



La Intervención Educativa en la Escuela Secundaria desde una Perspectiva Inclusiva

Resumen. La intervención educativa en las escuelas públicas de nivel medio se ha tornado una práctica relevante que se orienta a colaborar con los diferentes actores institucionales en la promoción y sostenimiento de las trayectorias escolares de los jóvenes. Diferentes disciplinas, entre ellas la psicología educacional, han contribuido a comprender los avatares de dichas trayectorias, dando cuenta que las mismas no se vinculan estrictamente con la procedencia social del sujeto o sus capacidades concebidas de modo individual sino que además resultan de las condiciones institucionales que se propician para que los jóvenes puedan aprender. En la creación de estas condiciones juegan un rol protagónico las significaciones que los actores educativos construyen en torno a cómo se produce una escuela inclusiva. El objetivo de este trabajo es comunicar algunos significados construidos, en torno a la inclusión educativa, por psicopedagogos que se desempeñan en el cargo de Coordinador de Curso en el nivel secundario. La metodología utilizada se inscribe en el paradigma cualitativo utilizando las entrevistas en profundidad a nivel individual y grupal. Los resultados se estructuran en torno a las categorías de significados acerca de la inclusión educativa que sostienen las psicopedagogas en relación a quiénes educan (actores educativos) y quiénes son educados (sujetos de la educación). La relevancia de conocer estas significaciones posibilita construir colectivamente en las instituciones abordajes de intervención compartidos que permitan sostener y acompañar las trayectorias escolares de los sujetos y pensar las condiciones institucionales que obturan o facilitan la continuidad de dichas trayectorias.

Abstract. The Educational Intervention in the Secondary School From an Inclusive Perspective. The educational intervention in middle public schools has become a significant practice that aims to cooperate with the different institutional actors in the promotion and support of the educational careers of young people. Various disciplines including educational psychology contribute to understand the vicissitudes of the educational careers of young people. The same do not depend either on the individual's social background or his individual capacities but result from the institutional conditions that contribute to the learning of the individuals. The significances that the educational actors develop around the how to build an inclusive school help with the construction of these conditions. The objective of this work is to communicate some significances around inclusive education. These are built by educational psychologists that perform in the area of Coordinador de Curso at secondary school. The methodology used is part of the qualitative paradigm using in-depth interviews to individual and group level. The results are structured around the categories of the significances about the inclusive education that support the educational psychologists in relation to whom they educate (educational actors) and who is educated (subjects of education). The relevance of knowing these significances makes it possible to build collectively in the institutions approaches of shared intervention to support and accompany the educational career of the subjects and to think about the institutional conditions that block or facilitate the continuity of the already said careers.

1. Introducción

La intervención educativa en las escuelas públicas de nivel medio se ha tornado una práctica relevante que se orienta a colaborar con los diferentes actores institucionales en la promoción y sostenimiento de las trayectorias escolares de los sujetos. Con la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN 26206) y la promoción de la obligatoriedad para todos los jóvenes en edad de escolarizarse, la escuela secundaria se compromete a ofrecer una propuesta formativa en condiciones pedagógicas y materiales (Res 84/09) necesarias para producir formas de escolarización ajustadas a la condición juvenil, de manera de promover la continuidad de las trayectorias de todos ellos y encargarse fundamentalmente de aquellas que se interrumpen. En este sentido la psicología educacional, a través

Rainero, María Daniela ^a

^a. Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas. Dpto. de Ciencias de la Educación. Carrera: Lic. en psicopedagogía

Palabras claves

intervención educativa; escuela secundaria; inclusión educativa; trayectorias educativas.

Keywords

educational intervention; secondary school; inclusive education; educational careers.

Enviar correspondencia a:

Rainero, M.D.

E-mail: mdanielarainero@gmail.com

de diversos estudios -sobre: fracaso escolar (Baquero, 2002, Elichiry, 2000), las condiciones de educabilidad (Baquero, 2003), las trayectorias educativas (Terigi, 2009) y más recientemente una investigación sobre la experiencia escolar de los jóvenes (Maddonna, 2013) ha contribuido a comprender desde un punto de vista psicoeducativo las distintas lógicas del proceso de escolarización y en particular aquellas productoras de fracaso escolar. En especial las perspectivas contextuales o situacionales han brindado herramientas para comprender el fracaso escolar desde un punto de vista sistémico que enfoca la problemática ya no centrándose en “los atributos subjetivos de los estudiantes sino en las relaciones entre los sujetos educativos y las condiciones en las que tiene lugar la escolarización” (Maddonna, 2013, p 27). En consonancia con la autora mencionada se sostiene que la problemática del fracaso escolar y la interrupción de las trayectorias educativas se atribuye menos a los sujetos concebidos en términos de sus propias capacidades o bien de su procedencia social y más al modo en cómo se despliega lo escolar.

En este sentido la escuela, si promueve interacciones favorables entre los sujetos y las oportunidades que le ofrece para que los mismos se eduquen, debería convertirse en un lugar privilegiado para la inclusión de los jóvenes en “una experiencia educativa donde el encuentro con los adultos permita la transmisión del patrimonio cultural, la apropiación de saberes socialmente relevantes para la construcción de una sociedad donde todos tengan lugar” (Res CFE 84/09). Pero también la escuela puede convertirse en un espacio de exclusión en tanto las condiciones de producciones materiales, simbólicas e institucionales legitiman valores y prácticas culturales representativas de un grupo de sujetos en detrimento de otros sectores de la población que frecuentemente están alcanzados por condiciones de pobreza y vulnerabilidad.

Este trabajo, en tanto entiende que las miradas que se construyen hacia los otros no son neutrales sino que conforman el campo de lo simbólico y van penetrando en los procesos de escolarización de los jóvenes, se propone comprender los significados que las psicopedagogas han construido en torno a la inclusión educativa, a través de las percepciones que las mismas manifiestan en relación a quiénes educan (directores, docentes y preceptores) y quiénes son educados (estudiantes). Esas miradas “están imbricadas en una trama simbólica producto de una interacción donde el sentido que se le atribuyen a las cosas y a las situaciones devienen de las formas que fueron aprendidas desde que nacemos a través del vínculo con los adultos cercanos que orientan nuestros modos de ver y de entender” (Le Breton en Kaplan 2013 p 55). En este caso se debería pensar también como estas miradas son construidas, forjadas y moldeadas desde la propia formación académica y el recorrido experiencial¹ que transita cada profesional.

¹ Entendiendo lo experiencial en el sentido que le atribuye Larrosa a la palabra experiencia en tanto supone aquellos acontecimientos vividos por los sujetos a través de relatos, palabras, significados y representaciones que atraviesan a cada persona de manera singular produciendo un efecto formador y transformador en cada sujeto, dada la relación constitutiva que mantiene la experiencia con la idea de formación y transformación.

Acceder a la visión que construyen las profesionales en relación a los actores educativos y los diversos posicionamientos que emergen en torno a la inclusión educativa, permite comprender por donde pasan las tensiones, resistencias, fracasos y debilidades que encuentra la escuela para incluir a todos los jóvenes garantizando el derecho a la educación.

Adentrarnos y deconstruir los significados que adquiere la inclusión escolar en las diferentes escuelas, permite visibilizar qué hace, qué dice y qué piensan cada uno de los actores educativos cuando logran incluir y cuando no lo logran. Advertir la heterogeneidad de significados que circulan hace pensar que cada uno de estos actores educativos perciben la inclusión educativa desde diferentes posiciones que van desde concebirla como un mandato que se inscribe en la normativa y en la ley, pasando por otras que reconocen al sujeto educativo como un sujeto de derecho y se pronuncian desde un posicionamiento ético, hasta otras que parecen recorrer un camino intermedio entre la fuerza de la ley y la consideración hacia el sujeto.

1.1. *Objetivo*

El objetivo es describir y analizar los significados que adquiere la inclusión escolar para las psicopedagogas que se desempeñan como Coordinadoras de Curso (en adelante CC) en distintos establecimientos de nivel medio, prestando especial atención a algunos ejes prioritarios: el papel de la escuela y su vinculación con la obligatoriedad de la escolarización de los jóvenes, la responsabilidad de los adultos en el sostenimiento de las trayectorias de los alumnos y la posición que asume el estudiante ante los adultos educadores. Estos ejes van atravesando las distintas miradas que las psicopedagogas construyen en relación al posicionamiento que sostienen el directivo, el docente y el preceptor ante la inclusión educativa y en consecuencia cómo estos mismos actores visibilizan a los sujetos de la educación.

2. **Metodología**

Este trabajo se inscribe en un estudio de tipo cualitativo cuya problemática se plantea alrededor de los sentidos y significados que las psicopedagogas han construido en torno a la inclusión educativa, específicamente como perciben la inclusión educativa desde la posición de cada uno de los adultos que educan en la escuela (directivos, docentes y preceptores) y en qué medida hacer explícitos estos sentidos contribuye a la configuración de una intervención profesional de naturaleza inclusiva.

Para llevar adelante este estudio se han entrevistado cuatro psicopedagogas que se desempeñan como Coordinadoras de Curso en establecimientos educativos estatales urbanos de la ciudad de Río Cuarto ubicados en distintos puntos de la ciudad. Las profesionales ingresaron en la escuela entre los años 2009 y 2012, periodo en que comienza la inserción formal de la figura del Coordinador de Curso en las escuelas secundarias estatales de la Pcia. de Cba. Este nuevo actor educativo se incorpora a las escuelas secundarias públicas desde el año 2009 básicamente para acompañar las trayectorias educativas

de los jóvenes. El trabajo de campo se realizó a través de entrevistas individuales y grupales en profundidad a los CC con una guía de pautas semiestructuradas a los fines de dar cuenta, ahondar, complejizar y tensionar las percepciones de los sujetos entrevistados en relación a la inclusión educativa. Los datos fueron recolectados y sistematizados por la autora del trabajo en el marco de una tesis de maestría.

3. Resultados

A continuación se describen algunas categorías y subcategorías emergentes acerca de las miradas que sostienen las profesionales en su función de CC, construidas a partir de la sistematización de las entrevistas individuales y grupales realizadas a las mismas.

3.1. Miradas que sostienen acerca del director

Las significaciones construidas por las psicopedagogas en torno a la posición que los directivos asumen ante la IE en algunos casos se vincula con aspectos conceptuales e ideológicos haciendo referencia a la concepción de educación que mantiene los directivos y en otras se relaciona con aspectos más administrativo, al pensar la IE en estrecha vinculación con la matrícula de alumnos que posee la escuela.

3.1.1. La inclusión educativa y las dificultades de la gestión de concebir a la educación como un derecho

En los últimos años, según Kravetz y Carranza (en Gutiérrez 2014) se han producido cambios significativos en las dinámicas escolares a raíz de las nuevas orientaciones que han asumido las políticas educativas con la recuperación del rol protagónico del estado y la consideración de la educación como un derecho. Continúan diciendo las autoras que en este contexto las políticas socioeducativas se han fortalecido y conjuntamente con ellas se espera que el director ocupe un lugar protagónico en la materialización de dichas políticas orientadas a la inclusión educativa. Desde aquí se concibe a la dirección o al equipo directivo como aquel encargado de coordinar a los diferentes actores institucionales (profesores, profesores tutores, coordinadores de curso) para llevar adelante los programas y proyectos educativos que contribuyan a generar las condiciones que hagan posible el ingreso, permanencia y egreso de los jóvenes en la escuela. No se desconoce que la escuela además es una organización y que le cabe a la gestión administrar dicha organización y sus recursos para un mejor funcionamiento, pero como sostienen Abrate y Cautren “el sentido de la dirección escolar no es solo administración y control de recursos, como lo fue en la década del noventa con la LFE (Ley Federal de Educación), sino que es un asunto político y de gesta, que procura mejorar las prácticas educativas, construyendo y reconstruyendo la especificidad pedagógica de las escuelas: revisando, interrogando, debatiendo, interviniendo en el hacer cotidiano” (en ob cit 2014).

Esta forma de gestión no se instala espontáneamente en las escuelas sino que demanda convicciones personales, políticas e ideológicas del directivo que hacen posible delinear acciones que se ajusten a dichas políticas. De hecho en los relatos de las CC se advierten las dificultades de los directivos para gestionar y concretar las políticas inclusivas.

Las intenciones de la gestión con respecto a la inclusión son buenas y genuinas, para mí falta cómo definirla, falta organización porque honestamente las intenciones desde gestión son buenas pero por ahí se le mezclan algunas cosas, ella (vice) es docente de escuela privada, por ahí no sabemos desde dónde (ella) gestiona. (CC de Escuela A)

La Directora queda atrapada en las contradicciones propias del sistema, en la burocracia y en lo propio de la dinámica institucional. La directora tiene intenciones muy genuinas pero a la hora de concretarlas le cuesta mucho. (CC de Escuela A)

Martino y Vázquez sostienen que “las prácticas directivas son prácticas estructurantes y organizantes de las de los otros, con capacidad para promover sentido, direccionalidad y encuadre colectivo a los procesos de trabajo escolar que se encuentran articulados y son la expresión de un proyecto pedagógico” (en Gutiérrez 2014 pag 77). Según las autoras conciben la gestión en un doble sentido: como gestación de proyectos, de procesos y de prácticas colectivas y como interlocución entre diversos actores que permita hacer pública sus voces, construir conocimientos sobre la institución y autogestionar los cambios necesarios.

La escuela está en estas condiciones porque no hay proyectos significativos dado que no hay una gestión clara que priorice esa situación, se apaña pero no se trabaja, como toda escuela urbano marginal. Esta gestión pretende que lo que hay este lo mejor posible y los problemas que surgen se solucionen, pero no tiene una mirada más integral (CC de Escuela D)

3.1.2. *La inclusión educativa como un problema de retención, rotación y movilidad de los estudiantes entre las escuelas*

En algunas escuelas la IE se entiende prioritariamente como aquella situación en que los jóvenes en edad de escolarizarse necesariamente deben permanecer en la escuela independientemente de los aprendizajes que pueda construir en la misma. Por eso se habla de retención, lo importante es que el joven ingrese, permanezca y egrese de cualquier establecimiento, lo que se prioriza es que no abandone el sistema educativo. Se sabe además que desde el momento inicial en que algunos jóvenes ingresan a la escuela ya se está poniendo bajo sospecha la continuidad de su trayectoria escolar. De esta manera los aprendizajes que construyen en sus trayectorias son muy débiles, por lo que se podría pensar que la

inclusión educativa de éstos es aparente y se valora más la acreditación o culminación del nivel en detrimento de la naturaleza o calidad de los aprendizajes logrados. Así lo expresa la coordinadora:

Si te tengo que ser sincera de lo que se ve a diario son los chicos que tienen sobreedad. La Directora les da el pase facilitándole la posibilidad de rendir porque sino volvían a quedarse de curso, la escuela tiene que sostener esa situación incluso haciendo cosas ilegales es más retenerlos que acompañarlos en su proceso de aprendizaje. No te da para pensar que esos chicos vayan a llegar hasta 6to año en la escuela. Ya tienen en 1er año un pie adentro y otro afuera, los riesgos de que abandonen son muy altos, la escuela lo que hace es retenerlos. (CC de Escuela D)

3.2. Miradas que sostienen acerca de los docentes

Las percepciones construidas por el CC en torno a cómo los docentes significan la IE son variadas oscilando entre miradas meritocráticas, segregativos y excluyentes, pasando a otras más victimizadoras que lo paralizan en su función hasta otras que logran sensibilizarse pero no pueden construir propuestas novedosas.

Así lo demuestran las siguientes categorías:

3.2.1. Miradas meritocráticas y selectivas de los docentes hacia los estudiantes

Creo que al que no le importa la inclusión la tiene bien clara, la escuela es para unos y no para todos, hay chicos que son para la escuela y otros que no, la escuela no se puede hacer cargo de todos los problemas. La propuesta es ésta si la podés seguir, bien y si no buscate otro lugar en el mundo (CC de Escuela A)

En este fragmento se evidencia cómo el acceso y permanencia en la escuela dependería del mérito y esfuerzo personal, del capital cultural² que trae ese sujeto que le permite sostenerse como estudiante en una institución, dado que ese capital es el que le posibilita acceder a la lógica institucional, convertirse en alumno, permanecer y egresar. En cambio quien no es poseedor de ese capital, quizá por ser primera generación de estudiante secundario en su familia tiene más posibilidades de no concluir el nivel.

Hay docentes que tienen otro trabajo, la docencia la tienen para hacerse unos pesos extras; y expresan de estos chicos que son unos malos educados, son unos negros de m..... A los buenos alumnos le dicen -andate a otra escuela que ésta no es para vos. (CC de Escuela A)

² Bourdieu (en Kaplan 2007 p 22) se refiere al capital cultural para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan los niños y jóvenes de diferentes clases sociales respecto del éxito “escolar” es decir los beneficios específicos que los niños de distintas clases pueden obtener de la escuela, en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clases.

Hay profesores que no están de acuerdo con la inclusión, que están muy cerrados, son los que más desaprobados tienen, los que más amonestan (CC de Escuela C)

En ambos casos se sostienen miradas descalificantes, peyorativas y estigmatizantes, como dice Wiewiorka (2009) originada en una mirada racista que fabrica sentimientos de exclusión y provoca una violencia simbólica en la medida que implica el desprecio al otro y afecta a la integridad moral de una persona (en Kaplan 2013). Esta mirada impacta en las prácticas pedagógicas desde donde se autodetermina el fracaso de un grupo de sujetos desde lo académico y disciplinar, son los mismos jóvenes estigmatizados los que desaprueban las asignaturas y son amonestados.

También en el relato de la CC A cuando se refiere a los docentes, se advierte cierta mirada segregativa en términos de considerar que las escuelas se diferencian por el tipo de población que asiste a ellas, al pronunciar *“esta escuela no es para vos”*. Esta afirmación nos hace pensar junto con Rosetti (2014) que existe una mirada segregativa³, que apunta a profundizar las desigualdades entre los sujetos que asisten a las escuelas, así el autor mencionado considera que la segregación social puede darse por varios factores: a) demográficos o residenciales, b) la elección de establecimientos educativos por parte de las familias y c) la selección de alumnos por parte de las propias escuelas. En este caso nos estamos refiriendo a la percepción que la profesional ha construido sobre algunos profesores de la escuela donde trabaja quiénes piensan que los alumnos que tienen buen rendimiento no deberían escolarizarse en ese tipo de escuelas.

3.2.2. *Mirada victimizadora que paraliza al docente en sus funciones*

Tenemos el docente que está muy interpelado por esta realidad y se siente sobrepasado que no tiene posibilidades de accionar, que esto lo trasciende y se siente perdido, le genera niveles de angustia, llega a sala de profesores y se larga a llorar, terminan teniendo una mirada muy negativa, se sienten muy vulnerables. (CC de Escuela A)

Hay docentes que piensan que la escuela es necesaria, que hay chicos que necesitan de la escuela, que la escuela los salva, te dicen ellos...pero hay cuestiones como las inasistencias que ellos no pueden solucionar entonces terminan haciendo del curriculum una cuestión laxa, es como que ahí llega un punto entre el directivo que no sabe aclarar lo que quiere, las situaciones problemáticas se hacen confusas, el chico falta mucho, se lo llama para que vuelva y ahí es cuando se les debe ajustar el

³ Rosetti (2014) sostiene que el concepto de segregación alude a una desigualdad o desequilibrio que puede ser aplicado a cualquier orden de cosas. Para el caso educacional este concepto puede referirse a distintos tipos de desigualdades. Valenzuela (en Rosetti 2014) considera que la segmentación educativa correspondería a la desigual distribución entre las escuelas, de alumnos de diferentes condiciones sociales y económicas. Por otro lado Durut Bellat (en Rosetti 2014) sostiene que la segregación educativa alude a la distribución desigual de las escuelas dentro del espacio urbano, lo cual referiría a la concentración de escuelas técnicas en los sectores populares.

programa y se sienten mal hacer eso porque deben recortarles el contenido por cuestiones que los exceden se hacen cosas por fuera de los acuerdos y el mensaje que queda es que se pueden ir todas las veces que quieran total el curriculum se les va a arreglar. Ellos los quieren a los chicos porque sienten que la escuela es una gran posibilidad (CC de Escuela D)

Esta mirada, la del CC de la Escuela A, da cuenta de la fragilidad y vulnerabilidad del docente que no puede afrontar las situaciones de su práctica pedagógica diaria, sintiéndose desbordado por la angustia y superado por la complejidad de las situaciones. Mientras que para el CC de la Escuela D, los docentes perciben que tras el mandato inclusivo se flexibiliza tanto el curriculum al punto de sostener una laxitud acentuada que no alcanzan a ofrecer los contenidos mínimos del curso. Es decir que se produce la tensión: asistencia versus aprendizajes logrados, pareciera ser que en este caso para el docente cumplir con el mandato inclusivo es sinónimo de que el joven esté en la escuela, asista independientemente de los aprendizajes construidos.

Ambas situaciones colocan al docente en una posición de fragilidad porque no pueden ofrecer una propuesta pedagógica sustantiva, en el primer caso por sentirse desbordado y angustiado y en el segundo por cumplir con un mandato que prioriza la asistencia del alumno a la escuela por sobre los aprendizajes logrados. Montesinos y otros (2009) sostienen que para algunos docentes la escuela media hoy es una escuela para estar más que para aprender (en Dussel 2015). Esta última autora considera que las funciones de inclusión y de contención social son vistas como contrapuestas a las de enseñanza lo que genera tensiones y conflictos ante la obligatoriedad del nivel. Para Pini (2008) en muchos discursos docentes predomina la visión de sus estudiantes en términos de carencia (en Dussel 2015), y para Redondo (2004) se advierte como una perspectiva culpabilizadora de los pobres por su persistente condición de tales, distanciada de sus causas y de su condición económica (en Dussel 2015).

3.2.3. Mirada sensibilizada, inquieta hacia las nuevas juventudes pero no logran apartarse de una lógica tradicional de enseñanza

Están los docentes sensibilizado por la situación pero entran en contradicción, están en tensión, les cuesta pensar un alumno que no repita el contenido, no tomar un examen que sea repetir como un loro pero a la vez están como que esto los empieza a interpelar, que está pasando acá, pero de a poco van buscando nuevas alternativas se empiezan a abrir y te buscan (CC de Escuela A)

En este caso, similar al anterior, también nos encontramos con un docente que se problematiza y sensibilizado con la situación lo que lo impulsa a realizar nuevas búsquedas para superar prácticas pedagógicas perimidas que no contribuyen a ofrecer una oferta pedagógica sustantiva que articule con las nuevas demandas epocales sino que se sostiene en una pedagogía tradicional centrada en la repetición del contenido, en la consolidación de aprendizajes memorísticos que dista de contribuir a la construcción de ciudadanía.

En una reciente encuesta (Duro 2015) realizada a profesores de tres provincias argentinas con el objetivo de conocer sobre las prácticas de enseñanza, los docentes reconocen que sus prácticas están más relacionadas con el desarrollo cognitivo de baja intensidad⁴ o son prácticas más rutinarias, de memorización, copiado, cuestionarios, entre otras. Los docentes reconocen que las experiencias en el aula se vinculan con tareas rutinarias o de baja exigencia cognitiva. Continúa diciendo la autora que esto no solo pasa en la Argentina, dado que la escuela tradicional, fruto del modelo industrial, se centró en impartir conocimientos priorizando el desarrollo de tareas por sobre el desarrollo de la comprensión.

Gvirtz sostiene que “las buenas intenciones no generan buenas prácticas per se, para lograr cambios se necesita, además de las buenas intenciones, solvencia técnica” (en Abrate y Cautren 2014 p 132).

3.3. Miradas que sostienen acerca de los preceptores

En una reciente investigación Niedzwieck (2010) da cuenta que a los preceptores, desde el punto de vista normativo, se les atribuyen funciones orientadas a la organización escolar, el orden y la disciplina. Sin embargo, comenta la autora, en la cotidianeidad escolar el preceptor abarca un conjunto de tareas más *sutiles y complejas* que van más allá de la prescripción normativa.

De la sistematización de las entrevistas con los coordinadores surgen las siguientes significaciones en torno a la figura del preceptor.

3.3.1. El preceptor como posibilitador de acuerdos

Un buen preceptor sería aquel con el que puedo hacer acuerdos sobre cómo manejarnos ante determinada situación con un chico, de qué manera, como trabajar ante tal, si tenemos un alumno con una familia muy preocupada acordamos, vemos como hacer un seguimiento conjunto que yo por ahí lo pierdo y el preceptor tiene una relación más cercana. Hacemos reuniones conjuntas con la familia y el preceptor. (CC A)

Los preceptores reconocen las dificultades que tienen los estudiantes, pero bien, son muy cálidos. Los ven como chicos con dificultades, limitados y vulnerables. (CC C)

Aquí se evidencia un agente educativo capaz de superar miradas culpabilizantes de las trayectorias anteriores de los jóvenes considerando las condiciones que se interpusieron en las mismas, las que quizá ocasionaron la emergencia de las dificultades. A su vez complementa su tarea con la del CC, es decir que a nivel institucional el CC encuentra en el preceptor un interlocutor con el cual puede

⁴ La autora reconoce como prácticas de enseñanza que promueven el desarrollo cognitivo de baja intensidad las siguientes actividades: aplicación de evaluaciones al finalizar cada tema o trimestre, exposición de conceptos centrales, desarrollo de actividades para fijar o ejercitar contenidos, lectura de bibliografía, copia del pizarrón y dictado.

entender las trayectorias educativas de los sujetos dado que el preceptor construye un vínculo más cercano con los educandos, accede a información personalizada y pueden acordar estrategias conjuntas entre ambos.

3.3.2. *El preceptor es una figura que estructura a los estudiantes en la institución*

Varía de acuerdo a la personalidad de cada uno. Predominan maestras primarias, profesores de educación física y profesores de plástica. Todos tienen muy buen vínculo con los chicos predisposición para escucharlos, acompañarlos, ponerles límites. Hay mucho movimiento porque varios son suplentes, eso sí se nota. El año pasado cuando faltaba el preceptor se notaba. Teníamos muchas dificultades con un curso por convivencia y tuvieron muchos cambios de preceptor, en horas libres hacían cualquier cosa, peleaban. Cuando el preceptor está presente eso facilita en todos los sentidos desde no olvidarse de la evaluación, del cuaderno de comunicación, si tuvieron dificultades con profesores. (CC C)

El preceptor como un adulto que estructura a los jóvenes en la lógica de la institución: recordarles los compromisos académicos, conversar acerca de las relaciones que mantienen con cada docente. A su vez institucionalmente cumplen la función de ser los agentes que permanecen con el curso cuando los docentes se ausentan lo que hace que pasen mucho tiempo de la jornada escolar con el mismo grupo de alumnos, esto contribuye a profundizar el conocimiento del grupo.

Además han podido construir un vínculo de confianza, de respeto y reciprocidad con los jóvenes que se traduce en una experiencia emocional de los alumnos que tiene un tinte gratificante (Nóbile 2013). La disposición del preceptor para escuchar a los jóvenes, acompañarlos, da cuenta de cierto reconocimiento de la condición juvenil, de la no separación entre la vida escolar del resto del mundo tal como sucedía en la escuela moderna donde el joven era reconocido en su condición de alumno y el preceptor se limitaba a realizar un seguimiento de naturaleza académica.

3.4. *Miradas acerca de los jóvenes*

Numerosas investigaciones se han ocupado de los jóvenes (Reguillo Cruz, 2000; Chavez, 2005; Kantor 2008) ya sea para considerar las miradas que los adultos forjaban sobre ellos y las que construían los medios de comunicación. Otros estudios (Tenti Fanfani 2012, Kaplan 1998, Duschatsky 2007) se han ocupado de las miradas que los docentes construyen sobre ellos.

De las entrevistas realizadas a las CC se desprenden las siguientes valoraciones hacia los jóvenes.

3.4.1. *Desde la comprensión al desafío*

No tengo una única caracterización, lo primordial es que veo en ellos mucho potencial, por ahí cuesta que ellos se vayan autodescubriendo, haciendo que se vean como realmente son, logrando cosas

y corran esa imagen que tienen de sí mismos. Son chicos, son adolescentes, hay algunos que tienen un carácter más fuerte con los demás pero son el reflejo de su vida que es lo que han elaborado a partir de su corta vida, han vivido muchas cosas, cuando los escuchas vos terminas entendiendo por qué actúan de una determinada forma. Cuando se tienen que organizar para ayudarse entre ellos son super solidarios, esto de ver la necesidad del otro, tienen sus códigos. (CC de Escuela A)

Creo que lo que más reconocemos son las dificultades sociales que ellos tienen, hay chicos que también tienen dificultades de aprendizaje. Pero tienen la representación que todos tenemos, que hay muchos que pueden dar más. Pero creo que todos mantenemos el eje común que es que tienen que seguir estando acá. (CC de Escuela B)

Son muy participativos en los proyectos, con todo lo que viene de afuera por más que sea en contraturno ellos participan (CC de Escuela C)

Hoy los chicos no están en estado de disponibilidad, Duschaztky dice si seguimos esperando acoger lo que está en estado de disponibilidad de ser acogido nos quedamos con tres alumnos en cambio si logramos que aquello que corroe, que molesta, transformar la queja en interrogante, qué hacer con eso, es cuando se plantean más posibilidades. (CC D)

Estos fragmentos (CC Escuela B y CC Escuela C y CC Escuela A) evidencian, algunos miradas comprensivas de la realidad social de los jóvenes y optimistas hacia sus potencialidades, se los considera solidarios y participativos. Esta suspensión de miradas negativistas y estigmatizantes hacia los jóvenes habilita la construcción de un vínculo positivo con los adultos, que permite confiar en ellos, en su capacidad de aprendizaje. Aquí la confianza constituye una condición esencial que posibilita sostener este vínculo que no se basa en certezas sino en la expectativa acerca del comportamiento del otro (Nóbile 2013). Continúa la autora que esta confianza también tiene efectos en la construcción de la autoestima de los jóvenes.

En cambio la CC de Escuela D sostiene que es posible que algunos jóvenes no estén disponibles para el trabajo escolar y éste es el desafío, cómo trabajar con lo que no se ajusta a la propuesta escolar, con lo que se escapa, admitiendo también las precarias condiciones materiales y simbólicas en las que algunos jóvenes llegan a la escuela. La CC alude al pensamiento de una investigadora, Silvia Duschaztky que interpela a los educadores para abordar estas situaciones en las que necesariamente hay que salirse de los formatos tradicionales, del perfil de alumno que esperaba la escuela moderna y asumir la necesidad de pensar nuevas propuestas para alojar a los jóvenes en la escuela y posibilitar su escolarización, acompañar su trayectoria educativa que no es la del alumno estándar sino suelen ser

trayectorias complejas, arduas y discontinuas que necesariamente requieren trabajar con “...lo que corroe , lo que molesta”.

3.4.2. La mirada de los jóvenes sobre sí mismos

Le preguntan al profe si tiene un hijo adolescente y luego le preguntan ¿a qué escuela lo mandan? Después comentan: cómo la profe va a traer a su hijo acá!!!! A veces piensan que los profes renuncian por ellos y en realidad es porque le salieron más horas en otra escuela y no tienen nada que ver con ellos. (CC A)

Se automarginan en un montón de cuestiones, ellos dicen vos qué te pensás ¿que somos iguales a los del centro? (CCB)

Entonces acá en la escuela está prohibido usar la gorra y la capucha y ahí cuando empezás a trabajar sobre las representaciones de ellos mismos, ellos se marginan.

Cuando hablas con los padres ellos te dicen que no se la pueden hacer sacar y allí te das cuenta que se automarginan.

Por supuesto ellos mismos te dicen que el remis no entra a su barrio que viven situaciones de discriminación de ese tipo.

Y ellos mismos te dicen que viven situaciones de discriminación y pasa por ej que observo con los de sexto cuando le planteas la posibilidad de continuar en la Universidad dicen que no. Optan por policía, algún oficio, pero la Universidad es lo menos elegido, uno de once chicos apostó a los estudios superiores, entonces vos ves la imagen que ellos tienen de ellos mismos. (CC B)

Estos relatos hablan de jóvenes que se automarginan, que se sienten discriminados y hasta vinculados a la delincuencia. Según investigaciones (Kaplan 2013) los jóvenes van decodificando los significados de las miradas dentro de un proceso de aprendizaje en y para la sociabilidad. En el equipo de investigación de la autora mencionada los jóvenes que sienten que otros los miran mal estarían indicando que la mirada es solidaria con un tratamiento mutuo, con una manera de ser y sentir ante los otros y en esta dinámica también entra en juego la tensión entre el par inferioridad/superioridad. Continúa la autora que la estigmatización que se hace de los barrios de procedencia de los jóvenes caracterizados por la pobreza y marginalidad produce una mirada racista que fabrica sentimientos de exclusión y auto-exclusión. Siendo el racismo una violencia de tipo simbólica que afecta a la integridad moral de la persona.

Kaplan (2013) y su equipo sostienen que el lugar de residencia de los jóvenes y la localización de la escuela constituyen indicios fuertes en la percepción y clasificación del otro. Asimismo el cuerpo socializado: la vestimenta y el color de piel son dos formas de autopercepción que operan como indicios

de diferenciación social y anticipación del comportamiento. En el caso de los relatos lo constituye la referencia al uso de la gorra que anticipa, por ejemplo, un comportamiento de tipo delincuente.

En la investigación de referencia en los procesos de asignación y autoasignación de etiquetas y tipificaciones se ha explorado la asignación de violento y se ha observado que se pone en juego una dinámica de poder entre la atribución a un supuesto ser de unas determinadas cualidades vinculadas a las apariencias; la apariencia de pobre está asociada a la de ser violento y a la incivilidad en general; en el caso de los relatos de las CC se vincula al atributo delincuente contribuyendo a profundizar la condición de marginal. Agrega la autora que en la historia moderna de Occidente se ha vinculado la peligrosidad social a los jóvenes ya que se considera a la adolescencia una franja de edad difícil y turbulenta. Paradójicamente, finaliza la autora, aquellos que se perciben y sienten minimizados son considerados amenaza.

4. Discusión

Los significados construidos por las profesionales de la psicopedagogía, desde su cargo de CC, en torno a cómo conciben los directivos, docentes y preceptores la inclusión educativa y la percepción hacia los jóvenes son un referente necesario para pensar cómo construir intervenciones educativas que potencien el acceso y el egreso de los jóvenes en la escuela media.

Estos significados constituyen un hallazgo para la intervención psicopedagógica que no se agotan en su totalidad pero ofrecen algunas categorías que se tornan relevantes para inaugurar un diálogo entre psicopedagogos y actores institucionales que permita acercar posiciones que hagan posible la inclusión genuina, y no aparente de todos los jóvenes en la escuela; reconociendo la responsabilidad del adulto frente al sostenimiento de las trayectorias educativas de los jóvenes. Esta tarea no es sencilla para el profesional de la psicopedagogía ya que no se trata de una sumatoria de ideas sino de la construcción de posicionamientos superadores que van más allá de la prescripción normativa y que deben asentarse en verdaderas convicciones de cada uno de los actores educativos. Una de ellas es romper con la idea que el profesional de la psicopedagogía es el experto encargado de encauzar las trayectorias de los estudiantes sino que esto debe entenderse como una acción institucional y colectiva que requiere el involucramiento de cada una de las partes.

Seguramente que los contextos de colaboración son los más propicios para consensuar nuevas posiciones y avanzar hacia una educación inclusiva. No obstante quedan varios desafíos que continúan atravesando la intervención educativa desde esta nueva figura institucional como es la de CC: por un lado, legitimar e institucionalizar su tarea, incorporándolo a la planta permanente de la escuela secundaria y por otro hacer un lugar explícito al asesoramiento educativo en tanto sus acciones son necesarias para acompañar la trayectoria de los jóvenes, pero no solamente involucrándose de manera directa con los mismos sino que la naturaleza sistémica y contextual de sus intervenciones requiere un trabajo articulado con los actores de la institución para pensar y actuar a favor de las trayectorias

educativas de los jóvenes, resquebrajando aquellos aspectos más íntimos de lo escolar que obturan la inclusión educativa, como es la mirada y lo que se piensa acerca de los jóvenes, aquello que forma parte de las condiciones simbólicas que hacen posible que todos los sujetos se sientan con el derecho a acceder a los estudios secundarios.

5. Referencias

- Abrate, L. Van y Cautren, A (2014) *Proyectando y gestionando escuelas. Reflexiones para la mejora escolar en Gutiérrez (comp) Gestión escolar e inclusión educativa: desafíos y alternativas*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Baquero, R (2002) Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional en *Perfiles educativos, tercera época*, vol XXIV, núm. 97 y 98
- Baquero, R (2003) La educabilidad como problema político una mirada desde la psicología educacional. Conferencia pronunciada el 23 de marzo de 2002 en el Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación UdeSA.
- Chavez, M (2005) *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Espacio editorial. Bs As
- Duro, E (2015) Hacia la mejora continua de la educación en Tedesco, J.C (comp) *La educación Argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Siglo XXI editores. Bs As
- Duschatzky (2007) *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Paidós. Bs As.
- Dussel, I (2015) Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo en Tedesco, J.C (comp) *La educación Argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Siglo XXI editores. Bs As
- Elichiry, E (2000) *Aprendizaje de niños y maestros (comp)*. Manantial. Bs As
- Gutiérrez, G (2014) Políticas educativas, gestión escolar y enseñanza: análisis de sus articulaciones, tensiones y paradojas en Gutiérrez (comp) *Gestión escolar e inclusión educativa: desafíos y alternativas*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Kantor, B (2008) *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Del estante editorial. Bs As.
- Kaplan (1998) Inteligencia escuela y sociedad. Las categorías del juicio magisterial sobre la inteligencia. *Propuesta Educativa* Año 8 Núm. 16 Julio 1998 Bs As
- Kaplan, C (2007) *La inteligencia escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Miño y Dávila editores. Bs As.
- Kaplan, C (2013) El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana en Kaplan *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Miño y Dávila editores. Bs As
- Larrosa, J (2006) Sobre la experiencia. Universidad de Barcelona. Aloma www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553
- Maddoni, P (2014) *El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Paidós. Bs As
- Niedzwieck, D (2010) Preceptores. De la reproducción normativa a la construcción artesanal de vínculos. *Propuesta Educativa* Núm. 34 Año 19 Noviembre 2010 Vol 2 pp 127 a 129
- Nóbile (2013) Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos en Tiramonti, G *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens. Rosario.
- Reguillo Cruz, R (2000) *Emergencia de las culturas juveniles. Estrategia del desencanto*. Grupo editorial Norma. Bogotá
- Rosetti, M (2014) La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad. CEPAL *Serie Políticas Sociales*. Núm. 199
- Tenti Fanfani (2012) La escolarización de los adolescentes. Desafíos culturales, pedagógicos y de políticas educativas. IPE. UNESCO 2012 Bs As.
- Terigi, F. (2009) Trayectorias Escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. *Proyecto hemisférico Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar*. Ministerio de Educación de la República Argentina. Buenos Aires.