

Este documento ha sido descargado de:
This document was downloaded from:



**Portal *de* Promoción y Difusión
Pública *del* Conocimiento
Académico y Científico**

<http://nulan.mdp.edu.ar> :: @NulanFCEyS

II JORNADAS DE JÓVENES INVESTIGADORES

Universidad Nacional de Jujuy. 15 y 16 de octubre de 2015

JÓVENES, ESCUELAS SECUNDARIAS Y EXCLUSIÓN SOCIAL.

Un estudio de caso sobre prácticas institucionales inclusivas.

Autoras:

María Florencia Larrazábal, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Natacha Paola Gentile, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Resumen:

En un contexto de importantes cuestionamientos a la falta de inclusión promovida desde las escuelas secundarias que reciben a estudiantes con importantes carencias socio-afectivas, el presente trabajo tiene por objetivo presentar un avance de una investigación orientada a explorar el estilo de gestión institucional de una Escuela de educación media del Partido de General Pueyrredon, que recibe como estudiantes a jóvenes provenientes de barrios marginales y con carencias socio-económicas y afectivas, logrando construir un espacio que resulta ser valioso y representativo para ellos, en el que logran *ser* y al que pueden pertenecer. Para esto hemos realizado un estudio de caso en virtud de entender que el mismo se constituye en la mejor estrategia para ahondar en la situación particular de la institución y de quienes la transitan habitualmente, a la vez que se reconoce y asume un rol activo del investigador en el estudio y análisis reflexivo de palabras, expresiones y situaciones observadas que permiten *comprender* la dinámica de funcionamiento de la escuela. La técnica utilizada para la recolección de información fue la entrevista semiestructurada a los miembros que trabajan en la institución educativa. La selección de ésta tiene que ver con que la misma posibilita que el entrevistado se exprese libremente y en profundidad sobre diversos temas propuestos por el entrevistador. La estructura de la guía funcionó como un instrumento orientador de la entrevista y fue elaborada con la intención de indagar en las opiniones, percepciones y modos de comprensión de los sujetos acerca de la gestión institucional.

Palabras claves:

JOVENES - EDUCACIÓN - NIVEL MEDIO - GESTIÓN INSTITUCIONAL - INCLUSIÓN

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, diversos estudios e investigaciones a nivel local y regional, dan cuenta de las dificultades que presenta el colectivo juvenil para estar escolarizado y lograr completar el nivel medio de educación (SITEAL/OEI/IIPE-UNESCO, 2008; OCDE/NACIONES UNIDAS/CAF, 2014; Terigi, 2014; UNESCO, 2014; CEPAL, 2015b). En ese sentido, el documento de SITEAL/OEI/IIPE-UNESCO "La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina" (2008) reconoce que las instituciones de enseñanza media han mostrado ser exitosas en relación a los jóvenes de clases medias y altas, ya que se observa una escolarización elevada, niveles de retraso bajo y altas tasas de graduación. Sin embargo, continúa el documento, ante los grupos sociales más postergados, aquellos que con anterioridad no llegaban a ingresar al sistema educativo, las escuelas secundarias muestran su debilidad y evidencian sus limitaciones.

En relación a esto último Tenti Fanfani (2000: 1) agrega que "estos recién llegados al nivel medio traen consigo todo lo que ellos son como clase y como cultura", a la vez que Braslavsky (2001) destaca que son jóvenes de sectores sociales para quienes la escuela no había sido creada en su momento fundacional. También Terigi et al., en un trabajo más reciente, destacan que si bien la escolaridad del nivel medio está llegando a jóvenes pertenecientes a sectores vulnerados, pareciera que la inclusión de dichos sectores no es plena ya que experimentan recurrentes fracasos tanto porque no se adaptan al rol de estudiante ideal esperado, o debido a que no pueden sostener la escolaridad porque tienen que ingresar al mercado laboral u ocuparse de tareas domésticas (Terigi, Toscano, y Briscioli, 2012). Bajo esta perspectiva Tenti Fanfani (2012) también reconoce que el problema es que estos jóvenes no responden al ideal clásico de alumno implícito en los dispositivos y rutinas escolares.

Con relación a la institución educativa, Tiramonti (2012: 165) sostiene que las escuelas secundarias "no son un entramado institucional capaz de incorporar a sectores de variado origen social e inscripción cultural, sino que por el contrario, son máquinas selectivas que se encuentran frente a la necesidad de forzar sus prácticas para responder a una exigencia que es contraria a su mandato de constitución institucional." En línea con esto estoy considerando el objetivo de universalización del nivel secundario de escolarización distintos autores han manifestado la emergencia de una mayor amplitud de las dificultades institucionales para adaptar los dispositivos existentes ante la llegada de nuevos públicos que deviene en una concurrencia masiva y heterogénea (Jacinto, 2001; Ziegler, 2011; Terigi, 2014).

Al respecto Duschatzky y Aguirre (2013: 11) sostienen que "la escuela necesita de un pensamiento filosófico", para no quedarse con la simple anécdota o escucha de "los pibes no atienden, se dispersan, se pelean, se escapan, se detonan. Los maestros se cansan, se ausentan, se quejan, resisten, insisten". Lo que se percibe ante estas afirmaciones - continúan las autoras- no es lo que acontece, sino lo que está implicado en lo que acontece; y la situación no es una parte de un todo, en la situación está todo. En ese sentido - concluyen- hay una necesidad de pensar de otro modo a la escuela secundaria, su forma organizacional y sus prácticas diarias, pensar en quienes transitan por ella atravesados por los problemas, reflexionar sobre la capacidad que posee la institución y quienes la conforman para afectar y ser afectados, des-armar las escuelas secundarias para re-diagnosticar sus problemáticas y re-construir nuevos modos de hacer escuelas.

En un contexto de fuertes cuestionamientos a las escuelas secundarias por no promover la inclusión de jóvenes con carencias socio-económicas y afectivas, es que nos interesamos en realizar un estudio de caso de la escuela secundaria N° 51 ubicada en un barrio urbano marginal del partido de Gral. Pueyrredon, por ser ésta una institución que en principio pareciera estar logrando re-pensar su forma institucional con el propósito de convocar y

retener a jóvenes con carencias socio-económicas y afectivas, brindando un espacio que resulta ser valioso y representativo para ellos y con el cual parecieran sentirse identificados. De esta forma a través del presente trabajo presentamos un avance de una investigación en curso orientada a explorar el estilo de gestión en esta institución.

Para ello hemos realizado un estudio de caso en virtud de entender que el mismo se constituye en la mejor estrategia para ahondar en la situación particular de la institución y de quienes la transitan habitualmente, a la vez que reconoce y asume un rol activo del investigador en el estudio y análisis reflexivo de palabras, expresiones y situaciones observadas que permitan *comprender* la dinámica de funcionamiento de la escuela. La técnica utilizada para la recolección de información fueron entrevistas semiestructuradas a los miembros que trabajan en la institución educativa. La selección de esta técnica tiene que ver con que la misma posibilita que el entrevistado se exprese libremente y en profundidad sobre diversos temas propuestos por el entrevistador. La estructura de la guía funcionó como un instrumento orientador de la entrevista y fue elaborada con la intención de indagar en las opiniones, percepciones y modos de comprensión de los sujetos acerca de la gestión institucional. Al momento, se realizaron seis entrevistas en profundidad, todas en el ámbito de la escuela y espacio de trabajo de los entrevistados quienes fueron grabados para su posterior transcripción.

A continuación, presentamos una síntesis de la revisión bibliográfica realizada a fin de encuadrar la investigación y a la vez permitir visibilizar los conceptos claves de los que nos hemos servido para construir nuestra perspectiva. Luego se presenta el caso de estudio y los avances obtenidos hasta la fecha, finalizando con una conclusión preliminar.

SÍNTESIS DE LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

En el marco de las nuevas demandas a la escuela secundaria y como puntapié inicial para comprender la problemática, Tiramonti (2005b) plantea que se debería reconocer y visibilizar a la misma como una producción institucional de otra época que surge en otro momento histórico y se encuentra asociada a otras circunstancias sociales, políticas y culturales. Y esto, continúa la autora, en contraposición a considerarla como si “fuera adaptable a cualquier medio y capaz de dar respuesta a las cambiantes exigencias que proyectan sobre ella las diferentes conformaciones culturales, sociales y políticas” (Tiramonti, 2012: 165).

Jacinto y Freytes Frey (2004) agregan que la oferta curricular, la estructura organizacional y las prácticas profesionales de las escuelas secundarias contribuyen a que determinados grupos de jóvenes no puedan completar su escolarización. Para estas autoras, “el fracaso escolar es construido socio-culturalmente en la interacción entre el alumno (y su familia) y la escuela (y el sistema educativo en el que se inserta)” (Jacinto y Freytes Frey, 2004: 35). En este sentido, Terigi (2009) sostiene que el modelo organizacional de la escuela secundaria responde a funciones selectivas y excluyentes, donde antaño las familias proveían alumnos con las actitudes, las esperas y las motivaciones escolares implícitas previstas para sostener con éxito el proyecto escolar.

Jacinto y Terigi¹ (2007) interpelan esta forma organizacional y funcional tanto por la obligatoriedad extendida al nivel medio que deviene en diversificación social y cultural de los jóvenes que concurren a las escuelas, como a los cambios en las culturas juveniles en un sentido amplio, entendiendo que los jóvenes de hoy no son los mismos que los jóvenes que concurren al sistema en el momento de su creación. Bajo esta perspectiva Jacinto (2009) reconoce la necesidad de flexibilizar y diversificar las formas institucionales y pedagógicas,

¹citado en Terigi (2007: 1)

permitiendo y posibilitando la permanencia y aprendizaje de todos los jóvenes y poniendo especial atención a no contribuir a generar circuitos educativos de diferentes calidades y valoraciones sociales.

Duschatzky y Aguirre (2013: 13) agregan además que “la escuela carga con una imagen de sí misma que sostiene el peso de ser la única institución legitimadora de los saberes sociales”, a la vez que reconocen que, incluso los docentes son sabidos por la escuela y están pensados y contruidos por ella. En este sentido -continúan las autoras- los docentes guiaban/guían sus prácticas con la “lógica estatal corporizada” viendo a los jóvenes como alumnos y a los alumnos como una prescripción, viendo con “lentes de lo que se supone debería ser”, desde un saber trascendente u organizador superior que los imposibilita conectar con los jóvenes reales que concurren a sus aulas.

Las relaciones -sigue el texto- eran/son regladas mediante la lógica de las jerarquías, los roles, las funciones, los mandatos, las formas establecidas, por ende, al no haber una mirada más horizontal, se pierde la conexión real “para el despliegue de alianzas en situación, para la exploración situacional de fuerzas, de esos desbordes que forman parte de la vida, de eso que ocurre cuando nos cruzamos con otros y a partir de lo cual podemos inventar otras formas de vida” (Duschatzky y Aguirre, 2013: 88).

De manera complementaria, Tenti Fanfani (2012: 202) agrega que los docentes con poca frecuencia conocen las culturas de sus jóvenes estudiantes, y por este desconocimiento es que tienden a juzgarlos antes que comprenderlos la vez que manifiestan una actitud crítica y pesimista sobre ellos. En línea con esto, Terigi (2007, 2014) apunta que el sistema escolar se apoya en trayectorias escolares teóricas [en contraposición a trayectorias reales] para generar saberes pedagógicos y didácticos, y ello conlleva a asumir determinadas visiones en muchos docentes acerca de lo que esperan de los estudiantes. En ese sentido, Kessler (2002: 73) visualiza una “tensión entre la descomposición del rol docente y el intento de reconstrucción bajo vectores sociales totalmente novedosos”, ya que los docentes están preparados para su labor con un perfil de alumno que no concurre a sus aulas. Tenti Fanfani en un trabajo más reciente agrega que en la actualidad, se requiere de docentes con la capacidad de combinar recursos, ya sean materiales, tecnológicos, pedagógicos; con habilidades personales y profesionales para generar legitimación en los jóvenes con los cuales interactúan en el aula y así, les concedan la autoridad pedagógica para el logro de aprendizajes. Este planteo, lo realiza el autor, frente a lo que considera sería el desinterés y la falta de motivación presente en los jóvenes que, en el parecer de los docentes, se expresa a través de sus actitudes y gestos en el aula (Tenti Fanfani, 2012).

Sobre los jóvenes vulnerados que concurren a la escuela secundaria, Kessler sostiene que se observa una “escolaridad de baja intensidad” (Kessler, 2004²). Esta idea, sugiere Terigi (2007) hace referencia a los modos de permanencia por parte de los estudiantes en la escuela, experimentando un desenganche de las actividades escolares y estableciendo un vínculo con la escuela que está siempre cerca de la ruptura o de la implosión violenta. Ingresan –continúa la autora- y asisten a la escuela pero “viven una experiencia escolar desdibujada, signada por las dificultades y la falta de involucramiento en las actividades de aprendizaje”. Ante estos tipos de relaciones que no son los esperados por la institución educativa, el discurso que se tiende a adoptar en la institución es el “que hace a los jóvenes abúlicos o peligrosos y al hacerlo convalidan -eventualmente sin advertirlo- un conjunto de respuestas institucionales excluyentes y/o represivas que están inmediatamente disponibles” (Terigi, 2007: 16).

²citado en Terigi, 2007

Finalmente Tiramonti (2012), en una investigación que analiza el caso de las “Escuelas de Reingreso” creadas con el propósito de generar un espacio institucional con características específicas para hacer posible la incorporación de aquellos jóvenes que han sido expulsados de las escuelas secundarias tradicionales, identificó una particular relación docente-estudiante. Pareciera -plantea la autora- que en este tipo de experiencias la relación docente-estudiante se sustenta por un “pacto de confianza” que se establece cuando los docentes se despojan de las miradas estigmatizadoras hacia los jóvenes y transmiten una clara actitud de valoración de sus posibilidades de avanzar en la escolaridad: el claro mensaje de “ustedes pueden”.

Asimismo un rasgo adicional hallado en su investigación, tiene que ver con la voluntad de los docentes para desempeñar su rol, invirtiendo esfuerzos y compromisos de tipo tanto profesionales como afectivos y emocionales. Ante estos docentes se encuentran jóvenes vulnerados que ponen su cuota de sacrificio y entrega, no registrándose cuestionamiento alguno respecto del valor, pertinencia y el modo de lo que se les enseña (Tiramonti, 2012).

EL ESTUDIO DE CASO

La investigación se desarrolla en la ciudad de Mar del Plata (Partido de Gral. Pueyrredon) y el caso elegido tiene que ver con la escuela secundaria N° 51 del barrio Gral. Belgrano. La misma se encuentra ubicada en una zona urbana aunque periférica y marginal de la localidad caracterizada, en el decir de los entrevistados, por un importante número de personas con dificultades de inserción laboral, situaciones de violencia y en el cual se identifican jóvenes con carencias no solo socio-económicas sino también afectivas. La institución fue creada en el año 2005 y dispone de jornada extendida de siete horas diarias. La matrícula al 15/03/15 era de 210 alumnos. Su planta funcional presenta la siguiente conformación:

Equipo directivo: 1 director y 1 secretario

Equipo de profesores: 39 profesores

Auxiliares docentes: 5 auxiliares docentes y 5 preceptores

Auxiliares de apoyo: 4 auxiliares porteros, 1 cocinera y 3 ayudantes de cocina.

Desde hace 5 años la escuela ha implementado la modalidad de llevar adelante proyectos artísticos³ consistentes en actividades extra curriculares donde participan estudiantes de diferentes años bajo la coordinación y responsabilidad de un docente. Los estudiantes pueden participar de los proyectos que ellos deseen para lo cual se requiere que se retiren del aula, siendo una condición necesaria para su continuidad, que aprendan por su cuenta los temas desarrollados durante su ausencia.

AVANCES DE LA INVESTIGACIÓN

Antes de presentar algunos avances de nuestra investigación queremos manifestar que el motivo por el cual seleccionamos la escuela secundaria N° 51 como caso de investigación se originó a partir de indagaciones con personal del equipo directivo y auxiliar docente que nos permitieron visualizar preliminarmente que se trataba de una institución no solo que estaba trabajando de manera activa en la inclusión social de jóvenes vulnerados y con carencias socio-económicas y afectivas sino que además estaba logrando resultados

³ Se destacan talleres vinculados a jóvenes y memoria, radio, pastelería, revista barrial

positivos en esta tarea. En línea con eso es que nos propusimos explorar el estilo de gestión institucional y en lo que sigue ofrecemos algunos de los principales resultados hallados hasta el momento.

En primer lugar encontramos que una cuestión que emergió de todas las entrevistas realizadas hasta el momento es el interés por trabajar con jóvenes vulnerados y también el gusto por el lugar de trabajo “...la mayoría [docentes y auxiliares] vienen acá porque les interesa trabajar con este tipo de chicos” (directora). “Me gusta lo que hago y me gusta lo que hago acá” (docente1). “No me sentía tan identificado por ahí con la realidad de los chicos del IDRA⁴, ¿no? Acá es como que es más lo mío” (docente2) “...me encanta venir a esta escuela” (preceptora). Al tiempo que también observamos una suerte de convicción en los entrevistados de poder contribuir al mejoramiento [de la calidad de vida de los jóvenes] a partir de su labor institucional.

Encontramos que la mayoría de los adultos que trabajan en la escuela manifiestan reconocer la realidad [compleja] de los jóvenes y este es un aspecto tenido en cuenta al momento de cumplir con su labor. Así, las personas entrevistadas nos contaron que la mayoría de las familias del barrio resultan muy numerosas, muchos hermanos y en general con madres a cargo del hogar y padres casi ausentes, a la vez que nos hicieron mención a que “La mayoría de las familias labura doce horas y no llega con el laburo que tiene” (directora). También se relató que muchos de los jóvenes tienen familiares privados de la libertad y conviven permanentemente con la violencia y las adicciones tanto en la vida familiar como en el barrio a la vez que están expuestos varios de ellos a la falta de contención familiar y puede ocurrirles tanto que sean echados de la casa como que “... por ahí duermen en cualquier lado, como Guillermo...” (preceptor). Son jóvenes -nos contaron- que se autodiscriminan y esto ocurre, en el decir de los respondientes, tanto por el lugar donde viven como por la vestimenta que llevan, situación que los lleva a que muchas veces decidan no salir del lugar donde viven.

La consideración de estos entornos complejos lleva a que desde la institución se busque y fomenta comprender desde una perspectiva más amplia las dificultades que los jóvenes tienen para sostener una escolaridad regular. En ese marco, hay una valoración y un reconocimiento por el esfuerzo adicional que realizan estos jóvenes de asistir a la escuela frente a otros estudiantes no atravesados por estas problemáticas: “Chicos que por ahí el padre se despierta a las dos de la mañana, lo levanta para que le vaya a comprar vino, y el pibe sale de la casa, hace la guardia en el boliche que sabe que abre a las cinco, compra, después vuelve y de ahí se viene a la escuela” (directora). Esta situación pareciera habilitar a una visibilización de los estudiantes alejada del estudiante ideal y más cercana al estudiante *real* tal como plantean Duchatzky y Aguirre (2013), situación que permite, según pudimos observar, la posibilidad de construir un vínculo más horizontal entre muchos de los adultos de la institución y los jóvenes, de mayor cercanía por un lado aunque por otro marcando la diferencia generacional que se reconoce como necesario.

Todos los entrevistados hasta el momento también reflexionaron acerca de la importancia de despojarse de miradas estigmatizadoras hacia los jóvenes a la vez que reconocieron lo sustantivo que resultaba escucharlos y dirigirse hacia ellos con respeto y consideración. Esto último [respeto y consideración] entienden, son cuestiones que permiten entablar y sostener un *mejor* vínculo con ellos: “Si vos le gritás, te ganás un enemigo... [porque] ellos se sienten que los maltratan todo el tiempo...” (preceptora). Frente a esto, si los estudiantes

⁴Institución educativa privada sin subvención estatal que cuenta con los cuatros niveles educativos: desde inicial hasta superior.

intuyen que [los adultos] los van a comprender y no a juzgar *“Se te acercan. No todos pero el que ve... que encuentra la veta de que puede hablar si no lo juzgás”* (docente1).

En relación a lo anterior se enfatiza que a través de la dinámica del aula se habilita un vínculo de mutuo respeto y cariño entre los docentes y los estudiantes sin perder de vista los roles que cada uno tiene, *“... respeto hacia el adulto, sabiendo que es el profesor que está en otra posición pero que pueden venir, conversar, charlar...”* (directora). El respeto y el buen vínculo se fomentan en el aula, entre otras cosas, fundamentando decisiones y posiciones docentes que son dialogadas habitualmente con los estudiantes. *“Con los profes que mejor se llevan tiene que ver con el hecho de que si vos podés fundamentar una respuesta ellos te van a respetar”* (docente1).

Según los entrevistados, y a diferencia de lo que ocurre en otras escuelas similares, lo que no funciona en ésta en particular es el planteo puramente autoritario del profesor hacia los estudiantes, ya que es algo manifiestamente no aceptado por los jóvenes. Frente a esto, la alternativa que se sigue es la del docente que presenta una explicación y fundamentación de sus decisiones en el aula, no siempre elaborada explícitamente y a priori, frente al cuestionamiento de los estudiantes de por qué estudiar un determinado tema o mantener una determinada conducta/disciplina, entre otras cuestiones. *“...el argumento te sale en el momento (...) porque yo tengo motivos para decirte lo que te estoy diciendo”* (docente1).

Sobre las denominadas *explicaciones de las decisiones docentes*, lo que pudimos rescatar a través de las entrevistas, es que para los estudiantes no parecería importante cuál es realmente la explicación que se da, debido a que aún cuando la fundamentación sea *“porque estamos en la escuela y yo se los tengo que enseñar”*(docente1), la misma es bien recibida por los jóvenes, de manera que lo importante pareciera ser la interacción del profesor con sus estudiantes ofreciendo respuestas a sus preguntas en oposición a un docente que no da lugar a este tipo de diálogo. Asimismo, también se destaca que los gritos por parte del docente tampoco logran una buena reacción de los estudiantes además que para algunos de los entrevistados no resulta necesario gritar.

Según manifiestan los entrevistados, cada profesor logra un vínculo particular con los estudiantes no homogéneo sino en función de características que hacen tanto a su personalidad como a su forma de ser docente. Así, el aspecto que se considera fundamental -y que coincide con lo hallado por Tiramonti (2012) en las Escuelas de Reingreso- es la voluntad de querer enseñar en esta escuela y a estos jóvenes y desarrollar la labor docente con dedicación, cariño, respeto y sin preconceptos. Sobre este aspecto resultó muy reiterado en el discurso de los entrevistados que los estudiantes perciben tanto si el profesor siente empatía y gusto por compartir el aula con ellos, como así también cuando el profesor siente lo contrario aún cuando no lo explicita abiertamente. Al respecto nos comentaron que cuando ocurre esto último, los jóvenes parecieran comportarse de manera inadecuada [¿adrede?] llevando en muchos casos a que el docente [con el que no congenian] opte por dejar la institución, mientras que cuando el profesor emana empatía y gusto por su labor para con ellos éstos responden de manera positiva a las exigencias académicas del docente tanto en el aula como en el ámbito institucional y fuera de ella. *“Si el profesor viene (...) y piensa que estos chicos son unos negros de mierda, te lo sacan así al toque y le hacen la vida imposible”* (directora) *“... a esa persona le hacen lío adentro del salón”* (docente1).

Esta misma situación, también se repite en otras instituciones similares tal como nos confirmaron los entrevistados. *“Yo he estado en miles de escuelas y el funcionamiento es el mismo. Te dicen: ¿sabe qué? A ésta la hicimos renunciar”* (preceptora). De esta forma, tal como plantea Tenti Fanfani (2012), se destaca la construcción de un vínculo de reconocimiento del otro, aceptación y respeto mutuo entre el docente y el estudiante para tener éxito en los procesos de aprendizaje.

Sobre cómo ir construyendo un buen vínculo con los alumnos los entrevistados hablaron de la “negociación” entre los docentes y los estudiantes, “...tenés que ir acompañando y poniendo límites y negociando” (docente3) “...de a poco vas logrando un vínculo con ellos. Vos los escuchás, entonces como que hacés ese contrato” (docente2). En ese contexto los profesores muchas veces ceden parte de sus horas de clase para entablar una conversación sobre los temas que sean de interés para los jóvenes. Temas que en su mayoría están relacionados con situaciones que han sucedido en el barrio o en sus familias respecto de las adicciones, el sexo y la violencia. Frente a esto, no hay una postura institucional a priori, sino la postura que asumen los profesores suele ser su propia mirada, apelando a la experiencia vivida y teniendo presente que algunas de las situaciones tratadas si bien no son corrientes para ellos son normales para los jóvenes, porque son las que viven con frecuencia.

La imagen que pudimos reconstruir de la dinámica de aula pareciera estar alejada de la tradicional clase magistral que implica estudiantes en silencio, prestando atención y acatando las indicaciones de los docentes. Frente a esto los docentes reconocen un interlocutor diferente y por tanto una dinámica docente también diferente “...no te vas a quedar con eso [estudiantes en silencio y acatando indicaciones, etc.] porque ya pasó, es otra la sociedad, es otro paradigma...” (docente1). Y es que, tal como plantean Jacinto y Terigi (2007) los entrevistados coinciden en que los jóvenes de hoy, en general, se diferencian de los estudiantes “que ellos fueron” porque tienen una actitud menos pasiva e interpelan más a los docentes. Ante esto la postura tomada por los adultos de la escuela N° 51 es la de aceptar y adecuarse a esta nueva forma de *ser estudiante*.

También a través de los entrevistados pudimos corroborar que los jóvenes no tienen el hábito de concurrir a la escuela secundaria y tampoco lo perciben como un mandato social como sí sucede en otros sectores sociales donde esto no es cuestionado. “...papás que no trabajan entonces no van a trabajar y por qué él [el hijo] va a ir a la escuela” (directora). En ese contexto se hace referencia a la necesidad de trabajar de una manera distinta con los estudiantes para despertar su interés y lograr resultados. “...en esta comunidad si vos simplemente venís a dar el contenido teórico fracasás y te vas con la sensación de fracaso de <no quiero volver más>” (docente1). “Acá tenés que venir y de vez en cuando buscarles algunas otras opciones para que ellos se interesen...” (preceptora).

En relación a esto, docentes y preceptores consultados valoraron que desde la institución se aliente a hacer las cosas de manera diferente en el aula si es necesario, con el fin de lograr el interés de los jóvenes por sobre la cantidad de contenidos. Esto lleva a que cada docente puede establecer otros plazos, otros ritmos, otros modos de enseñar diferentes a los habituales y esto sucede a través del estímulo y apoyo del director, “... [la directora] te da mucha libertad para trabajar distinto, porque acá tenés que trabajar distinto” (docente3).

Sobre la planificación de la clase si bien se nos comenta que se realiza la mayoría de las veces también se destaca que no siempre se implementa dado que al ingresar el docente al aula se suele encontrar con situaciones que los llevan a re-ajustar lo planificado amoldándose al curso y al momento. Lo habitual es que un docente ingrese al aula y los jóvenes quieran conversar sobre lo que sucedió el fin de semana, situaciones violentas vividas en el barrio, sus propios problemas, o bien que estén peleados entre los mismos estudiantes por lo que los profesores optan por darles el espacio para conversar en conjunto, reflexionar con ellos y contenerlos “...te cuentan lo que les pasa, si tienen algún problema, no sé, si fueron a bailar, lo que sea... un poco la vida de ellos” (docente2).

Los entrevistados manifiestan sentir que a veces suplen la falta de contención familiar de los jóvenes. A su vez, manifiestan creer que si adoptaran una postura de “exigencia pura” no

conseguirían “*nada*” de los estudiantes explicando que “... *ya les di su lugar, entonces yo después puedo exigir mi lugar*” (*docente1*). Así cada profesor con su curso va encontrando el equilibrio entre acompañar y contener a los estudiantes y exigirles que hagan un esfuerzo, como también hay momentos en los que tienen que ceder y otros en los que poner límites, es un constante fluctuar entre ser comprensivo e imperativo.

Observamos que desde la gestión institucional parecieran promoverse criterios de menor rigidez en el cumplimiento de ciertos requisitos institucionales característicos como la asistencia. En esta institución los jóvenes son de faltar mucho dado que tienen que trabajar, cuidar a sus hermanos o la vivienda, y por problemas familiares en general. Frente a esto la postura de la escuela es acompañarlos a través de opciones alternativas para que continúen con su escolaridad ya que de otra manera difícilmente podrían completar el nivel medio de educación. “*Y tenemos ya una serie de módulos como para ir dándoselo*” (*directora*). “*Y ellos así no se van de la escuela, porque si vos <no, te quedaste libre>, no viene más, ese chico no viene más. En cambio,[con esta opción] la va llevando...*” (*docente1*). Así, tal como destacan Jacinto y Freytes Frey (2004) el fracaso escolar es pensado como socio-cultural y no solamente responsabilidad de los estudiantes. Bajo esta concepción, la escuela adopta una postura de mayor flexibilidad con el fin de no contribuir a ese fracaso.

Lo que pudimos observar también es una gestión de los conflictos a través del diálogo entre los adultos y los jóvenes para comprender en conjunto por qué se desbordó la situación y cómo se debiera actuar en el futuro en caso de pasar por una experiencia similar. Y esto se hace en oposición a los mecanismos de sanción habituales que muchas veces se siguen en las escuelas de educación media “... *resolvimos el problema con los tres alumnos... hablando, hablando y hablando*” (*preceptora*). Y es que la postura del equipo directivo que se transmite a los docentes es la de llegar a un acuerdo frente a los conflictos que se suceden, donde no existan consecuencias extremas del tipo que expulsen a los estudiantes, pero exigiendo un cambio de actitud en los jóvenes, cambio que no siempre se logra más allá que “*los chicos también valoran el hecho de que la solución la busquemos con ellos*” (*docente1*) y no involucrando a los familiares o implementando las medidas tradicionales.

Tal como indicamos previamente, la gestión de los conflictos fue impulsada por la actual directora y el motivo por el cual se asumió esta modalidad frente a la realización de actas de comportamiento hacia los alumnos fue el reconocimiento de que éstas no lograban ningún impacto positivo en los jóvenes y además llevaban mucho tiempo de trabajo “...*no podía hacer otra cosa que no sea actas de chicos, y sin sentido*” (*directora*). Frente a esto la propuesta fue comenzar por tratar la conducta, la disciplina, el hábito de permanecer en el aula. Normas básicas, tal como plantea Terigi (2009), de convivencia que se esperan en los alumnos de la escuela secundaria pero que no están incorporadas en estos estudiantes.

Esta forma de gestionar los conflictos implica reconocer y aceptar a la escuela como un ambiente de incertidumbre, ya que las situaciones desbordantes suelen presentarse de formas imprevistas. Bajo esta concepción, se adopta la estrategia de la prevención, con lo cual resulta imprescindible cierto estado de constante alerta y observación por parte de todos los actores institucionales, “*Diana una de las auxiliares es muy observadora y Roxana también entonces (...) <fijate esa nena que está sola, hace unos días que no habla con nadie> (...) viene la cocinera y me dice <fijate Gloria, porque estos dos se estaban peleando>*” (*directora*), y respondiendo en el plano de la acción a lo que las circunstancias requieren [¿improvisando?] y sin existir una normativa explícita.

CONCLUSIÓN PRELIMINAR

En el actual contexto donde la escuela secundaria no ha podido resolver las dificultades para responder a las actuales demandas sociales de inclusión de aquellos jóvenes pertenecientes a grupos postergados, nos interesamos en realizar un estudio de caso de una institución -la escuela secundaria N° 51- que estaría logrando a través de ciertas transformaciones en su forma de gestión institucional que los jóvenes vulnerados que concurren a ella logren una mejor escolarización.

Para ello la discusión teórica nos ha permitido reconocer que la escuela secundaria es una institución de otra época, con una estructura organizacional y prácticas profesionales cuyos objetivos fundacionales devienen contrarios a las exigencias actuales, y en la cual ciertas condiciones de origen socio-económica y cultural de los estudiantes resultan/resultaban relevantes para lograr una escolarización exitosa dado que los dispositivos y rutinas escolares cuentan/contaban con un alumno implícito [tipo ideal]. Por ende, ante un nuevo alumnado no ideal, desigual y heterogéneo, la institución debiera ser forzada a transformar sus formas organizacionales pensándose de otro modo: una institución más flexible -sin implicar por ello facilismo- para la generación de espacios de aprendizaje para los diferentes colectivos juveniles y en particular para los más vulnerados.

Asimismo, la bibliografía consultada destaca la relevancia de re-definir el rol docente alejándose del modelo tradicional que desconoce la cultura juvenil y opta por una visión pesimista de los mismos en vez de comprenderlos. La construcción de un vínculo más cercano entre los docentes y estudiantes, que implica el mutuo reconocimiento del otro [real y no teórico] resulta imprescindible para lograr la autoridad pedagógica necesaria para los procesos de aprendizaje, como además un sentimiento de empatía, voluntad y compromiso para con su trabajo.

Hallamos de manera preliminar que la escuela secundaria N° 51 se configura como una institución que está contribuyendo a la inclusión social de los jóvenes y esto pareciera posible dado el interés del director, muchos de los docentes y auxiliares por beneficiar a los jóvenes mediante su labor; quienes ante el conocimiento de la compleja realidad vivida por los estudiantes optaron por adecuar su dinámica institucional entendiendo que de esta forma estaban contribuyendo a mitigar la deserción escolar.

Dentro de las transformaciones se destacan la construcción de un vínculo más cercano entre los adultos y los jóvenes, y de mutuo reconocimiento, respeto y cariño entre los docentes y sus estudiantes. Los profesores son comprensivos y a la vez imperativos, ponen límites y ceden, alterando de esta forma la dinámica de aula tradicional dada la necesidad de trabajar distinto en estas escuelas. Frente a esto, la gestión institucional del director alienta e incentiva a este tipo de cambios ante la valoración de poder dialogar en conjunto, reflexionar con los jóvenes y contenerlos frente a situaciones de conflicto.

También observamos en las entrevistas que desde el equipo directivo se promueven criterios de menor rigidez en el cumplimiento de ciertos requisitos institucionales característicos, como por ejemplo la asistencia, que de cumplirse excluiría automáticamente a no poca cantidad de jóvenes. Asimismo, se reconoce la emergencia de una determinada forma de gestionar los conflictos que dista de los mecanismos de sanciones tradicionales y se centra tanto en la prevención como en el diálogo entre los adultos y los jóvenes para comprender y *re-dirigir* las acciones y conductas desmedidas, no siguiendo una normativa explícita al respecto sino que respondiendo ante las diversas situaciones específicas bajo la concepción de no adoptar medidas extremas del tipo que expulsen a los estudiantes, sino de poder lograr algún impacto modificando sus modos de estar en la escuela, situación que no siempre se verifica.

Las prácticas institucionales desarrolladas en este caso llevan implícitamente una forma de pensar la escuela secundaria que se condice con las demandas sociales vigentes, una escuela que acepta la incertidumbre en sus prácticas, reconoce a sus estudiantes, y le resulta necesario aggiornarse a la época... pareciera ser una escuela que está comprendiendo las nuevas [y desbordantes] situaciones que se le presentan y actúa en consecuencia.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Braslavsky, C. (2001). Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América Latina: Análisis de casos en América del Sur. En C. Braslavsky, *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos* (págs. 223-282). Buenos Aires: Aula XXI - Santillana.

CEPAL. (2015b). *Pacto para la igualdad. Hacia un futuro sostenible*. Santiago.

Duschatzky, S. y Aguirre, E. (2013). *Des-armando escuelas*. Buenos Aires: PAIDÓS.

Jacinto, C. (2009). Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria. Buenos Aires.

Jacinto, C. (2001). Nueva institucionalidad en la formación para el trabajo de jóvenes en América Latina: alcances y límites de las nuevas estrategias. *5º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo - aset*. Buenos Aires.

Jacinto, C. y Freytes Frey, A. (2004). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

OCDE/NACIONES UNIDAS/CAF. (2014). *Perspectivas económicas de América Latina 2015. Educación, competencias e innovación para el desarrollo*.

SITEAL/OEI/IIPE-UNESCO. (2008). *La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E. (2000). Culturas juveniles y cultura escolar. *Seminario "Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio"*. Brasilia.

Tenti Fanfani, E. (2012). Docentes y alumnos: encuentros y desencuentros entre generaciones. En E. Tenti Fanfani, *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (págs. 191-208). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación*, 350, 123-144.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación "Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy"*. Fundación Santillana.

Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, R. Blanco, & L. Hernández, *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (págs. 71-90). Madrid, España: OEI - Fundación MAPFRE.

Terigi, F., Toscano, A. y Briscioli, B. (2012). La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares. Buenos Aires, Argentina.

Tiramonti, G. (2012). Dimensiones en la discusión de la problemática de la escuela media. En E. Tenti Fanfani, *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (págs. 163-190). Buenos Aires: IPE-UNESCO.

Tiramonti, G. (2005b). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educacao e Sociedade, Vol.26, n.92, Brasil*, 889-910.

Tiramonti, G. (2011). La escuela media: la identidad forzada. En G. Tiramonti, *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (págs. 17-34). Rosario, Santa Fe: FLACSO - HomoSapiens Ediciones.

UNESCO. (2014). *El desarrollo sostenible comienza por la educación. Cómo puede contribuir la educación a los objetivos propuestos para después de 2015*. Francia.

Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En G. Tiramonti, *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (págs. 71-88). Rosario, Santa Fe: FLACSO - HomoSapiens Ediciones.