

Prácticas institucionales y pedagógicas en escuelas públicas a las que asiste población vulnerable. Una contribución para la creación de escuelas inclusivas.

Jenny Duque y Graciela Krichesky.

Cita:

Jenny Duque y Graciela Krichesky (2011). *Prácticas institucionales y pedagógicas en escuelas públicas a las que asiste población vulnerable. Una contribución para la creación de escuelas inclusivas. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-034/341>



“Prácticas institucionales y pedagógicas en escuelas públicas a las que asiste población vulnerable: Una contribución para la creación de escuelas inclusivas”

**Equipo de
Investigación:**

Graciela Krichesky

gracielakrichesky@cimientos.org

(Directora)

Jenny Duque

jennyduque@cimientos.org

(Responsable)

Resumen

Con el fin de contribuir al debate sobre la escuela media, el presente proyecto de investigación que se está llevando a cabo en el marco del Programa de Investigación de Fundación Cimientos, tiene como objetivo ahondar en las prácticas de enseñanza que tienen lugar en las aulas de escuelas secundarias a las que concurre la población más vulnerable socioeconómicamente, buscando identificar aquellas propuestas que favorecen la inclusión de los jóvenes en el aprendizaje, o que reproducen la inequidad.

Por la naturaleza del objeto de estudio, se privilegia un enfoque cualitativo, por lo que ha sido necesario “sumergirse” en la vida del aula de estas escuelas llevando a cabo observaciones de clases –y sus correspondientes registros-, durante un período prolongado de tiempo, entrevistando en profundidad a profesores, directivos, inspectores y alumnos y realizando el análisis de las carpetas de los estudiantes.

Los primeros resultados del análisis de las clases observadas dan cuenta que las dimensiones que consideran el vínculo entre docente y alumnos, la participación que habilita el docente en cada clase, así como las estrategias didácticas que emplean los profesores y que pueden funcionar tanto como factores que incluyen o como obstáculos que excluyen a los alumnos del aprendizaje.

Palabras Claves:

Prácticas de enseñanza, procesos de inclusión/exclusión, aprendizaje, escuela pública, población vulnerable

Introducción

Los procesos de inclusión/exclusión en la escuela secundaria constituyen el principal objeto de estudio que desde hace cuatro años Cimientos¹ indaga desde su Programa de Investigación. En el presente trabajo se ofrecen algunos resultados de un estudio que pretende profundizar en la comprensión de la cotidianidad de las clases en escuelas secundarias en contextos de alta vulnerabilidad, y que centra su análisis en distinguir aquellas prácticas de enseñanza que colaboran con la construcción de la inclusión, o que reproducen la inequidad. Para esta investigación se pensará el concepto de inclusión educativa no solo como el acceso de los niños y jóvenes a la escuela, sino también se relacionará “*con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado*” (Booth T. y Ainscow M., 2002, p. 6).

Los objetivos generales de la investigación son:

- Identificar en las aulas de escuelas secundarias en contextos de alta vulnerabilidad prácticas de enseñanza inclusivas que colaboran con el logro de aprendizajes relevantes para todos los alumnos.

¹ Cimientos es una fundación que trabaja en pos de la mejora de la calidad educativa y la inclusión escolar. www.cimientos.org

- Reconocer representaciones de profesores, directivos, inspectores y alumnos acerca de las prácticas que contribuyen a la inclusión educativa.
- Colaborar con los equipos docentes de las escuelas que participan de la investigación en la construcción de prácticas de enseñanza más inclusivas
- Incidir en las políticas públicas respecto de la re-construcción de escuelas secundarias que incluyan a todos los alumnos.

Metodología

La investigación fue realizada mediante metodología de tipo cualitativa, tomando una muestra intencional de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires que atienden a población desfavorecida socio-económicamente. El enfoque cualitativo busca penetrar hondo en la complejidad del hecho social y pone en marcha procesos donde se privilegia la inducción analítica, en pos de la generación de teoría y la comprensión. *El propósito no es comprobar hipótesis, sino sumergirse en la complejidad de los acontecimientos reales, e indagar sobre ellos con la libertad y flexibilidad que requieren las situaciones, elaborando descripciones y abstracciones de los datos, siempre provisionales y utilizadas como hipótesis subsiguientes de búsqueda y trabajo. (Pérez Gómez, 1996:14)*

Dentro de esta estrategia de investigación todas las variables intervinientes merecen ser consideradas en principio, hasta que un primer conocimiento de las mismas y de su funcionamiento en la situación concreta objeto de estudio, permita establecer un orden de prioridades en cuanto a la importancia de los diferentes influjos y, como consecuencia, determinar focos más concretos y singulares de análisis.

El diseño de investigación es, por tanto, un diseño flexible de enfoque progresivo, sensible a los cambios y modificaciones en las circunstancias físicas, sociales o personales, que puedan suponer influjos significativos para el pensamiento y la acción de los individuos y los grupos. Hemos seleccionado el enfoque progresivo porque en el proceso de investigación se han ido produciendo sucesivas concreciones en el análisis y focalización, según se fueron evidenciando la relevancia de los diferentes problemas o la significación de los distintos factores.

Indagar acerca de las características de los procesos de enseñanza desde la perspectiva de los procesos de inclusión/exclusión ha requerido de prácticas etnográficas donde fue necesario “sumergirse” en la vida del aula, para poder abordar la complejidad, multiplicidad, inmediatez, simultaneidad e impredecibilidad de las prácticas de enseñanza.

Con el objetivo de recoger información válida y confiable acerca de estos procesos, se seleccionaron intencionalmente dos escuelas del conurbano bonaerense en contexto de alta vulnerabilidad, que muestran altos índices de repitencia, ausentismo y sobreedad. La investigación adoptó así el formato de un estudio de casos dentro del enfoque interpretativo, porque *sólo se pueden interpretar completamente los acontecimientos dentro del caso que les confiere significación. (Pérez Gómez, op.cit.)*

Para poder comprender el caso en su integridad y complejidad, se han realizado los siguientes procedimientos metodológicos:

— Observación no participante de las clases, para registrar los acontecimientos, las redes de conductas, los esquemas de actuación “comunes o singulares, habituales o insólitos”. Para enfocar nuestro objeto de investigación, las prácticas de enseñanza inclusivas, la observación en el campo ha resultado imprescindible, ya que nos ha permitido ir más allá de las meras verbalizaciones sobre el pensamiento o la conducta y detectar en la práctica el reflejo de las representaciones subjetivas.

— Entrevistas a quienes participan en la vida del aula. Su objetivo prioritario fue captar las representaciones e impresiones subjetivas de los actores escolares sobre las prácticas de enseñanza: Han sido entrevistados estudiantes, profesores, preceptores, directivos, inspectores, integrantes de los gabinetes escolares.

— Como apoyo a estos procedimientos básicos ha sido necesario recopilar informaciones complementarias extraídas de archivos escolares, de diversos documentos históricos y personales, estadísticas y otras fuentes que apoyaron la construcción del objeto de indagación. Asimismo, se han utilizado instrumentos de registro y relato de datos, reflexiones, impresiones y acontecimientos: el diario de campo, donde se ha dejado registro de acontecimientos e impresiones que hemos observado, vivido, recibido y experimentado durante nuestra estancia en las escuelas y las aulas; registros técnicos: grabaciones en audio para retener, más allá del propio recuerdo selectivo, reflejos de la realidad observada o de las representaciones indagadas a través de las entrevistas.

Para dar validez a los datos e interpretaciones se han puesto en juego estrategias de triangulación. Siguiendo la categorización propuesta por Denzin (1978), en el presente estudio utilizamos la estrategia de triangulación de datos y de métodos de recolección de la información. La primera se implementa a partir de la comparación de información por parte de diferentes actores (directivos, docentes y alumnos) acerca de un mismo acontecimiento, tema o situación. La triangulación metodológica implica la comparación de datos provenientes de diferentes instrumentos o métodos de recolección de la información. En nuestro caso, perseguimos este fin recurriendo a datos provenientes de observaciones, entrevistas y utilización de datos secundarios relativos a cada una de las escuelas.

Entendemos que comparar las diferentes perspectivas de los diversos agentes con las que interpretan los acontecimientos del aula es un procedimiento indispensable, tanto para clarificar las distorsiones y sesgos subjetivos que necesariamente se producen en la representación individual o grupal de la vida cotidiana del aula, como para comprender el origen y proceso de formación de tales representaciones subjetivas, ofreciendo la posibilidad a los alumnos/as, docentes e investigadores de relativizar sus propias concepciones, admitir la posibilidad de interpretaciones distintas e incluso extrañas, enriquecer y ampliar

el ámbito de la representación subjetiva y construir más críticamente su pensamiento y su acción.

Acerca de las escuelas de la muestra

El método de investigación utilizado fue el de “estudio de casos”, basándonos en los desarrollos realizados por Stake (1998) acerca de la utilización de esta metodología en estudios relativos a la educación. De acuerdo con el autor (Stake, Op. Cit.), realizamos un estudio instrumental de casos, ya que no se intenta conocer los casos por sí mismos, sino por lo que ellos pueden informarnos acerca de las prácticas de enseñanza que inclusivas que tienen lugar en escuelas secundarias.

Las escuelas seleccionadas, que a los efectos de este informe, y para proteger su anonimato, denominaremos escuelas A y B, tienen una matrícula promedio de 250 alumnos, la mayoría de los cuales reciben almuerzo en la escuela, además de un pan y un té diario para la merienda. Algunos alumnos trabajan, desempeñándose como ayudantes en albañilerías o gomerías, y encargados del cuidado de sus hermanos menores, ocupaciones que a menudo dificultan la continuidad de la asistencia a la escuela. En cuanto a los docentes, en su mayoría son titulados de carreras terciarias y unos pocos poseen estudios universitarios.

El cuadro que se presenta a continuación sintetiza el trabajo de campo realizado y las técnicas de recolección de información utilizadas:

| Escuelas | A | B | Total |
|---|---------------|---------------|----------------|
| Técnicas de Recolección de Información | | | |
| Observación de clases (8º año) | 12 clases | 14 clases | 26 clases |
| Análisis de carpetas (8º año) | 2 carpetas | 2 carpetas | 4 carpetas |
| Entrevistas a profesores (8º año) | 3 entrevistas | 4 entrevistas | 7 entrevistas |
| Entrevistas a alumnos (8º año) | 5 entrevistas | 5 entrevistas | 10 entrevistas |
| Entrevistas a directivos e inspectores | 2 entrevistas | 2 entrevistas | 4 entrevistas |

Si bien el proceso de recolección de información y el de análisis se han abordado utilizando grabaciones –y desgrabaciones- de cada clase e instrumentos de registro pautados con pre-categorías que surgieron del marco teórico, se consideró pertinente atender a las categorías emergentes construidas después de los primeros análisis del material recolectado en el campo.

Una vez avanzado el proceso de investigación, se prevé generar instancias de devolución y reflexión junto a inspectores, directivos y docentes, con la intención de involucrarlos en procesos de construcción de una escuela cada vez más inclusiva.

Dimensiones de análisis de la investigación

El trabajo de campo se llevó a cabo teniendo en cuenta, en primer lugar, aquellas dimensiones y categorías preestablecidas a partir del encuadre teórico inicial, aunque muchas otras se han ido definiendo y ajustando a partir de la lectura de los registros de clases. La tarea de análisis recién está en sus inicios, por lo que se presentan a continuación las categorías construidas hasta el momento:

- La propuesta didáctica de las clases: Comprende los objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza por cada docente, los recursos que utilizan para sus clases, la demanda cognitiva de la materia, el tipo de evaluación planteada, la interacción planteada en el aula, las preguntas que realizan los docentes.
- El lugar del conocimiento: Indaga sobre el lugar que se le da a la información, al conocimiento y al saber (Astolfi, 2002) durante la clase.
- La participación de los estudiantes: refiere a los espacios de participación que habilita el docente en clase, y a la apropiación que hacen los estudiantes.
- El oficio de alumno: Incluye cómo juegan su “oficio de alumno” los estudiantes, el cumplimiento del contrato didáctico, aspectos ligados al “desenganche” (Kessler, 2004), el vínculo con el docente y sus compañeros, así como el empleo del tiempo en el desarrollo de la tarea.
- El oficio del docente: Incluye el enfoque de enseñanza, la concepción de aprendizaje que pone en juego en las clases, el tipo de vínculo que establece con los estudiantes, la representación que poseen sobre sus alumnos.
- Las normas: Refiere a la presencia y cumplimiento de la normativa escolar en el aula.

Para esta presentación, se profundizará en la comprensión del “oficio de alumno” que los jóvenes construyen en estas escuelas, y sobre cómo esta construcción posibilita u obstaculiza su inclusión en los procesos de enseñanza.

Sobre el “oficio de alumno”

En la escuela se aprende el oficio de alumno. El aula constituye un medio de vida especial, un grupo restringido, hasta cierto punto estable, inserto en una organización burocrática, donde *“...el escolar adquiere los saberes y el saber hacer, valores y códigos, costumbres y actitudes que lo convertirán en el perfecto “indígena” de la organización escolar o, al menos, le permitirán sobrevivir sin demasiadas frustraciones, o sea vivir bien gracias a haber comprendido las maneras adecuadas”* (Perrenoud, 1995: 216).

El término “oficio” se entiende desde el punto de vista de las “disciplinas” que permiten abordar una tarea productiva en el seno de una organización (respeto de las normas, autoridades que consultar en cada etapa, utilización de recursos, etc.). El aprendizaje del sentido común forma parte del aprendizaje del oficio de alumno, y permite la incorporación de una serie de categorías de comprensión que integran a la vida social más allá de la escuela.

Perrenoud (op.cit.) señala que *“se trata, por tanto, más allá de los saberes y saber hacer particulares, de constituir categorías y esquemas de pensamiento. Esta comunidad de hábitos permite a quienes han hecho los mismos estudios, pertenecen al mismo cuerpo o a la misma escuela, reconocerse y comunicarse (...) la certidumbre de que nuestra forma de ver el mundo y de definir la realidad es la única posible o, en todo caso, la única con sentido”* (Perrenoud: 216 - 217.)

El oficio de alumno se adquiere mediante la realización del trabajo escolar, del conjunto de tareas que conforman el currículum real, y en este proceso, ocupan un lugar central las prácticas de enseñanza que tienen lugar en las aulas.

El vínculo entre la escuela secundaria y las familias de los estudiantes

La familia constituye una institución contundente en la escolaridad del alumno, en la medida que puede contribuir a la construcción del “oficio del alumno” -el aprendizaje de las reglas del juego escolar, y de los hábitos que debe interiorizar para poder jugarlo-. Sirota (1997), en el meticuloso análisis que realiza sobre este concepto, retomando a Bourdieu y Passeron (1964), afirma que el alumno es portador de un “hábitus” de clase más o menos cercano a los modelos culturales propuestos por la institución escolar. Dentro de las consideraciones que tiene en cuenta, la autora menciona al alumno como un mensajero que se moviliza entre la institución escolar y la institución familiar, y por lo tanto, entre reglas de juego de las dos instituciones, en esta medida *“surge el alumno como actor que va a realizar la mediación entre las dos instituciones”* (Sirota op.cit.:200).

Teniendo en cuenta la importancia de la familia en la construcción del “oficio de alumno”, resulta significativo que la mayoría de los estudiantes que concurren a las escuelas que recibe a la población más vulnerable, constituyen la *primera generación en su familia que accede a la escuela secundaria*, por lo cual, la construcción de este “oficio”, es más bien nueva para los alumnos de estas familias, y de la misma manera, se irá forjando de acuerdo a las particularidades no sólo de la institución escolar, sino también familiar.

La formidable expansión que ha experimentado en los últimos 25 años la matrícula de la escuela secundaria, incorporando nuevos públicos pertenecientes a los segmentos más pobres de la población -que antes no accedía a ese nivel de la escolaridad- se evidencia en el perfil familiar de los estudiantes de las escuelas seleccionadas para el estudio de casos: según la información recabada, en la escuela A, el 66% de los padres cursaron la primaria, y solo el 42% de éstos la terminaron. En la escuela B, el 63.3% de los padres asistió a la escuela primaria, de los cuales el 50% la finalizaron. Respecto de la escolaridad de nivel secundario, en la escuela A un 23.8% de los padres fueron a la secundaria, y de éstos, el 9.5% la finalizó, en tanto, en la escuela B el 16.6% asistió a la secundaria, pero sólo un 10% la concluyó.

Sin duda, el hecho de que la mayoría de los padres no haya asistido o concluido la escolaridad secundaria avala nuestra hipótesis acerca de que para

los estudiantes, es complejo el aprendizaje de reglas para las que no encuentran referentes en el ámbito familiar.

Simultáneamente, los bajos ingresos familiares derivan en serias dificultades que tienen muchos de los jóvenes para acceder a los recursos para estudiar y dar continuidad al proceso educativo en su casa: -solo el 33.3% de los padres son empleados, el 35.2% realizan changas, el 15.6% están desocupados, el 7.8% son chóferes y el 3.9% son policías, mientras que el 75.40% de las madres son amas de casa, el 13% empleadas, el 4.9% desocupadas, y el 7% restante trabajan en changas, son desempleadas, o son comerciantes- .

En una entrevista, un docente hizo referencia a las dificultades que a menudo los alumnos tienen para poder estudiar, por no tener el espacio necesario en sus casas, o libros para trabajar en el aula:

Docente: ... nos manejamos con las fotocopias, con el pizarrón e investigaciones que uno les manda a hacer, pero hay que seleccionar mucho la investigación, si les mandas a hacer tiene que ser algo que se encuentra fácil, que no le va costar nada encontrarlo, por que si no te queda la mitad sin actividad.

Observadora: ¿Porque no tienen acceso a recursos?

Docente: ... hay algunos que no tienen acceso, pensá que en esta superficie (el aula de clase) vive una familia, padre, madre y 5 hermanos o sea que en esta superficie esta la cocina, el baño, el cuarto, no hay un espacio, o sea que ellos no tienen un espacio propio. Siempre están en un espacio donde están acompañados por sus hermanos, está la televisión, esta la radio... y yo lo entiendo porque nadie se puede concentrar así. Yo por eso digo, sería muy importante para estos chicos tener libros y el libro salva acá en clase, decís, bueno la concentración la hacemos acá en clase. Había unos años, que habían hecho eso y se ven otros resultados

Asimismo, en una entrevista uno de los alumnos manifestó no tener al día su carpeta por no poder comprar hojas, siendo la carpeta uno de los requisitos para aprobar las materias, muchas veces el único material con el que trabajan en clase y con el que estudian en sus casas...

Entrevistador: ¿Tienes carpeta?

Alumno: Si

Entrevistador: ¿Para qué usas esa carpeta?

Alumno: Para estudiar la materia

Entrevistador: ¿Quién te revisa la carpeta?

Alumno: Mi mamá. Pero igual, no tengo nada en la carpeta

Entrevistador: ¿Y por qué?

Alumno: Porque no tengo hojas, ni para andar pidiendo

Entrevistador: ¿Y por qué no tienes hojas?

Alumno: Porque cuando mi mamá cobra tiene que pagar muchas cosas, tiene que pagar la tele, la heladera, ahora cuando cobre mi padrino igual me compra él las hojas.

(Alumno Escuela B)

En síntesis, la construcción del oficio de alumno no encuentra en la mayoría de los casos sostén en el ámbito familiar, tanto desde el orden de lo simbólico, por no aportar a la construcción del “hábitus” que reclama la institución escolar, como por no proveer de los espacios y los recursos materiales necesarios para que el joven pueda jugar el juego.

Las modalidades de la interacción en el aula: ¿Con qué alumno interactúa el docente?

El oficio de alumno se adquiere mediante la realización del trabajo escolar, del conjunto de tareas que conforman el currículum real. Es importante, en este proceso, el rol del profesor:

“En la escuela, hacer un buen trabajo consiste en realizar un trabajo no retribuido, en gran medida impuesto, fragmentado, repetitivo y supervisado constantemente. Podemos concebir que, en esas condiciones, la energía de los alumnos no se invierta siempre en la búsqueda de la máxima excelencia posible. El papel del maestro consiste en hacer que los alumnos trabajen y mantener su compromiso con la tarea a pesar de la fatiga, del deseo de hacer otra cosa, del aburrimiento o de la falta de sentido de ciertas actividades para el alumno...” (Perrenoud, op.cit.: 226).

Las interacciones en clase y las entrevistas realizadas a los docentes y directivos nos han permitido comprender que el oficio de alumno que ellos esperan que los alumnos ejerciten es diferente al que los jóvenes construyen.

En una entrevista, una profesora de la escuela B manifestó que la percepción que tiene de los alumnos es de apatía y rebeldía. Considera que algunos vienen sólo a molestar; y que no cumplen con las normas y coincide con que las normas no son llevadas a su cumplimiento por todos los docentes.

En cuanto al aprendizaje, la docente considera que la exigencia es mínima, y que con el tiempo ha bajado, y desde su materia lo que espera es:

“...Mínimamente leer, escribir, comprender lo que lee, estar haciendo las actividades en clase. Es decir, todas las preguntas que puedan hacer son respondidas porque a mí no me molesta, pero que trabajen en clase”

Sin embargo, lo que espera es que los jóvenes construyan un “oficio de alumno” más activo, más disciplinado, respetuoso y aplicado.

¿Cómo logran los docentes para que los alumnos ejerzan de otra manera su oficio? En sus declaraciones, es posible reconocer la percepción de algunos docentes sobre el comportamiento de los alumnos como algo preestablecido e inalterable, y como si el docente no tuviera ninguna posibilidad de injerencia:

*“Ahora si uno tiene que perder el tiempo siempre con grupos que son muy difíciles, que son de molestar, de agredir, de entonces ahí se pierde un poco de tiempo. Pero si realmente el grupo se interesa y está, es suficiente”
(Docente escuela B)*

Cuando se la interroga sobre qué le gustaría cambiar de la escuela, la misma profesora opina que:

¿Qué cambiaría? Y cambiaría la forma de los alumnos, de dedicarse un poquito más y darse cuenta que realmente lo que ellos tienen que venir a hacer a la escuela es a tener ganas de aprender y hacer cosas (...). Porque en realidad las clases de pronto son activas, pero ellos como que no les entusiasma. Y si son apáticas es porque lo que demuestran ellos es mucha apatía para aprender”

Las condiciones que menciona como ganas de aprender, interés y entusiasmo, deberían nacer del alumno mismo, y se da por sentado que el alumno las debería traer consigo al llegar a la clase. Se desestima por completo el papel que juega el docente en el “oficio” que espera que construya el alumno.

Asimismo, si el oficio de alumno es aprender a jugar el juego, hay alumnos que quedan fuera del juego, ya que así es el contrato que realizan con los docentes. Una docente, en este caso de la Escuela A, menciona un acuerdo que realizó con un alumno que molestaba en clase:

*“...hicimos un acuerdo yo no lo molestaba a él y él no me molestaba a mí a pesar que él sabía que en algún momento tenía que dar la materia,”
(Docente escuela A)*

Al igual que la docente de la escuela B, esta profesora también menciona que hubo que disminuir el nivel de exigencia, y que se les exige muy poco a los alumnos:

*“es malísima, en realidad nosotros tendríamos que exigir, pero si nosotros exigimos se van la mitad de los alumnos”, “yo pido lo mínimo e indispensable, así y todo ves que la cantidad de chicos que yo tengo en la mesa de diciembre sobre todo en segundo”
(Docente escuela A)*

También alude a las dificultades de los alumnos para la conceptualización:

“... lo que más me cuesta es que los chicos también interpreten enunciados, muchísimo, no tienen comprensión lectora entonces eso me traba mucho para seguir con otro tipo de matemática que a mi también me gustaría, pero les tiro una situación problemática para no darles cálculos aislados, no tienen capacidad para interpretar lo que están leyendo entonces menos, por ahí matemáticamente lo resuelven pero sino entendés lo que te estoy pidiendo no lo puede resolver”.

En las clases observadas, pudimos analizar cómo la docente resuelve estas dificultades que tienen los alumnos para conceptualizar: simplemente proponiendo cálculos aislados, y no situaciones problemáticas. Nos preguntamos cómo podrán los alumnos construir el oficio que demanda la docente, si no se lo provee, desde la enseñanza, de las herramientas necesarias.

No obstante, a partir de las observaciones de clases y las entrevistas también hemos encontrado profesores que aportan otros elementos a la construcción del oficio de alumno, brindando espacios de participación y tratando de hacer de la escuela un espacio democrático:

“En “Construcción de la ciudadanía” en realidad lo que tratamos es de transmitir a los chicos son valores, fundamentalmente, el tema de la participación, que entiendan la ciudadanía desde un punto de vista más participativo, más amplio, que comprendan que los derechos tienen valor en su totalidad...”

(Docente escuela A)

La postura de este docente frente a la construcción del “oficio del alumno” lo involucra, es consiente que es parte del aprendizaje y que no solo depende de los alumnos, sino también de la clase que propone, por lo que afirma que:

“Fundamentalmente digamos el que comprendan que esta aula y esta materia es un espacio participativo y de trabajo grupal. Ese es un objetivo al que no renunciaría”.

En las observaciones de clase realizadas a este docente, fue posible observar espacios de participación muy activa e interesada de los jóvenes en torno a propuestas vinculadas con sus intereses y su historia.

A su vez, este docente tiene una mirada más optimista de sus alumnos, lo que sin duda debe proyectarse en el aula:

“Son chicos en general buenos, son participativos, son chicos que no son violentos. Es decir, chicos que tienen esperanza, ¿sí? Chicos que incluso creen en el futuro. Vos a veces observás que hay chicos que ni desde la casa le exigen que vayan a la escuela y ellos, por alguna cuestión, van. Me parece algo esperanzador, ¿no?”

No obstante, a pesar de la presencia de docentes cuya representación sobre los alumnos determina la apertura de espacios de crecimiento y participación, y que alientan a la construcción de un oficio que los ayude a ser autónomos, el alumno “deseado” no es visto por algunos docentes como el alumno que se construye dentro del espacio escolar, en la cotidianeidad del aula, a partir de propuestas que los interpelen y los habiliten, sino el que esperan, tal vez ligado a otros tiempos y a otra escuela.

La gran irregularidad de la asistencia a clase de los estudiantes.

En las escuelas, interiorizar las reglas del juego puede ser difícil. Tomando inicialmente la asistencia a la escuela y a cada clase como una de las reglas que deben cumplir los alumnos, pudimos comprobar, mediante la indagación de los registros que llevan a diario los preceptores, que hay una alta irregularidad respecto de la asistencia a clase, hábito relevante para el aprendizaje del “oficio”, ya que su estadía en la escuela es demasiado irregular para su aprendizaje. Recabando datos de los registros escolares, se pudo

apreciar que la asistencia a clase disminuye a medida que pasan los meses, al punto que la escuela A comenzó en marzo con un 90% de asistencia y terminó con un 86%, y en el caso de la escuela B, inició el año escolar en marzo con un 94% de asistencia y disminuyó a un 53% en noviembre.

Durante el período de observación de clases, (aproximadamente un mes en cada escuela), el promedio de asistencia del grupo observado en la escuela A, fue del 69% y en la escuela B del 53% aunque los alumnos van rotando su presencia. De hecho, asisten con poca regularidad a clase, y fue frecuente en este lapso de tiempo que algunos alumnos vinieran solo un par de ocasiones a la escuela. Si bien, como lo afirma Bourdieu en términos del juego se *“permite hacer infinidad de «jugadas» adaptadas a la infinidad de situaciones posibles que ninguna regla, por compleja que sea, podría prever”* (Bourdieu 1987:19), también es cierto, que los alumnos como jugadores no tienen interiorizada la necesidad de cumplir con las normas propias del “juego escolar”.

La asistencia a la escuela es una norma poco clara, ya que los adultos - docentes, preceptores y directivos - flexibilizan al máximo los horarios de entrada y salida, y el número de inasistencias permitidas como alumnos regulares. Esto por supuesto tiene una repercusión directa en la práctica de este “oficio”, pues para el alumno bastara con practicarlo algunos días por semana, ya que para ser alumno es lo que los adultos que están a su alrededor aprueban.

Las características de la cotidianidad familiar ya mencionadas, con muchos padres desocupados o realizando changas, en la que para muchos jóvenes no existe una rutina con horarios fijos para cada integrante del grupo familiar, tiene seguramente algún vínculo con la irregularidad de asistencia a clases y con la cotidianidad propia del “oficio de alumno”. *“A medida que el trabajo estable se desdibuja de la experiencia transmitida por sus padres y por los otros adultos de su entorno” desaparece su papel socializador y en particular la articulación de la temporalidad en la subjetividad de los actores”* (Kessler, 2004)

En la entrevista a la directora de la escuela B, se hace mención a las ausencias a clase de los estudiantes y a la necesidad de flexibilizar las normas respecto del límite de asistencias, dadas las condiciones socioeconómicas de las familias de los jóvenes:

Directivo: la regularidad del alumno, que es faltador y uno lo tiene que ir a buscar... el apoyo de los padres, porque cuando uno llama al padre, siempre defiende al hijo y viene con un alto voltaje que uno tiene que tratar, lo trata de bajar podes charlar y terminamos bien pero al primero vienen al choque...

Entrevistador: La asistencia a la escuela es una norma más. Hasta donde los chicos son consientes y asumen esta norma?

Directivo: El de las asistencias las tienen bien clarito porque cuando llegan casi al límite, casi al límite ya vienen preocupados, que no tengo que venir más al colegio, no vos tenés que venir al colegio, no podes faltar, eso lo tiene bien clarito los chicos, lo que pasa que pasa es que por la situación, por la comunidad en que nosotros vivimos es que esos chicos se manejan solos, a veces están enfermos, y uno tiene seguimiento de las inasistencias, es decir

que esas inasistencias, de las normas de venir, a veces uno tiene que ser flexible porque sabe que está cuidando a la madre, una criatura de 13 años que está cuidando a la madre en el hospital porque es el único que la puede cuidar, en donde quien la tendría que cuidar un adulto y estamos en esta situación.

Entrevistador: Hablamos que también la permanencia del chico en la escuela, su constancia depende mucho del rol que ocupa en su familia?

Directivo: Si, si, si, porque acá, yo te digo uno llama cita si hay Gabinete hace un trabajo que uno los mandas continuamente, ¿fulanito está faltando?, ¿porque está faltando?, nos manejamos por teléfono, lo que se puede manejar por teléfono mejor, porque ya estamos en contacto con un adulto responsable, sino, nos vamos a la casa sino tenemos respuesta, a través también de la notas que se mandan: Solicitamos su presencia en el establecimiento educativo para hablar y aclarar esta situación.

En la entrevista, la directora también hace mención a nuevas prácticas que han incorporado algunas instituciones para que los jóvenes no dejen la escuela, como la que realiza el gabinete escolar, comunicándose con las casas cuando los alumnos tienen varias ausencias o yendo directamente a buscarlos.

La irregularidad de la asistencia de los docentes a clase.

Durante el tiempo de realización del trabajo de campo observando las clases en el 8º año de las dos escuelas seleccionadas, fue evidente la poca regularidad en el dictado de clases, en parte por la ausencia de docentes, lo que llevaba a acortar las horas de clase, a reemplazar una clases por otra - dependiendo de los docentes que se encontraran presentes en la escuela disponibles para realizar el reemplazo-, o a enviar los alumnos a casa más temprano.

De acuerdo con los registros del “libro de temas” que han formado parte del material analizado para la investigación, la escuela A, hasta el mes de octubre presentó un total de 93 ausencias docentes, y en la escuela B, el libro de aula registra 106 ausencias en un mes de clases. Las reiteradas ausencias de docentes sin duda afectan la construcción del “oficio del alumno”, pues al no tener una regularidad de clases en la escuela, resulta costoso generar en los alumnos hábitos de asistencia, cumplimiento con la tarea, y horario regular.

Asimismo, cuando los docentes que faltan son reemplazados por otros profesores, los alumnos llegan desubicados a la clase, y no cuentan con los materiales, -como por ejemplo la carpeta- para retomar y continuar en el tema de la clase que dará el docente “reemplazante”.

Durante el período de observación de clases en las escuelas, registramos la siguiente escena en un aula de la escuela B, en la que la docente anuncia que tomará la hora de clase de un docente que faltó:

Docente: Para aprovechar esta hora, y de paso como la señorita tiene que venir (hablaba de la observadora) entonces nos vamos a quedar en esta hora

Alumno: Profe, profe, una hora sola

Docente: Si .¿Es una hora?, ¿quién les dijo?, a ver

Alumno: Porque usted dijo, esta hora y la otra

Docente: Perdón si ustedes quieren salir a la una menos 10, a ver, si los señores no están conformes se quedan hasta las dos

Alumno: No, no, profe

Docente: Por eso tenemos los lunes, a mí clara me dio la hora

Alumno: bueno, pero...

Docente: Para mí es lo mismo, porque yo tengo que quedarme para la tarde

Alumno: Dale profe queremos terminar, listo ya está!

En la escena, la docente negocia con los alumnos –que se resisten- si se queda una o dos horas. Ni la docente está muy convencida del sentido de tomar esa hora, justificando por la presencia de la observadora “*y de paso como la señorita tiene que venir*”, mientras que los chicos solo aceptan el reemplazo por una de las dos horas, ya que desean irse a sus casas.

Asimismo, en las entrevistas con los directivos, cuando se les preguntó por las dificultades que tienen para trabajar con los alumnos en la escuela, se refirieron a la ausencia de los docentes:

“...otra dificultad que podemos tener, que eso se da en todas las instituciones, a veces son las inasistencias de los docentes que eso no permite la continuidad de los aprendizajes de los chicos, y uno, si uno quiere dar un buen aprendizaje, una calidad, necesitamos la regularidad...eso es desgastante... (se refiere a la inasistencia docente) a veces con los profesores, porque avísame con tiempo y así pido un suplente, no le estoy hablando de su licencia, si está permitida que la tenga” (Directora Escuela B).

El funcionamiento ambiguo de las normas en la escuela

El oficio del alumno consiste en “aprender las reglas del juego escolar” (Sirota, op.cit.), donde el juego hace referencia a una actividad comprometida con reglas que usualmente se encuentran escritas y que son manifiestas, (Bourdieu, Op. Cit.) “*Una característica común a todas las instituciones, de la clase social que sean, es la coexistencia entre reglas que en teoría son válidas, prohibiendo determinadas acciones, pero que en realidad no actúan como límite para ninguna acción. La sensación de que todo es negociable, toda regla es franqueable*” (Kessler, 2000: 97).

Respecto de las normas que funcionan en las escuelas de la provincia de Buenos Aires, según la Resolución 1709/09, todas deben elaborar participativamente un “Acuerdo de Convivencia”, donde se explicita con claridad las normas que se deben respetar, y el tipo de sanciones que corresponden ante su incumplimiento. En la entrevista con la preceptora de una de las escuelas, manifiesta que este Acuerdo no existe como tal, sino que se trata de una hoja que contiene algunas reglas y que se encuentra en la fotocopiadora...

Entrevistador: Si no hay un manual de convivencia ¿cómo se manejan las reglas con los alumnos?

Preceptora: En general los profesores los mandan para arriba (dirección) y nosotros lo que hacemos es citar a los padres, generalmente llaman al preceptor, al grado primero, los mandan para arriba (dirección), los sacan del

aula, después los directivos llaman a los padres, a veces se derivan los casos a gabinete.

Entrevistador: ¿En qué casos el docente manda (a los alumnos) al preceptor?

¿Que tiene que ocurrir?

Preceptor: Depende el profesor, puede ser desde una mala contestación, depende del profesor, a lo que cada uno le llama falta de respeto...hay docentes que sigue pidiendo las amonestaciones que ya no existen más. No hay más amonestaciones

En una clase de inglés observada en la escuela se presentó la siguiente situación referida a la norma que prohíbe comer o beber en clase:

Docente: Ustedes saben que no puede comer ni pueden beber en clase.

Alumna: ¿Por qué?

Docente: Pero, ¿te vas a morir de sed? ¿Desde cuándo te vas a morir de sed?

Alumna: Me hace mal

Docente: No puede comer ni pueden beber en clase.

Alumna: Pero, ¿por qué?

Docente: Le preguntamos a las normas de la escuela por qué no se puede....

Viste que mala que es la profesora de inglés.

Alumna: Dígale a él, si estuvo comiendo

Alumna: El vive comiendo

Docente: Yo no lo veo comer ahora

Alumna: Pero él toma gaseosa

Docente: Y lo reté, bueno, voy a tomar nota y le voy a preguntar a la directora a ver

Alumna: Si nosotros siempre tomamos gaseosa

Docente: Bueno, en mi clase no

Alumno: Preguntale a la preceptora

Preceptora: ¿Qué pasa?

Docente: A ver Adriana (preceptora)

¿Me podés explicar si los chicos pueden comer y beber en clase?

Preceptora: Y... me parece que no se debe

Alumna: Pero tomar gaseosa, sí. Un poquito

Preceptora: Una vez, pero ustedes estaban tomando? y no me digan que no, porque si la profesora se queja es por algo

Alumna: Pero, ¿una vez no se puede?

Preceptora: Una vez

Docente: Están todos pasándose la botella

Preceptora: En diciembre, cuando hagan 30°, ¿qué hacemos?

Alumna: Y si no nos dejan...Tomar gaseosa no podemos, hacer esto no podemos (se queja)

Preceptora: Es el reglamento de la escuela...

Alumna: Y tomar gaseosa, ¿dónde viste que no se pueda tomar gaseosa?

Docente: ¿Dónde dice que te dejan tomar gaseosa?

Alumna: Si todos nos dejan...

Docente: Bueno, la mala de inglés no te deja

En la escena, la profesora, al no poder responder a la alumna sobre el porqué de una regla, (no comer ni beber en clase), llama a la preceptora. Pero la

preceptora responde acerca de la regla en forma ambigua *“una vez se puede”* (tomar una gaseosa), respuesta que permite a los estudiantes sostener un uso impreciso de la regla. Desde esta mirada, no solo no están claras las normas, es decir lo que está formalizado como norma, sino que además, los adultos de la escuela tampoco las tienen claras, -los jóvenes señalan que los otros docentes permiten comer en clase- o no logran hacerlas cumplir. Aprender en este contexto el oficio de alumno, implica aprender a oscilar entre lo que se puede y lo que no se puede hacer, según el adulto que esté presente en la situación.

Para adentrarnos en el tema de la normatividad y profundizar en el funcionamiento de las normas en la escuela, se llevo a cabo una revisión de las tres últimas resoluciones generales que se refieren a la convivencia en establecimientos de enseñanza media: Res. 1709/58, Res.1593/02 y Res.1709/09. El análisis evidencia los cambios sustanciales de las normas, por ejemplo, la Res.1709/58 planteaba como sanción a las amonestaciones, y la suma de éstas podía general la expulsión del alumno de la escuela. Muchos años después, la resolución 1593/02, introduce acciones punitivas y reparadoras que buscan darle otro correctivo a las infracciones cometidas por los alumnos, en las que si bien se contempla la sanción revertida en acciones como la suspensión, ya no se habla de expulsión. Finalmente, la resolución 1709/09, -posterior a la ley que establece la escuela secundaria obligatoria,- no solo mantiene la no expulsión, sino que también deja de mencionar la suspensión, y por el contrario, se recomienda a las escuelas que en el momento de crear el Acuerdo Institucional de Convivencia (AIC), no se tomen medidas que *“pongan en riesgo la obligatoriedad escolar”*, ya que como lo dice la resolución, dicha obligatoriedad es una política pública que enmarca a todas las escuelas.

De la misma manera, el papel que juegan los distintos actores de la escuela respecto de la convivencia escolar también cambian. En la resolución 1709/58 la normatividad, las amonestaciones y la expulsión estaba a cargo del un consejo de profesores, quienes junto al director tomaban las decisiones. Desde que se conformaron los AIC -resolución 1593/02-, también se crearon los Consejos Institucionales de Convivencia, que abrían las puertas a otros actores de la escuela en la conformación de las normas y las medidas reparatorias, en igualdad de participación por lo menos en número de alumnos y profesores.

Aunque la resolución 1593/02, menciona la necesidad de hacer un cambio gradual al pasar de una resolución a otra, es un cambio que salta de una normatividad más general y puntual, a una pensada por institución. Como fue mencionado anteriormente es evidente durante las observaciones en el aula la ambigüedad y el desconocimiento de la normativa actual por parte de los docentes -todavía piden amonestaciones, las cuales no existen en las escuelas desde el año 2002- y la falta de conocimiento de los alumnos de lo que es o no una norma y cuál es la medida que corresponde aplicar.

Todo lo anterior genera conflicto en el aula y constantes interrupciones de la clase debido a la dificultad para poder mantener el control; frente a esto, algunos docentes consensuan con los alumnos, otros no las tienen en cuenta y

otros tratan de cumplirlas con rigor. Esta falta de acuerdo entre los docentes, hace que los alumnos pasen del docente riguroso al docente sumamente laxo. Asimismo, esta ambigüedad es utilizada por los alumnos para no cumplir las reglas, argumentando que no las conocen o no las tienen claras.

Docente: Se saca la gorra y la capucha, por favor?

Alumno: haa profe, la próxima voy a venir con un gorro

Docente: Esa regla no es mía, es del directivo. Anda

Alumno: si pero acá nos dejan usar capucha y eso

Docente: Yo hablo del directivo no más. Hay muchos que vienen y no dan clase tampoco y cobran el sueldo igual, no se comprometen

Alumno: Si pero yo le dije no mas

Docente: No se comprometen, yo estoy comprometida

Alumnos: Ahooo

Docente: Anda que los llame a los profesores o que me autorice a mí a que yo le deje la gorra a todo el mundo

Docente: Si no. Vení Rosario...Belén! basta de discusiones, vos lo tenes copiado (las normas) en el cuaderno de comunicaciones o no tenés tampoco eso?

Alumna: No

Docente: Pero no tenés copiadas las normas de convivencia?

Alumna: Yo tampoco las tengo

Docente: Bueno, ustedes no saben ni las normas de la escuela, o sea que allá no se que paso, pero acá tampoco te enteraste, la señorita lo mismo viene de otra escuela y no sabe ni las normas de están, son normas de la escuela, normas de convivencia. En cada escuela hay normas de convivencia

Alumna: No

Docente: y bueno aquí hay normas que hay que cumplir. Si vos estabas en una escuela bárbara.

Alumna: no, no

Docente: La señorita dice que soy la única. Entonces porque los profesores no nos dicen nada. Entonces que se pongan de acuerdo y que alguien me diga si se usa gorra o si no se usa gorra pero que todos lo que tengan que hacer, porque si no yo parezco una tarada, estoy diciendo siempre las cosas. Mejor no venir, no dar clase, que escuchen música y van a ser lo que ustedes quieran

Alumna: que la juzguen a ella

Docente: pero hay normas

Preceptora: Ella sabe que no tiene que usar gorra, no sé porqué no entiende

Docente: No se, la señorita dice que yo soy la única que lo prohíbe

(Escuela B, clase de Lengua.)

En este registro de clase, la docente, interactuando con los estudiantes a raíz de un pedido puntual a un alumno (no utilizar gorro en clase), dice “*esa regla no es mía, es del directivo*”, frase que muestra su posicionamiento pero también su distancia respecto de las normas escolares, que a pesar de intentar hacer cumplir, no siente como propias. (de hecho, en la entrevista realizada a esta docente, afirma que quien se encarga de poner las sanciones es la directora de la escuela) Asimismo, se queja de la falta de compromiso de los otros docentes que no solo no hacen respetar las reglas, sino que además no cumplen con su tarea. “*Yo parezco una tarada... Mejor no venir, no dar clase,*

que escuchen música y van a ser lo que ustedes quieran”, dice con enojo, poniendo en cuestión el cumplimiento del oficio docente por parte de sus colegas. Sin duda, si la afirmación de la profesora fuera cierta, impactaría fuertemente en la construcción del oficio de alumno, que tiene lugar en la cotidianidad escolar a partir del aprendizaje de reglas que surgen de la interacción en el aula, donde los profesores son actores privilegiados. Si los profesores no cumplen con las reglas de su oficio – dar clase, hacer respetar las normas- los alumnos no podrán aprender a ser alumnos.

La fragilidad del oficio aprendido

El aprendizaje del oficio de alumno tiene lugar cada vez que docentes y alumnos interactúan en instituciones escolares. Sin duda, la intermitencia en estas escuelas respecto de la presencia tanto de docentes como alumnos, sobre la cual nos hemos extendido en las páginas que anteceden, y la ambigüedad respecto de las reglas que deben cumplirse para estar en la escuela, afectan su construcción y su puesta en práctica.

Por otro lado, si bien el “oficio de alumno” es ejercido por todos los que asisten a la escuela, también es cierto que cada alumno realiza una construcción única, que depende de las condiciones familiares y escolares que lo afectan. Para los casos que ocupan esta investigación, y analizándolos desde las dimensiones anteriormente descritas, hipotetizamos que el “oficio del alumno” que se construye en estas escuelas es frágil, fruto de un aprendizaje que frecuentemente sufre de intermitencias y ambigüedades que ponen en riesgo la trayectoria escolar y la continuidad en el aprendizaje de muchos jóvenes.

Bibliografía:

Astolfi, J. (2002). *Aprender en la Escuela*, Editorial Dolmen. Santiago de Chile: Comunicaciones Noreste S.A.

Balacheff N. (1988). El contrato y la Costumbre: Dos Registros de las Interacciones Didácticas. *Actos del primer coloquio francoalemán de didáctica de las matemáticas y de la informática. El Pensamiento Salvaje* (15-26) Francia.

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

Bourdieu P. (1987). *Cosas dichas*. París: Ed. de Minuit.

Bourdieu, P., y Passeron, J. (1964). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Traducción de Marcos Mayer. México: siglo XXI.

Dubet, François. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología social* 16, 39-66.

Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez A. I. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Ediciones Morata, Quinta Edición.

Kessler, G. (2000). *La Experiencia Escolar Fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: UNESCO.

Kessler, G. (2004). *Sociología del delito Amateur.*, Buenos Aires: Paidós.

Perrenoud, P. (1995) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, France: Ed. ESF.

Resolución N°1709/58. Reglamento General para Establecimientos de Enseñanza Media. Provincia de Buenos Aires.

Resolución N°1593/02. Reglamento General para Establecimientos de Enseñanza Media. Provincia de Buenos Aires.

Resolución N°1709/09. Reglamento General para Establecimientos de Enseñanza Media. Provincia de Buenos Aires.

Sirota, R. (1997). El “oficio de alumno” y la sociología de la educación en Francia”. En *Políticas Institucionales y Actores Educativos (197-204)*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.