es posible revertir esta situación de desigualdad comunicacional. Pero si las instituciones educativas no realizan esfuerzos por cerrar o reducir esta brecha, se mantiene esta ruptura comunicacional, originada en la no correspondencia entre el código elaborado que usa la escuela y el código restringido que usan los grupos sociales desfavorecidos, afectando seriamente sus posibilidades de aprendizaje.

El uso del código sociolingüístico que estructura la dinámica familiar de acuerdo con relaciones de clase es un factor que se debe considerar en la construcción de la subjetividad, en la medida en que transmite significados, determina formas de relación y constituye la identidad cultural de los niños. Si la escuela no lo tiene en cuenta, se puede producir una fractura comunicacional que va a impedir al niño acceder a los códigos sociolingüísticos elaborados. Estos posibilitan manejar una variabilidad de contextos alejados espacial y temporalmente y despegarse de las limitaciones que imponen los contextos cercanos e inmediatos. Les permiten a los estudiantes, al mismo tiempo, ampliar su capacidad de interacción y acceder a poblaciones y mundos plurales.

Lo expuesto podría explicar las reticencias de adolescentes que provienen de sectores sociales en desventaja social por participar en diversas situaciones o experiencias que requieren interactuar con otros estudiantes, en otros espacios no habituales o conocidos. Algunos de ellos, manifiestan no querer asistir a realizar prácticas deportivas o actividades educativas a otros centros que no sean los de la propia escuela.

El desconocimiento de estos aspectos acentúa los riesgos de exclusión educativa, en términos de acceso al conocimiento y del tipo de relaciones sociales que se establecen. No es recomendable, entonces, procurar suprimir los códigos de estas poblaciones, desechando su utilidad; por el contrario, hay que legitimarlos y articularlos con el código elaborado. Las instituciones educativas que tomen conciencia de esta situación, sin duda, sufrirán cambios profundos en sus formas de gestión institucional y en las estrategias de enseñanza y aprendizaje que implementan.

Contexto escolar, encuentro intersubjetivo y experiencia escolar

Tal como se señaló previamente, es importante el lugar que tiene la escuela en la construcción de la subjetividad, en tanto representa el “ingreso al campo social” que posibilita potenciar los procesos de pensamiento y aprendizaje. Este campo representa a su vez la incorporación en el espacio público, donde los sujetos se encuentran con modalidades distintas de interacción que, al enfrentar desde sus aprendizajes familiares, ponen en duda las certezas/incertezas construidas en el espacio familiar.

Los docentes se presentan como soportes identificantes para los niños, y transmiten no solo el capital cultural de la sociedad o de la clase a la que pertenecen, sino también las leyes que organizan la vida en relación. En la escuela, la ley externa está representada por los docentes, que coordinan los encuentros entre pares para potenciar procesos de diferenciación, de reconocimiento de la singularidad, que promueven reposicionamientos subjetivos. Proponen también la circulación de la palabra, el intercambio de pareceres y, con ello, habilitan las condiciones para instalar la duda, la curiosidad, la complejidad del pensamiento. Todo esto siempre que el sistema social se presente relativamente estable y no anómico⁴ o excesivamente autoritario.

Sin embargo, esto no siempre ocurre. Muchas veces la escuela se presenta como un espacio ajeno a los intereses y necesidades de los adolescentes. Ya se anticipó en este trabajo que autores especializados han puesto en duda su papel para transmitir la cultura contemporánea, problemática que surge no solo por cambios culturales o generacionales, sino también por profundos procesos de desigualdad social.

Existe amplio consenso en el ámbito académico sobre la necesidad de modificar el formato escolar tradicional. En efecto, en tanto dispositivo cultural por excelencia de la modernidad, la escuela se constituyó en un eficaz instrumento capaz de transmitir y construir hegemonía, para lo cual requería de alumnos que se adaptaran al patrón cultural escolar, lo cual incluye:

Modos de comportamiento, de presentación del yo, manera de expresarse, familiaridad sociocultural con el patrón escolar, respaldo familiar y en términos generales “entender el código escolar” para constituirse en un alumno cercano a las expectativas escolares en todos estos aspectos. (Tiramonti, 2010, p. 6)

Se hace evidente que estos requerimientos para la pretendida universalización del nivel educativo no se pueden cumplir. La escuela, de este modo, materializa diferentes mecanismos de selección. Uno de ellos es la exigencia de

4 El concepto *anomia* tiene su origen en el sociólogo Emile Durkheim. Se refiere una situación social en la que no hay un orden normativo compartido por la mayoría de los miembros de una sociedad, de modo que los intereses particulares no logran vincularse a un interés general.

acompañamiento y apoyo familiar. Sin embargo, en ocasiones, tal como lo demuestran las entrevistas realizadas, muchos de los estudiantes no cuentan con ese apoyo. La percepción de homogeneidad de los grupos por parte de los docentes dificulta el trabajo con el potencial de los estudiantes y, al contrario, favorece la crítica, la queja centrada en el déficit.

Por otro lado, las transformaciones que requiere la extensión de la obligatoriedad suelen entrar en contradicción no solo con los mecanismos selectivos y expulsivos del formato escolar tradicional, sino también con los discursos y las prácticas pedagógicas habituales.

Es posible pensar que quizás la escuela aún no sufrió las transformaciones necesarias para promover condiciones de encuentro intersubjetivo. El alto grado de circulación de docentes en las instituciones escolares dificulta la construcción de vínculos significativos. Las características de la escuela de nivel medio en relación al trabajo docente (las designaciones por especialidad, por hora cátedra y por disciplina) contribuyen a ello. En efecto, el “profesor taxi” –que cuenta con horas cátedra en distintos establecimientos– difícilmente pueda constituirse como un adulto de referencia para el alumno. Esta característica se agudiza en situaciones de ausentismo docente. Por otro lado, la falta de titulación de muchos trabajadores de la educación que se desempeñan en escuelas con alta conflictividad provoca reiteradas renunciadas y profundiza dicha problemática.

La falta de espacios y tiempos institucionales para la reflexión de los docentes sobre sus prácticas condiciona seriamente la posibilidad de trabajo en equipo y la construcción de estrategias de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes. Todo ello constituye un escenario excesivamente conflictivo y lábil, de ausencia de regularidad de la norma o de coexistencia de criterios disímiles, que no contribuyen en los procesos de encuentro intersubjetivo, al contrario, generan un importante umbral de incertidumbre.

Las preguntas, entonces, son: ¿cómo construyen su experiencia escolar los sujetos? ¿Qué características asume el encuentro intersubjetivo entre los docentes y los estudiantes?

La experiencia escolar condiciona los procesos de aprendizaje, incide en la construcción de la subjetividad y, por ende, en la posibilidad genuina de permanecer o quedar *fuera* de la institución escolar. Los estudiantes de sectores vulnerables son los que habitualmente quedan *fuera*. Cualquier intento de contribuir a modificar esta situación requiere de propuestas educativas que tengan en cuenta las características socioculturales y subjetivas de grupos y personas en riesgo de exclusión educativa.

Un aspecto que hay que considerar es la significativa importancia que las representaciones sociales tienen sobre los adolescentes en contexto de pobreza y las experiencias de fracaso escolar reiteradas en el seno de la familia. Ello impacta sobre la autoestima y la confianza de los estudiantes. El discurso de sus familias y de los docentes de las instituciones educativas por las que transitaban contribuyeron a crear “procesos identificatorios que se definen por la carencia, por lo que

no se tiene respecto del ideal de alumno” (Rosolato, 1995 en Rosbaco, 2007). El desamparo suele ser el sentimiento que acompaña a estos procesos.

Se van construyendo entonces experiencias escolares formativas (Rockwell, 1995) que promueven procesos de apropiación de representaciones de los adultos, centradas en el déficit y la imposibilidad. Se asume como propia la desvalorización de la familia que, a su vez, incorporó la desvalorización que las clases dominantes le hicieron sentir. Las consecuencias se traducen en una disminución de la autoestima que, en muchos casos, impide a los sujetos considerarse capaces de llevar adelante determinadas acciones: trabajo, estudio, relaciones sociales, etc. En ocasiones, los estudiantes no se sienten habilitados para poder interactuar con otros compañeros o con los docentes, para compartir significados, experiencias y conocimientos. Esto pone en duda, incluso, no solo el sentido de estar en la escuela, sino también la posibilidad de finalizar el nivel secundario.

De esta manera, se genera un proceso en el que los jóvenes comienzan a limitar sus intercambios comunicativos con distintos grupos sociales, y ello dificulta el acceso a diversos espacios o territorios valorados por la sociedad. Se refuerza así la situación de exclusión, al reducir sus interacciones a pocas personas y espacios comunitarios que les proporcionan seguridad afectiva. En ocasiones, las escuelas diseñan experiencias de intercambio, de participación o de organización y los jóvenes en riesgo de exclusión eligen no formar parte de ellas. La interpretación que algunos docentes hacen de estas situaciones se reduce a atribuir un permanente desinterés y apatía a los estudiantes, cuando en realidad encubren procesos de repliegue y retracción. Dicha situación de repliegue se refuerza con el uso de un lenguaje fuertemente contextualizado con expresiones y comportamientos que, muchas veces, son incomprensibles para quienes no forman parte de dichas configuraciones grupales.

También se le atribuye a *los que quedan fuera* actitudes sumisas o bien de rebeldía generalizada, lo cual constituye un obstáculo para establecer interacciones provechosas con diferentes grupos sociales. Sin embargo, dentro de su propio ámbito de pertenencia, se posicionan con una actitud distinta, ya que se los observa atados a sus relaciones interpersonales, con un fuerte respeto por el sistema valorativo y estilo de vida construidos al interior del grupo.

En cuanto a los grupos externos, suelen no tener claro cuáles son los sistemas de valores que rigen la interacción, o bien no consideran relevante definir una forma de comportamiento que contemple otra perspectiva diferente de la propia. Además, si pertenecen a grupos con liderazgos fuertes, les cuesta participar en procesos orientados a prácticas democráticas. Suelen tener códigos y pautas propias, no explicitadas y poco comprendidas por los adultos. Son reglas construidas, que se transmiten y se intentan imponer al grupo y a la institución en general. Parecería que, por una parte, funciona el sistema normativo de la escuela y, por otra, normas propias de los grupos en riesgo de exclusión educativa.

Ante esto, es menester preguntarnos cuál es el impacto subjetivo de una norma que resulta ajena. Los estilos culturales que adoptan muchos jóvenes suelen generar estigmatizaciones. La escuela es un espacio que, frecuentemente,

cuestiona e incluso sanciona muchos de los símbolos que los identifican. En ocasiones, ellos perciben a las instituciones educativas como espacios altamente discriminatorios, donde se cuestionan los tatuajes, las marcas en el cuerpo, los aros, la vestimenta, los cortes de pelo, los estilos y preferencias musicales, entre otros aspectos. Las prácticas discursivas de los adultos suelen “ubicarlos” en lugares cargados de significados negativos. En muchos casos, los estudiantes sienten, desde la mirada del otro (el docente), que no son habilitados para poder aprender. Esta situación crea las condiciones para el abandono escolar.

De esta manera, los *que quedan fuera* tienen habitualmente una representación del mundo como un lugar con escasas oportunidades, idea que, de alguna manera, es confirmada por sus prácticas cotidianas, las cuales limitan la búsqueda de alternativas para salir de la situación en que se encuentran. Se genera, de este modo, una pérdida de la posibilidad de pensar estrategias de cambio. Ello permite comprender la actitud de pasividad y resignación que caracteriza a un número significativo de jóvenes. Se presentan, entonces, como sujetos que ofrecen resistencia al cambio, a pesar de tener un alto grado de insatisfacción con la situación en la que se encuentran. Ello podría deberse a que naturalizan las condiciones de vida y, por ende, no las cuestionan explícitamente. Aunque interiormente perciben que las cosas deberían ser de otra manera, en ocasiones de forma idealizada, las modificaciones que se proponen suelen restringirse a aspectos que no representan un cambio sustancial.

Aquellos sujetos que cuestionan su situación de exclusión sienten que no encuentran alternativas en el contexto sociocultural en que se desenvuelven. Es posible pensar que estas actitudes de rebeldía crean condiciones favorables para abrir espacios de transformaciones significativas. Estas situaciones que se describen podrían generar la percepción de no formar parte –o al menos no totalmente– de la experiencia escolar, lo cual significaría la pérdida de vivencias que aportan matrices organizativas, identitarias, procesos de filiación o inscripción social que permiten configurar la identidad y delinear proyectos de vida.

La posibilidad de pensar proyectos personales viables –porque a veces se elaboran ideas que en realidad son utopías irrealizables, como forma de escapismo o fuga de situaciones de privación– es uno de los indicadores de una mayor capacidad de agencia y de un bienestar subjetivo. Así fue considerado por el informe que resultó de la Encuesta de la deuda Social Argentina del Bicentenario 2010-2016. Si bien este es un estudio realizado sobre la población adulta (mayores de 18 años), permite llegar a la conclusión de que la imposibilidad de elaborar un proyecto de vida se incrementa con la edad y se retrae al aumentar el nivel educativo de las personas. Este dato refuerza las implicaciones descritas de la situación de exclusión, y permite valorar el lugar de la escuela como espacio que ofrece la posibilidad de pensar transformaciones orientadas a favorecer procesos de inclusión educativa.

La subjetividad se construye desde la historia del sujeto, por fuera de la escuela, pero esta representa una segunda oportunidad para su enriquecimiento,

transformación o reorganización. Y esta posibilidad en ocasiones se juega en las propuestas de enseñanza.

El cambio del formato escolar como estrategia de inclusión

Docentes que participaron de experiencias educativas alternativas describen a los estudiantes en desventaja social con una serie de características que se configuran en la escuela como problemáticas educativas. Los docentes refieren deficiencias en la comunicación de los estudiantes, escaso o limitado vocabulario, falta de comprensión de consignas, carencias de saberes previos que posibiliten otorgar significatividad a los nuevos, dificultades de atención, indisciplina, relaciones conflictivas entre pares, entre otras. Además, señalan las dificultades recurrentes que presentan los estudiantes en relación con los hábitos de trabajo escolar que requieren las propuestas habituales de enseñanza, esto es, tener los materiales de estudio que solicitan los docentes, escuchar, prestar atención, tener la carpeta de actividades de aprendizaje organizada, resolver las consignas que les presentan, estar sentados y no deambular por el aula. Es frecuente la queja docente por lo que se interpreta como falta de interés, hábitos y responsabilidad de parte del alumno.

Las palabras que utilizamos para “ponerle nombre” a los modos que tenemos de “ver” a nuestros alumnos repercuten en la construcción de la subjetividad. Es importante la desnaturalización de estas interpretaciones y poder descubrir las concepciones que se encuentran imbricadas en ellas. Así, la lógica del déficit tanto individual como social es la que predomina en las escuelas y en el colectivo docente. Cuando se sostiene que la falta de rendimiento o éxito en la escuela se vincula con el desgano, el desinterés, la apatía, se está remitiendo a una posición teórica centrada en el déficit individual. Desde esta posición, de acuerdo con Maddonni (2014), los docentes relacionan el déficit con aspectos sociales y culturales

un modelo que históricamente hizo prevalecer el fracaso escolar como la síntesis de dificultades individuales, tanto biológicas, neurológicas, como psicológicas, a las que luego incorporó el ambiente social y familiar como entornos que pueden resultar carentes y que no hacen más que afianzar los obstáculos a los estudiantes. Así, el déficit de tipo individual se completa con una suerte de déficit cultural. (p. 22)

Se trata de posiciones que ponen al alumno como sujeto individual en el centro de la escena educativa. Aún las expresiones que refieren a “baja autoestima” suelen ser utilizadas como atributos individuales del sujeto, rasgos que porta el alumno –a veces familias completas– en quien convergen cuestiones psicológicas o sociales. Se dificulta así el desarrollo de una mirada más compleja que permita comprender que la autoestima es resultado de una relación y, en el caso de la escuela y del aprendizaje escolar, resultado de una situación pedagógica en la que el sentirse parte, la participación, el reconocimiento de lo que se trae como

un punto valioso de inicio contribuyen a la formación del sujeto, a su reposicionamiento en la escena y a la disposición para poder aprender.

Esta forma de interpretar las trayectorias escolares de baja intensidad o los procesos de abandono o ausencias prolongadas en las escuelas es la que se encuentra de un modo generalizado y constituye un reduccionismo psicológico, biologicista o social, según qué aspecto de la compleja trama se focalice en las argumentaciones. Sin embargo, es posible complejizar esta mirada si se analiza la situación educativa y, en particular, las características del formato escolar en que se desarrolla, con el propósito de considerar el modo en que dicho formato se relaciona con las características subjetivas. En efecto, tal como ya se explicitó previamente, en los últimos años los modos de organizar lo escolar se constituyeron como objeto de estudio de diversas investigaciones del país y de la región. La inclusión educativa de los grupos sociales más vulnerables puso en evidencia las características uniformes del formato escolar y la necesidad de su flexibilización.

Como ya anticipamos a inicios de este capítulo, la escuela secundaria estuvo destinada a sectores sociales medios y altos y se caracterizó por una racionalidad selectiva (Tenti Fanfani, 2007; Tiramonti, 2011). El carácter enciclopedista del currículum orientado a la preparación para el cursado de estudios universitarios y las características que asumió el formato escolar –la distribución de estudiantes por edades y en cursos graduales, la aprobación de casi la totalidad de las asignaturas de un ciclo para promover un grado y la organización disciplinar del currículum (Grupo Viernes, 2008) – generó importantes procesos de exclusión educativa.

En consecuencia, se generó el desafío de diseñar e implementar diversas experiencias educativas que proponían ciertas variaciones: la gradualidad, las formas de cursada, la organización en trayectorias y la flexibilización normativa para promover la inclusión y la permanencia. Además, se tomaron y profundizaron otros recursos que se fueron incorporando gradualmente en el nivel medio: asesores pedagógicos, profesores por cargo, tutorías, talleres, etc. (Arroyo, M., 2007).

Estas iniciativas de modificar el formato escolar tradicional serán abordadas con mayor detalle en el próximo capítulo. Sin embargo, tales experiencias escolares alternativas no lograron interpelar a la mayoría de los docentes ni modificar la concepción de conocimiento que estructuró el modo de organización de la escuela. Dicha concepción parecería que aún permanece intacta. Nos referimos a la concepción enciclopedista y atomizada del conocimiento que se imbrica en el currículo organizado por disciplinas. Ello genera la designación docente por especialidad, la simultaneidad que se traduce en el cursado de 12 asignaturas, entre otras características que contribuyen a generar un régimen académico que se presenta rígido y homogéneo.

La democratización del sistema educativo pone en evidencia su inadecuación “pedagógica” en general y, dentro de ella, el factor que más resistencia ofrece al cambio lo constituye la concepción de enseñanza y aprendizaje. Algunas

propuestas que nos permiten reflexionar sobre esta dimensión de lo escolar son presentadas en el capítulo cuatro.

Referencias

- Arroyo, M. (2007). *Discusiones en torno a la fragmentación, identidades y compromisos. Enseñar en las escuelas de reingreso*. En G. Tiramonti (dir.). Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media (pp. 17-34) Rosario: Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires: FLACSO
- Bernstein, B. (1984). *15 Personajes en busca de otra escuela*. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona: Editorial Laia.
- Grupo Viernes. (2008). *Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires*. Revista Propuesta Educativa, 17 (30), 57-69.
- Maddonni, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de cultura económica.
- Rosbaco, I. (2004). *En el camino de la desubjetivación: el desnutrido escolar*. Cuaderno N° 3 del FEIA, Buenos Aires.
- Rosbaco, I. (2007). *Marginalización y procesos de desubjetivación*, Artículo publicado en Marginalidades, Publicación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Año V – número 4, Universidad Nacional de Córdoba.
- Rosbaco, I. (2009). *Esferas públicas y constitución psíquica en niños marginalizados*. Revista de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, UNR.
- Rosolato, G. (1995). *Pour une Psychanalysek exploratice dans la culture*, Editorial PVE, p. 68, Biblioteca de Psicoanálisis, París. Citado en Schlemenson, S. (1996).
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tiramonti, G. (2007). *Informe final: nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de casos: la experiencia argentina*. Buenos Aires: FLACSO.
- Tiramonti, G. (2009). *Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas*. En G. Tiramonti y N. Montes (comp.) La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación (pp. 25-38) Buenos Aires: Manantial / FLACSO.
- Tiramonti, G. (2010). *Situación actual del nivel secundario: caracterización de la crisis de la escuela y del agotamiento de su sentido tradicional*. Material

- clase 2-Bloque I, Seminario virtual- escuela secundaria. Buenos Aires: FLACSO.
- Tiramonti, G. (2011). *Escuela media: la identidad forzada*. En G. Tiramonti (dir.). Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media (pp. 17-34) Rosario: Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires: FLACSO
- Terigi, F. (2008). *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*. Revista Propuesta Educativa. N° 29.
- Schlemenson, S. (1999). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Ziegler, S. (2011). *Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?* En G. Tiramonti (dir). Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media (pp. 71-88) Rosario: Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires: FLACSO.