

Escenarios socio-culturales y trayectorias escolares: La educación inclusiva en escuelas urbano-marginales

Autores: Dorys Noemí San Miguel, Claudia Marisa Bogino

Instituciones: UNSL. Facultad de Ciencias Económicas, jurídicas y Sociales - Instituto Superior Nuestra Señora del Carmen

1. Introducción

Comprender la significación de los procesos de integración social como resultado del tipo de trayectorias y develar la manera que ponen en juego las posibilidades de lograr la integración, adquirir diversos capitales (económico, cultural, social, simbólico) y acceder a ciertos servicios, permite identificar cómo se condicionan las estrategias de inserción social juveniles.

El punto de partida para pensar un modelo de intervención integral en el ámbito socio-educativo es la convicción de que la educación, y el nivel de escolaridad alcanzado en las trayectorias juveniles, tiene significativa incidencia en el grado de éxito o fracaso de una estrategia de inserción social. En este sentido, si de educación inclusiva se trata es esencial promover la escuela como refugio de la igualdad de oportunidades en un contexto de sociedades cada vez más excluyentes, y nuestro convencimiento es que el proceso de educación mientras más se extienda en el tiempo desarrollando estrategias de calidad puede resultar más eficaz como medio de inserción social de los jóvenes.

El reconocimiento de las trayectorias sociales o escolares como itinerarios que cada agente va delineando a lo largo de la vida permite identificar que frente a los recorridos lineales y predecibles, planteados en la lógica escolar, irrumpen otras trayectorias estudiantiles que desafían a la escuela en su capacidad de torcer destinos.

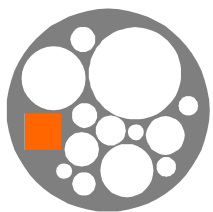
Los sistemas educativos tuvieron como mandato fundacional, a lo largo del tiempo, la inclusión de las grandes masas a la sociedad. En la actualidad, con la extensión de la obligatoriedad de la Educación Secundaria las escuelas deberían re-pensar los procesos que ponen en juego en su interior y su impacto en la configuración de las subjetividades juveniles en escenarios socio-culturales de fragmentación y desigualdad en el que están inmersos todos los sectores sociales.

2. La experiencia escolar en los sectores populares

En la vivencia escolar es posible constatar la asistencia de alumnos con bajo rendimiento en el estudio, a través del seguimiento de trayectorias con casos de repitencia reiterada, ingreso tardío, ausentismo prolongado, deserción temporaria, sobre-edad, aprendizajes poco significativos y aburrimiento, entre otros.

La propuesta es pensar la experiencia escolar en escuelas urbano-marginales donde asisten grupos de jóvenes que pertenecen a los sectores populares y que viven en contextos de pobreza. Nos acercamos al pensamiento de Silvia Duschatzky -en su publicación *La escuela sin fronteras*- porque propone trabajar escuchando a los jóvenes para desentrañar el tipo de vínculo que los une a la escuela. Es decir, recuperar las voces de aquellos jóvenes que transitando las organizaciones sociales trazan trayectorias de intereses y significados indagando el modo en que construyen su experiencia escolar y los significados que le otorgan a su paso por la escuela, a fin de reconstruir los vínculos logrados en el ámbito de la educación.

La advertencia que realiza la autora es no disociar la subjetividad del actor social estudiado del contexto en que está inmerso o de sus condiciones sociales de producción que no eligen ni pueden manipular totalmente a su voluntad (Duschatzky, 1999). En este sentido, nos sugiere hablar en términos de lazos de implicación y de núcleos de continuidad porque los jóvenes se apropian de los espacios que habitan, y el lugar no es un simple territorio sino que se trata de un modo de anclaje de la identidad. En consecuencia, no son señas físicas las que hay que identificar sino las experiencias



cargadas de intensidad afectiva (Duschatsky, 1999).

En la búsqueda de formas simbólicas, desde los sitios donde los sectores populares pelean por quitarse los estigmas de marginación, Duschatsky (1999) describe lo popular como universo homogéneo fracturado y lo juvenil como frontera se deshace. Por ello, es indispensable identificar en el interior de lo popular, las experiencias diferentes para encontrar marcas juveniles –modas, ritos, símbolos, gustos musicales, relación con la tecnología- que hacen pensar en estilos compartidos por los jóvenes. En síntesis, la relación joven-escuela debe ser vista como un vínculo no determinado, ni por la condición de pobreza de los alumnos, ni por la idea que la escuela puede suprimir diferencias culturales, porque los jóvenes dotan de sentido espacios y prácticas sociales, consumen y expresan un lenguaje propio, gestualidad, moda, música, sexualidad, ritos y juegos, por ende también re-significan su trayectoria escolar.

Los significados construidos sobre la experiencia escolar son contextuales, relacionales y contingentes, es la idea básica de Duschatsky, y la recomendación necesaria es que emprender la tarea de interpretación significativa de las trayectorias escolares implica la pregunta por la escuela, vivida, transitada, y/o burlada. De allí, que al interrogarnos sobre la escuela implique indagar los significados y la importancia que para los jóvenes tiene su paso por ella.

3. Las trayectorias en escuelas urbano-marginales.

Las escuelas en que intentamos abordar la comprensión de las trayectorias escolares son urbano-marginales, consideradas como tal por su contexto socio-cultural. Las mismas están ubicadas en zonas de escasos recursos y sus pobladores presentan indicios de necesidades básicas insatisfechas. Los alumnos provienen de hogares carenciados, muestran signos de pobreza y de indigencia, con problemas laborales de los jefes de familia, creciente vulnerabilidad social (alcoholismo, violencia familiar, drogadicción) que se manifiesta en la escuela a través de sus trayectorias con dificultades: elevados índices de abandono y repitencia, expresión de violencia en el comportamiento escolar, uniones en patotas, embarazos adolescentes, consumo de alcohol y de drogas y conductas sociales de riesgo.

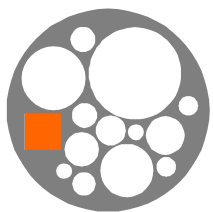
Estas escuelas son consideradas urbano-marginales y su población es vulnerable, cercana a la exclusión social. Se trata de escuelas ubicadas en los márgenes de las ciudades y suelen estar caratuladas como escuelas atrapadas en el círculo vicioso de la pobreza. Están conceptuadas socialmente como escuelas de baja calidad en su enseñanza y de aprendizaje como consecuencia de la pobreza social y de su pobreza de recursos educativos.

En nuestro país, la obligatoriedad de la educación que impuso la implementación de la Ley de Educación Nacional N° 26206/06 implicó para la escuela la presencia de una heterogeneidad de jóvenes, tanto por sus orígenes como por sus trayectorias educativas. En este sentido la educación que se proyecta como estrategia de inserción social, en muchos casos, sólo logra viabilidad para grupos reducidos de jóvenes, pero para otros la educación y la experiencia escolar no suelen ser consideradas como oportunidad de mejora en sus condiciones de vida, llegando a percibirse como un lugar ajeno, en el que no pueden desarrollar sus intereses y que muchas veces estigmatiza.

La presencia de esta diversidad de trayectorias nos exige una distinción entre trayectorias teóricas y trayectoria reales (Terigi; 2007), haciendo la salvedad de las limitaciones que implica reducir la trayectoria educativa de los sujetos a la trayectoria escolar, frente a la evidencia de otros aprendizajes además de aquellos que les proponen en la escuela.

La definición de trayectorias teóricas se sostiene, por lo general, en lo que establecen las leyes de obligatoriedad, los supuestos pedagógico-didácticos, la organización en ciclos y niveles, el agrupamiento de los jóvenes y niños por edades, etc. Estos lineamientos y las normativas que establecen las obligaciones -del Estado, de la familia y de los chicos- respecto de la asistencia a la escuela instituyen el ingresar a cierta edad (a los seis años a primer grado), la determinación del recorrido para cada nivel y las condiciones de promoción y acreditación.

Si bien la mayoría de los niños y niñas ingresan a 1° grado a los seis años, a la sala de cinco a los cinco años, nos encontramos con que una proporción relevante de la población no ha logrado ingresar a la escuela ni completar el nivel primario. Es decir, una parte de la población no ingresa a la etapa escolar, sea por razones estrictamente familiares, culturales, sea por falta de oferta suficiente de vacantes por



parte del sistema escolar.

Además, en relación al ingreso se puede reconocer el fenómeno llamado ingreso tardío. Es una situación que afecta a la población vulnerable de las grandes ciudades, pero también se da en zonas rurales, generalmente población migrante que en el marco de los procesos de movilización y asentamiento en un nuevo territorio demoran el ingreso de los chicos a la escuela, llegan a la escuela avanzado el ciclo lectivo, o no consiguen la vacante a tiempo, o postergan el ingreso de los chicos a la escuela por despreocupación familiar. La inmensa mayoría ingresa a tiempo a su etapa escolar para desarrollar en términos de trayectoria teórica una escolaridad, donde lo que debería pasar es que los sujetos permanezcan en la escuela hasta finalizar el ciclo lectivo.

La existencia de la deserción escolar indica que muchos alumnos no permanecen en las escuelas cumpliendo su proceso educativo, prueban algunos años y luego se van, y se van más rápidamente en el caso de la escuela secundaria. Para los que permanecen, la perspectiva es que avancen un grado por año, es decir, que cada ciclo lectivo complete un grado de escolarización. Sin embargo, los datos estadísticos muestran que junto a los que progresan un grado por año hay una gran cantidad de alumnos que en algún, o en varios momentos de su escolaridad, repiten y también están los que abandonan temporalmente, y el temporalmente puede ser durante dos o tres años.

En consecuencia, se manifiestan nuevos casos, desafíos, que presentan las trayectorias que son referidas como “no encauzadas” (Terigi; 2007). Si bien son muchas las trayectorias escolares que siguen el modelo de las trayectorias teóricas pero coexisten con otras tantas que no pueden seguir el modelo. Según la autora, son trayectorias que siguen otro cauce, utilizando la metáfora de un río: se salen de cauce y estas trayectorias no encauzadas son las que plantean los desafíos. Las trayectorias reales, nos son lineales, poseen enormes cantidades de puntos críticos donde se producen las entradas, las salidas, las repeticiones, los cambios, las mudanzas y los ausentismos temporarios, etc., y allí se corre el riesgo que los sujetos se vuelvan invisibles (Terigi; 2007) y no se obtenga lo que se espera de las trayectorias escolares en teoría.

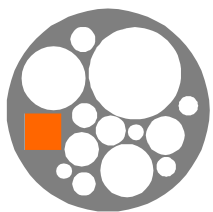
4. La escuela-institución y sus escenarios socioculturales.

La educación y la escuela estuvieron histórica e íntimamente relacionadas en la conformación de la nacionalidad y del sentido de pertenencia al construir lazos sociales impartiendo valores, principios, creencias y transmitiendo representaciones socio-políticas que permiten la identificación de los ciudadanos que integramos la comunidad argentina. En este sentido, se trató de un arbitrio cultural que al expresar -de modo desigual- valores e intereses de los distintos sectores sociales se presentan como un universal (Tiramonti; 2001).

La construcción de un nosotros, foco de identidad común (O'Donnell; 2004), se funda por medio de una acción pedagógica la cual es objetivamente delimitada como violencia simbólica en tanto que constituye una imposición, por poder arbitrario de arbitrariedad cultural (Bourdieu y Passeron; 1998: 45). Se trataría de violencia simbólica, cuando las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que cohesionan una formación social son fundamento para instaurar poder arbitrario y lograr instaurar determinadas relaciones de comunicación pedagógica, es decir, imposiciones culturales (Bourdieu y Passeron; 1998:46). En este contexto, el sujeto portará una categoría o estatuto: el niño, el alumno, el trabajador, etc.; y de cada una de estas categorías son esperables determinados comportamientos.

En la constitución de la sociedad moderna la escuela fue el agente portador del conocimiento y su estructura garantía de transmisión, a través de mecanismos de acreditación y promoción que aseguraba el ingreso al mundo del trabajo. Los rasgos de la escuela del Estado-Nación se han prolongado en el tiempo, aun cuando ha mutado profundamente el contexto social en que se encuentran inmersas.

La actualidad social y política es una época que recibe múltiples definiciones por sus diversos atributos, según sea el autor que piense el momento histórico -posmodernidad, época de fluidez, modernidad tardía, periodo pos-estatal, sociedad de control-, pero coincidentes en que las instituciones han perdido el terreno sólido que marcara anteriormente su funcionamiento. Este proceso, denominado como “desfondamiento” (Lewkowicz; 2004) las obliga a un replanteo de su sentido y se incluye también a la escuela que, sin una presencia fuerte del Estado Nación, ve alterada su consistencia y sus actores (alumnos, padres, docentes, etc.) están inmersos en una situación de anomia que en muchos casos es



capaz de empañar las relaciones actuales y en las que impera una marcada desarticulación de los actores sociales.

Esta situación es la que nos preocupa y lleva a preguntarnos por el rol de la educación –como institución– en los actuales escenarios socio-culturales donde la desorientación parece haberse instalado frente a la incapacidad de lógicas tradicionales para comprender los fenómenos que irrumpen en la práctica cotidiana. Asimismo, el marco homogeneizador de la escuela actual no puede dar cuenta de las nuevas realidades sociales, que muestran por ejemplo que un alumno/a, además de ser alumno/a puede al mismo tiempo ser trabajador/a, padre/madre o sostén de familia.

Las cuestiones apremiantes de un contexto socio-cultural vulnerable y hasta de riesgo que viven los sectores populares son diversas y su influencia sobre las trayectorias escolares son contundentes. Las carencias socio-económicas, el ingreso temprano al mundo del trabajo y un entramado social vivido con incertidumbre por los jóvenes en general –mucho más para aquellos que pertenecen a los sectores más pobres– y la marginación cultural, suelen darse por la ausencia de contención familiar, y no pertenencia a una comunidad barrial vencida por los miedos. En estos contextos las nuevas formas que configuran las trayectorias escolares de los alumnos y que dependiendo de un conjunto complejo de factores, que impactan sobre ellas, han experimentado decisivas transformaciones sobre las cuales es indispensable continuar profundizando en nuevos estudios.

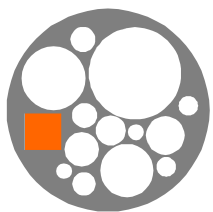
5. A modo de cierre.

Al repensar las trayectorias escolares para implementar una intervención integral en el ámbito socio-educativo, por la significativa incidencia que posee el nivel de escolaridad alcanzado en la inserción social, consideramos en primera instancia registrar los sentidos. Escuchar a los jóvenes en primer término es la consigna porque los sujetos construyen en torno a sus experiencias vitales, y en especial en la escuela, para entender el conjunto de acciones y sentidos que despliegan en torno a decisiones y experiencias de vinculación y re-vinculación escolar (Duschatsky;1999). Sin embargo, la trayectoria educativa debe ser entendida como una construcción que incluye también los aspectos estructurales del escenario socio-cultural al mismo tiempo que las significaciones que los sujetos les otorgan (Sinisi, Montesinos, Schoo; 2010).

En este sentido es indispensable reconocer la diversidad de transiciones juveniles diferenciadas por esa desigual apropiación de capitales ya que estas trayectorias son expresión del grupo social de origen. La hipótesis, que toma fuerza es que los orígenes sociales determinan o condicionan la cualificación de los jóvenes, el nivel de educación, el tipo de establecimiento, el título obtenido, además de las aspiraciones y expectativas que los jóvenes de sectores más pobres asumen como sus posibilidades laborales y educativas (Dávila León; 2012).

En el análisis de la Educación de los Jóvenes de América Latina de De Ibarrola (2012) se identifican rasgos comunes en los países de la región como la desigualdad por sus antecedentes socio-económicos y culturales, que van marcando la heterogeneidad en las trayectorias, con la desventaja que al mismo tiempo los mercados de trabajo demandan cada vez mayores niveles de especialización, a los que sólo pueden acceder los sectores más favorecidos con posibilidades de llegar a la educación superior y alcanzar titulaciones de posgrado. Esta situación, permite afirmar que para los sectores populares estar en la escuela no implica una trayectoria exitosa (De Ibarrola; 2012). En consecuencia, se considera necesario reconocer y profundizar las bases estructurales de las trayectorias, que en tanto itinerarios de vida, se producen y reproducen dentro de las escuelas.

La escuela es el ámbito donde los niños y jóvenes son educados y contenidos, aprenden y juegan, exteriorizan y reproducen gran parte de las relaciones sociales vivenciadas en lo cotidiano, que expresan las más variadas desigualdades: los más ricos y los más pobres, los que saben y los que no saben, los aceptados y los rechazados. Allí están los alumnos que son vistos extraños, marginales, delincuentes y en la mayoría de los casos son jóvenes que mantienen una relación de discontinuidad con la escuela, de reprobaciones reiteradas, de fracasos y finalmente de exclusión definitiva. Sin olvidar actitudes, que como remarca en su aporte Kaplan (2006) para el Proyecto Hemisferio de la OEA denominado “La inclusión como posibilidad” son indicativas que: “todos los niños y jóvenes entran a la escuela por la misma puerta, aunque no a todos se los adjetiva de igual modo mientras van entrando, hasta se duda de la conveniencia en el ingreso en algunos casos”



La escuela debe olvidar hoy de re-definir su frente ante los prejuicios sociales condenatorios y deterministas, reconociendo el impacto de los procesos de exclusión social, externos a la escuela, de los escenarios socio-culturales que dejan profundas marcas en la subjetividad de sus alumnos.

Bibliografía:

Bourdieu, P., Passeron, J. (1998). La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Fontamara S.A. Mexico.

De Ibarolla, M. (2012). Clase 6. Principales tendencias en la educación de los jóvenes en América Latina. Flacso Virtual. Curso: Jóvenes, educación y trabajo. Nuevas tendencias y desafíos.

Davila León Oscar (2012). Clase 7. La educación y la nueva condición juvenil. Flacso Virtual. Curso: Jóvenes, educación y trabajo. Nuevas tendencias y desafíos.

Duschatsky S. (1999). La escuela como frontera. Ed. Paidós

Kaplan, C. (2006). La inclusión como posibilidad. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Lewkowicz, I. (2004). Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Ed. Paidós.

Sinisi, L., Montesinos, M., Schoo, S. (2010). Aportes para pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario: un estudio desde la perspectiva de los sujetos. DINIECE, Ministerio de Educación.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. La escuela secundaria en el mundo de hoy. III Foro Latinoamericano de Educación.