

Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán
Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en Argentina

Kaliman, Ricardo

Estrategias de inclusión: análisis de las actividades escolares fructíferas en sectores socialmente vulnerables / Ricardo Kaliman y Diego J Chein. - 1a ed. - San Miguel de Tucumán : Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán, 2015.

112 p. ; 18x11 cm.

ISBN 978-987-1955-16-9

1. Educación. 2. Inclusión Social. I. Chein, Diego J II. Título
CDD 370.15

**CICLO DE FORMACIÓN DOCENTE
EN INVESTIGACIÓN**

ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN

**UN ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES
ESCOLARES FRUCTÍFERAS EN SECTORES
SOCIALMENTE VULNERABLES**

ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN

UN ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES ESCOLARES FRUCTÍFERAS
EN SECTORES SOCIALMENTE VULNERABLES

INFORME DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
DESARROLLADA EN EL MARCO DEL

CICLO DE FORMACIÓN DOCENTE EN INVESTIGACIÓN SOBRE INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA

(SEPTIEMBRE 2013-JUNIO 2014)

COORGANIZADO POR

- DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y ARTÍSTICA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE TUCUMÁN
- INVELEC (INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE EL LENGUAJE Y LA CULTURA, CONICET/UNT)



AUTORIDADES MINISTERIO DE EDUCACIÓN

MINISTRA

Prof. Silvia Rojkés de Temkin

SECRETARÍA DE ESTADO DE GESTIÓN EDUCATIVA

Secretaria: **Prof. Silvia Ojeda**

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR NO UNIVERSITARIA

Directora: **Prof. Dolores Reynoso de Zelaya**

AUTORIDADES UNT

RECTORA

Dra. Alicia Bardón

SECRETARIA ACADÉMICA

Prof. Marta Alicia Juárez de Tuzza

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS UNT

DECANA

Prof. Mercedes del Valle Leal

AUTORIDADES CONICET

PRESIDENTE

Dr. Roberto Carlos Salvarezza

VICEPRESIDENTE DE ASUNTOS CIENTÍFICOS

Dra. Mirtha María Flawiá

VICEPRESIDENTE DE ASUNTOS TECNOLÓGICOS

Dr. Santiago Sacerdote

CCT-CONICET TUCUMÁN

DIRECTORA

Dra. Elisa Margarita Colombo

VICEDIRECTOR

Dr. Daniel Campi

AUTORIDADES INVELEC

DIRECTOR

Dr. Ricardo J. Kaliman

VICEDIRECTORA

Dra. Judith Casali de Babot

AUTORES

COORDINADORES

Ricardo J. Kaliman

Diego J. Chein

MIEMBROS DEL EQUIPO

Ernesto Mario Auvieux

Maria Alejandra Bordón

Norma Mabel Bottone

Carlos Bulacio

Verónica Elvira Cajal

Mabel Cocha

Fernanda Valeria Coronel

Isabel del Rosario Leal

José Leroux

Marcela Martínez

Marta Edith Moya

Dora Elisa Soria de Valle

Como Ministra quiero celebrar esta publicación, donde se presentan los resultados de una investigación, producto de la tarea colectiva de un grupo de maestros y profesores con especialistas del campo de la investigación.

Durante un año, docentes e investigadores compartieron un espacio de producción conjunta con una actitud de reflexión crítica y creativa. Al enriquecimiento mutuo de docentes e investigadores profesionales, se suma la dinamizadora experiencia del trabajo en equipo, no sólo entre los miembros de los equipos sino al mismo tiempo entre instituciones del Estado (Ministerio de Educación, CONICET y UNT), que están destinadas, por los vínculos de sus misiones y sus afanes compartidos, a unir sus esfuerzos por una sociedad cada vez más justa.

Hoy, estos esfuerzos son posibles gracias a las conquistas logradas en los últimos años. Tenemos definiciones políticas de un gobierno con una fuerte inversión y apuesta a la educación pública y, de la cual no es ajena la producción de conocimiento científico y tecnológico.

Creemos que la investigación en los Institutos de Educación Superior debe aportar con otras lecturas, que desplacen el sentido común, la opinión como explicaciones del fenómeno educativo y específicamente el escolar, que amplifiquen la mirada, agudicen las interpretaciones. Asimismo, necesitamos problematizar las teorías desde donde abordamos los temas de investigación. Desarrollar la imaginación es una de las mejores formas de acercarnos a la ciencia.

Tenemos como Ministerio, el desafío de compartir lo que venimos produciendo, poner en común el conocimiento que se viene generando desde los distintos niveles del sistema educativo. En este sentido, esta publicación patentiza un sueño, que la ciencia llegue a todos.

Como gobierno, estamos orgullosos de los logros de nuestros maestros, esta obra renueva la esperanza, el compromiso y la responsabilidad de que el conocimiento se distribuya y esté al alcance de todos los argentinos.

Que los hallazgos nos habiliten a una escuela mejor, a una escuela con mayor justicia social.

Prof. Silvia Rojkés de Temkin
Ministra de Educación

INDICE

—●	INTRODUCCIÓN	10
—●	CAPÍTULO I	13
	FACTOREO DE LA INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA	
	Introducción	14
	Observaciones sobre este factoreo	15
	Factoreo de la inclusión/exclusión socioeducativa	18
	La vulnerabilidad y las instituciones educativas	26
—●	CAPÍTULO II	31
	LA RELACIÓN PEDAGÓGICA, UNA CUESTIÓN DE ACTITUD. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS A ESTUDIANTES Y DOCENTES.	
	Hipótesis inicial y cuestiones de método	32
	Algunas generalizaciones	35
	Gustos e intereses de los alumnos	36
	La escuela y los proyectos de vida	39
	La actitud, según los alumnos	41
	La actitud, según los docentes	46
	Una experiencia personal e institucional	53

●	CAPÍTULO III	59
	ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS A ESTUDIANTES DE ESCUELAS SECUNDARIAS	
	Descripción de la encuesta	60
	Vulnerables y no vulnerables	62
	Categorización de respuestas cualitativas	64
	Causas del fracaso	65
	Los gustos de los estudiantes	67
	El factor pereza	67
	Materias	68
●	CAPÍTULO IV	71
	CONCLUSIONES	
●	ANEXO I	81
	CUESTIONARIO DE LAS ENTREVISTAS	
●	ANEXO II	87
	PLANILLA DE LAS ENCUESTAS	
●	ANEXO III	91
	TABLAS CON ALGUNOS DATOS ESTADÍSTICOS OBTENIDOS DE LAS ENCUESTAS	

INTRODUCCIÓN

Se exponen aquí los resultados de una investigación desarrollada en el primer semestre de 2014 por un equipo integrado por docentes en actividad en el sistema educativo tucumano (en los niveles secundario y de Formación Superior), a través de un Ciclo coordinado por investigadores del CONICET, miembros del INVELEC (Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura), Unidad Ejecutora de doble pertenencia al CONICET y la Universidad Nacional de Tucumán. El equipo, orientado a estudiar problemáticas relacionadas con la inclusión socioeducativa, se conformó en el marco de los Ciclos de Formación Docente en Investigación, en paralelo con otros dos Ciclos, coordinados también por miembros del INVELEC, todos co-organizados por la Dirección de Educación Superior y Artística del Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán.

Entre septiembre y diciembre de 2013, los participantes de este Ciclo se reunieron semanalmente para iniciar una formación básica en epistemología y metodología de la investigación y para acordar un proyecto de investigación específico dentro de la problemática indicada. En el curso de esta etapa, y como parte de los esfuerzos por cifrar las coordenadas fundamentales del campo de interés, se produjo el factoro de la inclusión/exclusión socioeducativa que se ofrece en el capítulo I de este informe.

Al terminar la primera etapa, el equipo había resuelto concentrar sus esfuerzos en la indagación sobre las propiedades que debe reunir una actividad escolar para que motive a los estudiantes provenientes de sectores sociales vulnerables no sólo a participar de ellas sino tam-

bién a aprovecharlas para su formación y crecimiento personal. Estas actividades son las que, en el curso del informe, se denominan "actividades escolares fructíferas".

También para fines de 2013, el grupo había acordado una metodología de trabajo, consistente en la realización de una encuesta a estudiantes, destinada a sentar una base cuantitativa sobre ciertos puntos de vista relevantes para identificar las actividades que ellos mismos perciben como "fructíferas", en el sentido arriba definido; y entrevistas a los protagonistas del sistema educativo (sobre todo, docentes y estudiantes), con el fin de recoger, a través de sus testimonios, información cualitativa en torno a la pregunta guía.

La hipótesis inicial bosquejada como parte del proyecto fue refinándose y profundizándose, ya en 2014, a partir de los datos cualitativos y cuantitativos recogidos.

En el capítulo II, se esbozan las principales conclusiones a las que hemos arribado en relación con la pregunta guía, considerando sobre todo el material obtenido a través de entrevistas a docentes y estudiantes. En el capítulo III, se ofrecen asimismo los resultados de la encuesta realizada a estudiantes, que, además de abonar varias de las conclusiones avanzadas en el capítulo II, abre caminos para otras indagaciones. Este informe se cierra con un capítulo conclusivo en el que se sintetizan algunos de los esclarecimientos más interesantes que creemos haber obtenido.

CAPÍTULO I

FACTOREO DE LA INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA

INTRODUCCIÓN

En el curso de la primera etapa de esta investigación, con el fin de identificar las variables relevantes para la comprensión de la problemática de la inclusión socioeducativa, procedimos a recoger numerosos testimonios, sobre todo de estudiantes, pero también de docentes y asesores¹ pedagógicos, sobre casos de abandono y/o fracaso escolar, así como de estudiantes en riesgo de abandono o fracaso, o que, habiendo abandonado, se reintegraron al sistema educativo.

Se nos presentó así una enorme variedad de relatos. Algunos presentaban elementos en común, y por supuesto, había muchas historias similares, pero sólo en muy contados casos podía decirse que se trataba de historias totalmente paralelas. A fin de poder ordenar nuestras generalizaciones, fuimos desarrollando entonces, deductivamente, una lista de los factores de la inclusión/exclusión socioeducativa, o, al menos, de los factores que pueden reconocerse en los relatos de los propios protagonistas. Cada una de las historias recogidas encuentra en esa lista los elementos que la componen y que conducen a la inclusión o exclusión del estudiante en el sistema educativo.

Presentamos en este capítulo esta lista. No pretendemos, por supuesto, que sea una versión definitiva, sino una propuesta inicial a seguir perfeccionando. Requiere de muchos refinamientos y precisiones, algunos de los cuales anticiparemos en seguida. Este factor no ha sido el objeto central de nuestro trabajo, sino apenas un paso previo, surgido en el momento de ir revisando las distintas face-

1.- Sólo a los fines de facilitar la lectura, la/os protagonistas (docentes, estudiantes, preceptora/es, etc.) se dan aquí con sus morfemas masculinos, aunque debe sobreentenderse que la población de referencia incluye tanto mujeres como varones.

tas que involucra la problemática de la inclusión socioeducativa y, como parte de esa etapa, un esfuerzo por ordenar esas distintas facetas: una recopilación, por decirlo así, de las múltiples dimensiones dentro de las cuales es necesario enfocar los procesos de inclusión/exclusión en relación con las instituciones educativas. Muchas de las variables incluidas invitan a detenidas reflexiones que conducirían, sin duda, a esclarecedoras precisiones.

Nos parece pertinente, sin embargo, incluir este borrador inicial en este informe no sólo porque entendemos que, a pesar de todo, constituye en sí mismo una contribución aprovechable para el análisis y estudio de las trayectorias y causales que conducen a la inclusión socioeducativa así como las que la impiden; sino porque además, según desarrollamos en el apartado final de este capítulo, ciertas sugerencias que afloran de su consideración en conjunto sirven de justificación parcial para el tema de investigación elegido, así como para algunas de las hipótesis iniciales y ciertas conceptualizaciones operativas que hemos adoptado al encarar la investigación central de cuyos resultados estamos aquí dando cuenta.

OBSERVACIONES SOBRE ESTE FACTOREO

Interpretamos aquí el abandono escolar (casos de estudiantes que dejaron de asistir a la escuela o, eventualmente, que nunca llegaron a asistir a ella) o el fracaso escolar (casos de estudiantes que, aunque todavía asisten a la escuela, no logran aprovecharla plenamente para su crecimiento personal) como manifestaciones concretas de exclusión socioeducativa; en cambio, la inclusión socioeducativa se pone de manifiesto en la asistencia regular a la escuela pero también en el

aprovechamiento de esa asistencia para el desarrollo personal, tanto en la adquisición de conocimientos como en la profundización de lazos de sociabilidad y, finalmente, también, en la obtención de un grado que les abra puertas para seguir estudiando o articularse satisfactoriamente en el campo laboral.

Clasificamos los factores reconocibles en los relatos recogidos y que pueden considerarse entonces variables relevantes para dar cuenta de los procesos de inclusión/exclusión socioeducativa en cuatro ámbitos: 1) el contexto de crianza (la familia, por ejemplo, u otro ambiente alternativo, en el que se incluyen aquellos actores sociales con los que el estudiante vive y en el contexto del cual se fijan las posibilidades de recibir alimento, abrigo y contención afectiva de manera cotidiana); 2) el contexto de pares (el grupo de amigos con los que comparte regularmente el tiempo libre o, en algunos casos, relaciones laborales regulares fuera de la escuela); 3) las características personales del estudiante; 4) la institución educativa.

Esta clasificación tiene una utilidad operativa, pero deben tenerse presentes las interconexiones que existen entre variables que, como consecuencia, aparecen localizadas en distintos campos, al punto que muchas veces puede considerarse una sola y misma variable. Por ejemplo, la variable "el estudiante va a la escuela por respeto a la autoridad" implica la variable "el contexto de crianza ejerce autoridad sobre el estudiante". Probablemente, una versión mejorada de este factorio podría evitar estas redundancias, pero por el momento nos ha parecido preferible mantener, por razones prácticas, la clasificación mencionada, tratando simplemente de tener siempre presente, al mismo tiempo, las eventuales interconexiones.

Por otra parte, se notará que algunas de las variables inciden directamente en el proceso de inclusión/exclusión, mientras que otras

son necesarias porque constituyen condiciones de posibilidad de otras variables. Por ejemplo, la variable "El estudiante depende económicamente del contexto de crianza" no condiciona directamente su inclusión socioeducativa, pero sí puede incidir (y de hecho lo hace en algunas historias) en el grado de autoridad que el contexto de crianza puede ejercer sobre el estudiante.

Vale la pena subrayar que las variables aquí listadas, por el hecho de surgir de los relatos mismos de los protagonistas, no pueden interpretarse en sí mismas como explicaciones sociológicamente fundadas de los procesos de inclusión/exclusión. Son, en principio, ecos reflexivos de la experiencia vivida por los actores sociales. Por cierto, algunas de las variables sugieren inmediatamente ciertos condicionamientos estructurales, tales como las que se derivan de las necesidades laborales del grupo familiar; otras, en cambio, podrían interpretarse como relativas a características personales de los actores, tales como la pereza, aunque, por cierto, aun en esos casos, cabe la posibilidad de que investigaciones en profundidad pudieran llegar a correlacionar esas variables, al menos en parte de los casos, con condicionamientos sociales generalizables. La pereza, por ejemplo, puede interpretarse a veces como un rasgo temperamental, pero otras veces, en cambio, puede sugerirse que se origina en propiedades ambientales recurrentes.

Por último, un breve detalle de la nomenclatura utilizada. Hemos usado una línea de rayas (-----) para separar las que parecen ser variables independientes (recuérdese, sin embargo, que, al distribuir las variables dentro de cada uno de los cuatro ámbitos, algunas variables que figuran en ámbitos diferentes pueden estar relacionadas entre sí.) Cuando los valores de las variables nos han parecido mutuamente excluyentes (o uno u otro), las hemos separado con la ex-

presión "vs." (lo que en lógica se conoce como "disyunción exclusiva".) En cambio, cuando hemos entendido que los valores de la variable no son mutuamente excluyentes, sino que pueden darse uno o más de ellos en un determinado caso ("disyunción inclusiva"), los hemos separado con la expresión "y/o".

FACTOREO DE LA INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA

Ámbitos de los factores

Contexto de crianza

Contexto de pares

Estudiante

Institución educativa

Contexto de crianza

El/la estudiante depende económicamente del contexto de crianza

vs.

El/la estudiante no depende económicamente del contexto de crianza

vs.

El contexto de crianza depende económicamente del/la estudiante

El contexto de crianza quiere que el/la estudiante estudie como proyecto de vida

y/o

El contexto de crianza quiere que el/la estudiante estudie porque valora el conocimiento en sí mismo

y/o

El contexto de crianza quiere que el/la estudiante estudie por presión social

y/o

El contexto de crianza quiere que el/la estudiante estudie por respeto a la ley

y/o

El contexto de crianza quiere que el/la estudiante estudie por conveniencia

vs.

Al contexto de crianza no le interesa que el/la estudiante estudie

y/o

El contexto de crianza valora menos la educación que otros proyectos de vida

y/o

El contexto de crianza considera la educación un lujo innecesario

El contexto de crianza tiene recursos que le permiten enviar al/la estudiante a la escuela

vs.

El contexto de crianza necesita que el/la estudiante trabaje

El contexto de crianza necesita que el/la estudiante cuide niña/os en horarios de escuela

El contexto de crianza tiene que trasladarse por razones económicas

El contexto de crianza no puede costear la movilidad

El contexto de crianza no puede costear la ropa

El contexto de crianza tiene tiempo para controlar que el/la estudiante vaya a la escuela

vs.

El contexto de crianza no tiene tiempo para controlar que el/la estudiante vaya a la escuela

y/o

El contexto de crianza no asume el compromiso de controlar que el/la estudiante vaya a la escuela

El contexto de crianza tiene autoridad para hacer que el/la estudiante vaya a la escuela

vs.

El contexto de crianza no tiene autoridad para hacer que el/la estudiante vaya a la escuela

y/o

El contexto de crianza tiene menos influencia que el contexto de pares

Contexto de pares

El contexto de pares más importante son los propios compañeros de escuela

vs.

El contexto de pares más importante es ajeno a la escuela

La socialización en el contexto de pares es más importante que la escuela

vs.

La socialización en el contexto de pares es menos importante que la escuela

El contexto de pares es más contenedor que el contexto de crianza

vs.

El contexto de crianza es más contenedor que el contexto de pares

El contexto de pares es más contenedor que la institución educativa

vs.

La institución educativa es más contenedora que el contexto de pares

El contexto de pares estimula a el/la estudiante a ir a la escuela

vs.

El contexto de pares no estimula a el/la estudiante a ir a la escuela

vs.

El contexto de pares estimula a el/la estudiante a no ir a la escuela

El contexto de pares estimula el aprovechamiento de la escuela del/la estudiante

vs.

El contexto de pares no estimula el aprovechamiento de la escuela del/la estudiante

Rasgos personales del/la estudiante

El/la estudiante va a la escuela por respeto a la autoridad

(El/la estudiante aprovecha la escuela por respeto a la autoridad)

El/la estudiante va a la escuela porque le conviene al contexto de crianza

El/la estudiante quiere ir a la escuela como proyecto de vida

vs.

El/la estudiante tiene un proyecto de vida que la escuela no le proporciona

vs.

El/la estudiante tiene un proyecto de vida que no incluye a la escuela

vs.

El/la estudiante no tiene un proyecto de vida

El/la estudiante tiene el mismo proyecto de vida que le impone el contexto de crianza

vs.

El/la estudiante tiene un proyecto de vida distinto al que le propone el contexto de crianza

El/la estudiante quiere ir a la escuela porque le gusta compartir con sus pares

vs.

El/la estudiante se siente agredida/o por sus pares en la escuela

El/la estudiante quiere ir a la escuela porque se siente contenida/o

vs.

El/la estudiante se siente aislada/o en la escuela porque no pertenece al mismo grupo que sus compañeros

El/la estudiante se siente aislada/o en la escuela porque no se adapta por razones temperamentales

El/la estudiante se siente aislada/o por baja autoestima (timidez)

El/la estudiante se siente agredida/o por los docentes en la escuela

El/la estudiante la pasa bien en la escuela

vs.

El/la estudiante se aburre en la escuela

El/la estudiante no alcanza a satisfacer las exigencias de la escuela

vs.

El/la estudiante satisface las exigencias de la escuela

La estudiante está embarazada

El/la estudiante es perezosa/o

vs.

El/la estudiante es dedicada/o

El/la estudiante es agresiva/o

El/la estudiante está en situación de conflicto con la ley

El/la estudiante está judicializada/o

El/la estudiante tiene problemas de salud

El/la estudiante tiene problemas de adicción

Institución educativa

La institución educativa se preocupa por incidir en los factores que impiden que el/la estudiante vaya a la escuela

vs.

La institución educativa se desinteresa del/la estudiante

o

La institución educativa se ocupa sólo en términos burocráticos

La/os docentes de la institución educativa están dispuesta/os a buscar soluciones a los factores que impiden a el/la estudiante ir a la escuela

vs.

La/os docentes de la institución educativa no están dispuesta/os

Las autoridades de la institución educativa tienen una concepción inclusiva

vs.

Las autoridades de la institución educativa no tienen una concepción inclusiva

La institución educativa ofrece formación que coincide con los intereses de el/la estudiante

vs.

La institución educativa ofrece formación que no coincide con los intereses de el/la estudiante

La cultura institucional de la institución educativa es contenedora

vs.

La cultura institucional de la institución educativa no es contenedora

La institución educativa ofrece una variedad de opciones

vs.

La institución educativa no ofrece una variedad de opciones

LA VULNERABILIDAD Y LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Aunque creemos que el tipo de ordenamiento que constituye el factor de aquí presentamos podría contribuir a reconocer variables mensurables pertinentes para el estudio de la inclusión socioeducativa, no hemos intentado aquí medir la relativa mayor o menor incidencia que pudiera tener uno u otro de los factores reconocidos en el conjunto de la población entrevistada. Sin embargo, una mirada panorámica sobre el conjunto de los relatos recogidos permite confirmar pautas reconocibles de la población que corre más riesgos de abandonar o fracasar en la escuela. En efecto, más allá de la diversidad ya señalada, la mayor parte de las trayectorias de exclusión están relacionadas con contextos familiares de escasa o nula tradición educativa lo cual, en sí mismo, tiende a reproducir proyectos de vida que no incluyen la escuela pero que además, en general, contribuye a una visualización de la misma o bien como un valor inaccesible, o bien como un lujo prescindible frente a otras necesidades más premiosas y a la búsqueda de vías más confiables y familiares de ganar el sustento. En estos contextos, la presión para que el estudiante vaya a la escuela disminuye sustancialmente y, en los casos en que, por el beneficio de la AUH, esta asistencia misma reporta un cierto beneficio económico, puede sin embargo aumentar la desmotivación para impulsar al estudiante a que desarrolle una dedicación disciplinada a las tareas que la escuela exige para la formación. Complementariamente, aun en casos en que no se comprueba esta sub-valoración de la escuela, la presión de las necesidades de sustento mismas resulta un factor decisivo.

Estas propiedades, que recortan un sector social relativamente discernible, proporcionan criterios independientes para el reconoci-

miento de las poblaciones vulnerables, entendiendo ahora operativamente como tales, para nuestra investigación, las que, dado ese contexto de crianza (a menudo fortalecido o a veces incluso reemplazado por el contexto de pares), tienen mayores posibilidades de desarticularse del sistema educativo.

Ahora bien, al mismo tiempo, llama la atención, al desglosar los relatos recogidos, que el ámbito de la institución educativa, a pesar de que constituye el contexto laboral en el que cotidianamente desarrollamos nuestras tareas, es, sin embargo, el ámbito, de entre los cuatro que hemos distinguido, en el que con menos riqueza y profundidad se han podido distinguir los factores que conducen al abandono o el fracaso escolar.

Muchos motivos pueden postularse para explicar esta particularidad: puede ser porque la excesiva cercanía obstaculiza nuestra propia visión analítica; o porque nuestro habitus profesional no es suficientemente sensible a las diferencias relevantes para esta problemática; o también, claro, podría ser porque los factores más relevantes residen fuera de la institución. Esta última posibilidad, relativamente tranquilizadora para nuestras responsabilidades profesionales, conviene, por lo mismo, que sea cuidadosamente revisada.

En efecto, como veremos en el próximo capítulo, en las entrevistas que hemos llevado a cabo con estudiantes, surge que una gran mayoría de jóvenes de sectores vulnerables ven a la escuela secundaria como una etapa importante en el desarrollo de un proyecto de vida posterior. Esta comprobación, que está en consonancia con hallazgos afines que abundan en la literatura sobre estos temas, vuelve muy poco convincente la asignación del peso decisivo en la explicación del fracaso o el abandono escolar a las condiciones externas a la institución educativa.

Es por este motivo que se presenta como más recomendable explorar los modos en que tales condiciones externas se combinan con las ofertas que la propia institución propone para canalizar esas potenciales disposiciones, sobre todo cuando, como se pone de manifiesto en nuestros esfuerzos por factorear la inclusión/exclusión socioeducativa, son precisamente las dinámicas de esas ofertas (sus logros y limitaciones) las que en menor grado afloran a la conciencia reflexiva de los participantes.

De este modo, es no solamente ya por las inquietudes profesionales propias de los miembros del equipo que ha realizado esta investigación (compuesto por docentes en actividad en instituciones secundarias y de formación superior en el sistema educativo tucumano, y coordinado por investigadores del CONICET), sino también como resultado del proceso de familiarización con la problemática de la inclusión socioeducativa, proceso que dio como resultado la elaboración del factordeo aquí presentado, que decidimos concentrar nuestra atención en las propuestas institucionales que colaboran con (y, complementariamente, las que obstaculizan) la incorporación efectiva y fructífera de los estudiantes vulnerables en el trabajo en pos de los objetivos de la escuela.

CAPÍTULO II

LA RELACIÓN PEDAGÓGICA, UNA CUESTIÓN DE ACTITUD.

ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS
A ESTUDIANTES Y DOCENTES

Las reflexiones contenidas en el capítulo anterior, y que ordenan y sintetizan las que nutrieron las discusiones durante la primera etapa del desarrollo del Ciclo, proporcionan entonces también parte de las razones que nos llevaron a seleccionar el tema de investigación en la forma de una pregunta guía que formulamos en los siguientes términos:

¿Qué propiedades de las actividades de formación que propone la escuela hacen que un/a estudiante de sectores vulnerables se sienta motivado/a para participar activamente de ellas?

Contribuyeron también a la selección de este tema nuestros intereses como docentes en actividad por orientar nuestras reflexiones hacia las inquietudes más inmediatas que nos mueven en nuestra labor profesional.

Con fines expositivos, llamaremos de aquí en adelante "actividades escolares fructíferas" a las que son el motivo de esta interrogación general. En el presente capítulo, daremos cuenta de algunas de las conclusiones a las que arribamos a partir del análisis de los datos recogidos.

HIPÓTESIS INICIAL Y CUESTIONES DE MÉTODO

Antes de proceder al trabajo de campo y la búsqueda de evidencia relevante para intentar contestar la pregunta guía, nos abocamos a la formulación de una hipótesis inicial, teniendo en cuenta nuestras propias intuiciones, a partir de nuestra propia experiencia docente, así como los testimonios recogidos durante la primera etapa del trabajo (realizados a estudiantes, docentes, preceptores y asesores pedagógicos).

Esta hipótesis inicial quedó formulada en los siguientes términos: *Un/a estudiante se siente motivado/a para participar activamente de una actividad de formación que le propone la escuela si esta actividad presenta al menos algunos de los siguientes rasgos:*

- Que esté familiarizado/a con los presupuestos, valores y códigos subyacentes a la actividad, sus objetivos y el modo en que se la proponen.
- Que la actividad levante su autoestima.
- Que en su transcurso se tengan en cuenta sus propios gustos e inquietudes (y no que se obligue a toda/os a hacer las mismas tareas.)
- Que en el transcurso de la actividad y como resultado de ella obtenga de sus pares y los adultos una respuesta afectiva.
- Que reciba reconocimiento de su contribución a la actividad.
- Que le despierte un sentido de pertenencia al grupo.
- Que le permita hacer uso de su creatividad.
- Que le permita expresarse.
- Que ejerza en ella un rol protagónico.
- Que le asigne responsabilidades.

Los dos primeros son en particular relevantes para los estudiantes de sectores vulnerables, dado que son factores de exclusión el que la escuela:

- Reproduzca presupuestos, valores y códigos de los sectores sociales dominantes.
- Desatienda la estigmatización de los sectores dominantes contra los subalternos (cuando no la reproduzca directamente.)

Los restantes se vuelven asimismo relevantes para contrarrestar los factores de exclusión que provengan del grupo familiar y del contexto de pares, cuando estos no estimulan o incluso desalientan la incorporación activa al sistema educativo.

Se trata, como puede apreciarse, de una hipótesis multidimensional y compleja, como seguramente es de esperar al enfocar una problemática social que involucra un universo de múltiples variables. Teniendo en cuenta los tiempos disponibles para el trabajo, así como nuestras propias condiciones de accesibilidad a la información, nos planteamos como método fundamental para la búsqueda de respuestas la recolección y el análisis de testimonios proporcionados por los propios protagonistas, los docentes y estudiantes, sobre todo en aquellos ámbitos con fuerte predominancia de la población que, en los términos operativos reseñados en el capítulo anterior, podíamos considerar vulnerable. Somos conscientes de que esta opción implica reducir la mirada a la perspectiva inmediata de los actores involucrados, lo cual no proporciona evidencia relacionada por lo menos con ciertas variables más estructurales implicadas en la hipótesis. Sin embargo, dejando de lado la ambición de una inabarcable exhaustividad, trataremos de mostrar aquí que esta indagación nos ha permitido alcanzar ciertas iluminaciones interesantes.

Para la obtención de los testimonios relevantes, combinamos métodos cualitativos y cuantitativos. Los primeros consistieron en entrevistas semi-estructuradas, a 58 estudiantes y 30 docentes. En este capítulo, nos concentraremos en el análisis de los datos obtenidos a partir de estas entrevistas, análisis que incluyó, como se verá, algunas consideraciones cuantitativas, teniendo en cuenta la proporción de las recurrencias de ciertas apreciaciones entre los protagonistas entrevistados. En el Anexo I se incluyen algunas apreciaciones sobre las preguntas que guiaron las entrevistas semi-estructuradas, inspiradas en los términos de la hipótesis inicial.

Los datos cuantitativos, por su parte, fueron obtenidos a partir de una encuesta, cuyas particularidades y resultados detallamos en el ca-

pítulo III. Damos cuenta aquí sin embargo, cuando resulta pertinente, de algunos cruces entre ambos tipos de fuentes, aunque probablemente muchos más quedan por hacerse más adelante.

ALGUNAS GENERALIZACIONES

El análisis de las entrevistas nos permitió revisar de diversos modos nuestra hipótesis inicial. En líneas generales, algunas de las propiedades allí listadas se pusieron de manifiesto con mayor énfasis en la perspectiva de los protagonistas, lo que permitió profundizarlas y, eventualmente, reformularlas con mayor precisión; mientras que otras pasaron a un segundo plano o directamente no fueron casi tenidas en cuenta. Pero, por otra parte, emergieron algunos aspectos que no estaban debidamente expresados en esa hipótesis inicial y que, en cierto sentido, nos permitieron enriquecerla desde perspectivas que no habíamos considerado en un primer momento.

Es relevante, asimismo, destacar que las perspectivas predominantes en estudiantes y docentes, en algunos casos, muestran significativas y sugerentes diferencias. Un contraste notorio aparece, por ejemplo, al caracterizar los aprendizajes que se valoran en la experiencia escolar. En ocasión de destacar los contenidos efectivamente aprendidos, los docentes apuntan fundamentalmente a los contenidos conceptuales, mientras la mayoría de los alumnos señala en primer lugar los de tipo actitudinal. Con frecuencia, los estudiantes manifiestan en primer término haber aprendido en la escuela valores como el respeto y la responsabilidad.

Desarrollaremos aquí las conclusiones que con más detalle y consistencia hemos podido elaborar a partir de la evidencia recogida. Para

hacer más clara la exposición, nos ha parecido oportuno distribuir las en tres apartados.

Desde el ángulo de mirada que planteaba nuestra hipótesis, centrada en las propiedades de las actividades escolares fructíferas, la evidencia nos muestra que tanto docentes como estudiantes tienden a identificar como tales aquellas que promueven una dinámica de participación activa, con frecuencia a través del trabajo en grupos, y que atienden a los gustos o intereses de los estudiantes. Ahora bien, qué ha de entenderse por "gustos de los estudiantes" es algo que merece una cierta consideración, a la que dedicamos por ello un apartado.

Pero si hacemos el camino inverso, si partimos de lo que las entrevistas muestran con insistencia más allá de lo que preveíamos que podríamos encontrar, observamos que nuestra hipótesis inicial requiere un cambio de foco. La búsqueda de propiedades de las acciones pedagógicas fructíferas implicaba cierto nivel de abstracción respecto del vínculo interpersonal en el que las mismas tienen lugar. Los testimonios de los estudiantes, en cambio, confieren una importancia decisiva al vínculo y la empatía en el éxito de sus aprendizajes. Dedicamos un segundo apartado a esta perspectiva de los estudiantes.

Esto es menos frecuente entre los docentes. Sin embargo, el tópico aparece de todos modos en sus testimonios de diversas maneras, al punto que nos ha parecido pertinente analizar estas perspectivas, junto a otros aspectos más o menos directamente relacionados con ellas y con otros términos de la hipótesis inicial, en un tercer apartado.

GUSTOS E INTERESES DE LOS ALUMNOS

Si bien docentes y estudiantes tienden a coincidir en que una actividad escolar fructífera tiene en cuenta los gustos de los estudiantes, hay una serie de desajustes entre el modo en que el concepto de "gustos" se desenvuelve en los diferentes testimonios que vale la pena tener en consideración al analizar esta propiedad, que habíamos previsto en nuestra hipótesis inicial.

A diferencia de lo que expresa la mayoría de los estudiantes (como surge de las encuestas que analizamos en el capítulo III), cuando se les pregunta por los gustos de sus alumnos, ninguno de los docentes responde que no los conoce. Sólo uno de ellos expresa que "es difícil determinar los gustos e inquietudes de los adolescentes" (Docente XIX).² Aparece generalizada entre los docentes entrevistados la percepción de que no hay un conjunto homogéneo de códigos, prácticas culturales y gustos propios de sus alumnos, sino que estos varían tanto en los casos individuales como entre los grupos o cursos. Una de ellos, profesora de música y danzas, manifestó: "Son muy heterogéneos en cuanto a gustos. Sobre todo en cuanto a gustos musicales. Hay chicos que escuchan cumbia, o reggaeton. Hasta arman bandas. Y también hay chicos que les gusta el rock. Dentro de estos hay quienes prefieren el rock nacional más que nada. Algunos manifiestan interés en las artes plásticas, o los comics. Otros prefieren subir fotos a las redes sociales, o pasar tiempo con sus amigos, en fiestas o boliches (Docente XXVIII)." Las entrevistas a los estudiantes confirman esta heterogénea variedad de gustos e intereses, independientemente incluso del hecho de pertenecer o no a sectores sociales vulnerables.

Ni los testimonios de los docentes ni los de los estudiantes hacen

2.- Los testimonios de los docentes se refieren a través de un número asignado arbitrariamente, a fin de mantener el correspondiente anonimato.

referencias a procedimientos planificados para inquirir acerca de los gustos e inquietudes de los jóvenes. El conocimiento que acerca de ello expresan los profesores se manifiesta intuitivo e informal.

En este mismo orden de cosas, es notable el contraste de las entrevistas de docentes y estudiantes en relación con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Puestos a hablar de los intereses de sus alumnos, lo que los docentes entrevistados destacan con mayor frecuencia es el uso de las TICs. El creciente uso y las políticas de inclusión tecnológicas justifican esta percepción, pero no explica el contraste con las escasas ocasiones en que los jóvenes entrevistados las mencionan entre sus gustos. Una posible explicación sería que mientras los docentes perciben como una alteridad generacional el uso de las TICs, los jóvenes no las abstraen como una categoría de gusto sino que las conciben integradas con cada una de las diferentes actividades que les “gustan”.

Más allá de lo que estrictamente podemos llamar gusto, en donde sí encontramos coincidencias entre docentes y estudiantes es en relación con lo fructífero de las propuestas pedagógicas vinculadas con la actualidad y la cotidianeidad. Sin embargo, también en este aspecto detectamos significativas variaciones entre uno y otro grupo de testimonios.

Los temas que destacan los docentes son variados: “la violencia”, “los feos olores del barrio”, “las drogas”, “que sean mal mirados”, “el alcoholismo”, “el bulling”, etc. Aparece con cierta frecuencia en las entrevistas de los profesores la dificultad de conciliar los temas de interés para los estudiantes con el programa: “los temas que ellos mismos propusieron [...] no tienen mucha relación con las actividades formativas que propongo generalmente en clases, salvo algunos casos en los que se puede vincular con videos/películas y la materia (Docente XVIII).”

Los estudiantes, por su parte, cuando hacen referencia a variados temas de actualidad o de su cotidianidad que los han motivado en la escuela, parecen apuntar en distintas dimensiones: “un taller de cocina”, “el taller de carpintería”, “aprender a hacer un curriculum vitae”, “la educación sexual”, “los talleres sobre las adicciones”, etc. Sergio, por ejemplo, cuenta que la materia Ciencias Políticas le “empezó a gustar cuando la profe mostró unos videos y lo relacionamos con la actualidad; eso me gustó”.

Podemos observar, así, énfasis diferentes en estudiantes y profesores cuando identifican las actividades escolares vinculadas con los gustos de los alumnos. Los docentes tienden a señalar con frecuencia intereses o necesidades vinculados con lo que consideran problemáticas de la adolescencia y/o de la pobreza, mientras que los estudiantes apuntan sobre todo a lo que les resulta útil para el presente o para el futuro que proyectan.

Por otra parte, la heterogeneidad de los "gustos" hace menos previsible los intereses de los alumnos, lo que destaca la importancia de un trato cercano y personal en la relación pedagógica. La identificación de los presupuestos y códigos de una actividad escolar fructífera se realiza no en función de postulaciones abstractas apriorísticas, sino a partir de una indagación y familiarización con los de la población concreta de la institución en la que se lleva a cabo, y aun con los del grupo determinado que va a participar en ella.

LA ESCUELA Y LOS PROYECTOS DE VIDA

La evidencia recogida en nuestras entrevistas a estudiantes refuta con nitidez la creencia de que los jóvenes de sectores vulnerables no

conceden un valor importante a la escuela en sus proyectos de vida. En efecto, el 83% de los alumnos que interrogamos planea terminar la escuela secundaria y proyecta una trayectoria en la que sus actuales estudios ocupan un lugar prominente.

Son pocos los jóvenes que se manifiestan escépticos en relación con un futuro proyecto de vida y con el valor de los estudios secundarios que cursan. Uno de ellos expresaba: “No sé, no pienso en el futuro ya que puede cambiar. Y en la mayoría de los casos, no salen como están planeados”. Una estudiante de la localidad de Tafí del Valle (dónde, además, continuar una trayectoria de estudios superiores implica muchas veces migrar a la ciudad) se lamentaba: “Y a mí no me interesa. Después no voy a poder seguir estudiando. No tengo plata para seguir alguna carrera”.

Pero la gran mayoría de los estudiantes considera que la consecución de sus actuales estudios secundarios es una condición relevante para aspirar a mejores ingresos económicos, ya sea con el objeto de “darse con los gustos”, el de sostener una familia, etc.³

El 54% de los jóvenes de sectores vulnerables expresa en algún mo-

3.- En los testimonios de los jóvenes de una escuela media de Tafí del Valle aparece con frecuencia la afirmación de que la escuela les permitirá “ser alguien en la vida”. Por ejemplo, Dolores planteaba: “Dentro de 5 años, me imagino estudiando la carrera de medicina, actuación, modelaje, chef, guardaespaldas y bailarina. Sí me interesa terminar la escuela, porque gracias al estudio cada joven podrá continuar y terminar su carrera para poder ser alguien en la vida”. Merece mencionarse, a este respecto, que una investigación desarrollada por Diego Chein en la cercana localidad de Amaicha del Valle a mediados de la década de los 90 indagaba sobre esta noción del “ser alguien” como un emergente clave de las conflictivas transformaciones culturales e identitarias que la escuela viene históricamente promoviendo en esta comunidad. La histórica articulación entre mercado de trabajo y consumo, escuela, culturas e identidades puede presentar ciertas homologías en los casos de Amaicha y Tafí del Valle. El testimonio de Ruth, que vincula el “terminar la escuela porque quiero ser alguien en el día de mañana” con el propósito de “tener un trabajo seguro”, apoya esta comparación. Profundizando en las especificidades de un contexto y una historia diferentes, éste hallazgo abre un promisorio campo de investigación.

mento de la entrevista que planea seguir estudiando. La escala de oficios y profesiones a las que aspiran es muy variada. Quieren ser policías, médicos, profesores, bomberos, grafólogos, diseñadores, obstetras, etc. Dado que en casi todos los casos estos jóvenes provienen de familias sin tradición de estudios superiores o incluso secundarios, puede aventurarse la hipótesis de que la escuela misma estaría funcionando como una fuente generadora de estas expectativas.

LA ACTITUD, SEGÚN LOS ALUMNOS

La gran mayoría de los adolescentes entrevistados clasifican a los profesores como “buenos” o “malos” en términos morales, calificando fundamentalmente el vínculo personal que con ellos establecen.

Los alumnos tienden a clasificar a sus docentes en términos de lo que identifican algo vagamente como “actitud”. La gama de rasgos que asocian con una “actitud” positiva o negativa es amplia y contiene una variedad de aspectos tales como el modo en que los tratan, la voluntad de explicar, o incluso si llegan a tiempo al aula. Esta dispersión se ordena en torno a dos polos: la actitud de un docente distante u hostil y la de un docente cercano y empático.

En las entrevistas, son recurrentes apreciaciones como: “¿Los profes? No sé... Algunos son re-buenos, nos dan consejos, charlan con nosotros. Y otros no, sólo dan su clase y nada más”, “Los profes son buenos. Algunos se quejan de mí, porque faltó mucho o llego tarde”, “Por mi parte, pienso que los profesores son geniales, son como un amigo más para nosotros”, “La materia que me gusta es Moral, porque la profesora es buena. Y la que no me gusta es historia, porque el profesor copia mucho y es malo”.

Adriana, de 6to año, comenta:

“Hay profesoras que me caen bien por cómo nos enseñan, porque nos dan confianza para que nosotros podamos preguntarles las dudas que tengamos. Y nos ayudan cuando no entendemos, y nos tienen paciencia en todo a nosotros... Por ahí, cuando nosotros la hacemos enojar no es de reaccionar gritando o querer enojarse. No, ella nos habla así con cariño... [...] Una que no nos enseña bien es la profesora de Matemática, porque nos da un tema hoy y al otro día nos quiere dar otro. Y quiere que nos acordemos de todo. Y cuando no entendemos, se enoja. Y cuando has faltado no quiere explicar”.

Los reproches negativos más recurrentes apuntan a tres aspectos que podemos generalizar: a.- la exposición de sus carencias frente al grupo de compañeros (“Por ejemplo, yo llevaba la carpeta y el ejercicio estaba mal hecho. Ella me lo decía, pero en un tono de voz muy fuerte. Me daba vergüenza que todos escucharan que lo había hecho mal al ejercicio. Y, eso, a mí me hundía a mí mismo. Pero yo no quería mostrar las carpetas. [...] Yo solo me bajaba la autoestima”); b.- la obsesión del disciplinamiento (por ejemplo, “las actitudes de una profesora medida, que quiere saber lo que hablamos. Y si no le decimos, se enoja y nos grita [...] Corrió a dos alumnos de su clase”); c.- la falta de predisposición para explicar lo que no han entendido (“La profe de Matemáticas explica una vez y quiere que hagamos el ejercicio. Y si le decimos que no entendemos, dice que ya lo explicó. Después quiere que hagamos el ejercicio. Y, como no lo hacemos, porque no le entendemos, nos reta. Si es que vuelve a explicar, es porque nosotros ‘la obligamos’”).

No caben dudas de que la “realidad” clasificada, los docentes, es harto más compleja que este esquema de percepción y juicio. Sin em-

bargo, la evidencia registrada nos plantea un doble desafío. En el plano de la investigación, de la profundización del conocimiento acerca de las realidades educativas de nuestro medio, se abre el desafío de indagar con más detalle las dinámicas de participación en la relación pedagógica que estos esquemas de interpretación y valoración de los alumnos contribuyen a producir y reproducir. En el de la práctica pedagógica, se plantea el problema de que el objetivo central de la escuela, el que hace a su especificidad social, esto es, la transmisión del conocimiento, difícilmente podrá alcanzarse con un mero voluntarismo que desconozca la necesidad de negociar con otras perspectivas y posiciones. En este caso, el desafío consiste en impulsar mediaciones, tender puentes entre la motivación por empatía y la motivación del interés por el conocimiento.

Por otro lado, como algunas de nuestras últimas entrevistas ponen en evidencia, es apresurado presuponer que la lógica de la relación personal que los estudiantes privilegian implica un desconocimiento de la lógica del valor del conocimiento. Franco, por ejemplo, cuenta que le “molestaba, de la profesora de Lengua, su actitud”: “No nos dictaba la clase y, a cinco minutos para el recreo ella recién daba las actividades. Y ha sido cuadernillo todo el año. Se sentaba, no explicaba”. La describe como una “profesora estricta, chapada a la antigua”, que “se fija en los mínimos detalles, por ejemplo que no haga ruido, que no se mueva, con la vista al frente, que no hablen ni pasen cosas”. Contrasta explícitamente este tipo de profesores con los que “siempre están dispuestos para el alumno, nunca le dan la espalda, siempre están para cualquier consulta, tengan o no que ver con la escuela”. Lo describe como algo que excede a la relación pedagógica: “No es una relación de profesor y alumno sino una relación de amigos. Cuando entra al aula es muy cómodo, uno se siente relajado”. Distingue clara-

mente entre la calidad del vínculo personal y la calidad del conocimiento: “Los profesores están todos al mismo nivel. La enseñanza, más que todo, es la actitud del profesor, con algunos me llevo mejor y me es más fácil [...] No hay materias fáciles ni difíciles, tiene que ver con la actitud del profesor”.

Lucía y Melina focalizan en la cuestión de las diferencias de “lenguaje” sus disquisiciones sobre la empatía en la relación comunicativa pedagógica. Establecen una clara relación entre la posibilidad de vincular lo que les enseñan con aspectos de la actualidad y la vida cotidiana, temas que conocen o les interesan, y el hecho de mantener una relación fluida con el docente en el marco de la cual éste muestre interés por esas realidades y los alumnos se sientan estimulados para hacer esas relaciones. Los profesores a los que llaman “serios” mantienen una distancia entre esas realidades y el conocimiento que imparten, una distancia paralela a la que media la relación personal.

Lucía y Melina cuentan que mantienen una buena relación con los profesores porque ellas saben cómo comportarse con los profesores “según como son”: “Sabíamos con qué profesores nos podíamos hacer bromas y con qué profesores no nos podíamos hacer bromas. Porque no todos los profesores tienen la misma simpatía que los otros. Hay profesores que son serios y hay profesores que son simpáticos, llamándole así”. Plantean que aprenden más con los “simpáticos”. Afirma Lucía: “Con los profesores simpáticos era muchísimo mejor porque nosotros podíamos hacer comentarios que son del tema y a la vez, no. Ponele, un ejemplo: lo que está pasando en la vida cotidiana con lo que ha pasado en el pasado. En cambio, con profesores serios teníamos que poner ejemplos del pasado, no del futuro, porque si no, molestaba... Le molestaba al docente. Entonces, con el profesor serio, realmente, la llegada no es mucha a los alumnos. Eso es lo que de mí

yo veo, por ejemplo, que en la llegada de un profesor serio, no es mucho, porque un profesor serio llega y se saca la carpeta y comienza ‘¡Chicos!’ comienza a copiar, o comienza a dictar, y nunca hace una pausa, ponele, para decir qué opinan ustedes de este tema, o lo dice, pero no lo hace en broma”. Melina: “Lo hace amargamente, por decirlo de una manera”. Lucía: “Lo enfocamos de otra manera, lo vemos más divertido, lo aprendemos más rápido a los temas cuando lo hacemos como si nos pasara a nosotros”.

Cuando comparan a una profesora de Historia “seria” con un profesor “simpático” de la misma disciplina, apuntan directamente al conflicto de códigos en relación con el uso del lenguaje, a la brecha que hay entre el lenguaje que ellas hablan y el que algunos profesores utilizan casi exclusivamente. Es claro para ellas, en este caso, que no se trata de una diferencia asociada con la disciplina. De hecho, ambas declaran que no les gusta la materia: “Historia me ha costado un poco. Me ha costado bastante, en realidad. En parte, comprenderle, porque es algo muy teórico, y a mí me gusta más todo práctico. Así, hacerlo, calcular... En cambio, Historia es algo que vos tenés que estar leyendo, leyendo y leyendo y nada más”.

Comentan que ambas tienen dificultades con una profesora que “habla muy a fondo, no tiene gracia... Y nosotros lo sentimos aburrido [...] No nos habla para nosotros [...] Usa las palabras muy correctas. No es que enseña mal, porque es una excelente profesora, pero usa las palabras muy correctas. Nosotros, hay veces, quedamos diciendo: ¿y eso, qué significa?”. En cambio, han aprendido Historia con un profesor que “hablaba así medio canchero, como nosotros y nos ha hecho entender. Ha hecho divertida la clase, no aburrida y ahí lo hemos entendido mejor”. Las jóvenes se representan estas distancias y cercanías de variedades del lenguaje en términos generacionales: comentan

que el profesor “tenía el vocabulario de un adolescente para explicar-nos las cosas y que nosotros le entendamos más rápido [...] Se hacíamos la Historia nosotros en nuestra cabeza”. En sus apreciaciones las jóvenes asocian los cronolectos con otras distancias y cercanías ligadas a la relación personal con el docente: la formalidad, la seriedad, la distancia afectiva, por un lado, y la informalidad, la diversión, la proximidad afectiva, por el otro.

Es pertinente agregar que Melina y Lucía también se representan estas variedades en términos de sociolectos, de jerarquías socioculturales. Cuentan que les ha costado mucho la materia Derecho “porque era una materia en la que se tenía que enfocarse mucho en el ser correctos [...] Tenés que saber realmente las palabras exactas. [...] Si no, está todo mal”. Luego, Lucía agrega: “Ponele. No podés decir una palabra exacta, correcta realmente, con el vocabulario de un adolescente, porque está mal dicho. Hay que decirlo como corresponde. Sería con más educación o más clase”. De todos modos, tanto el conflicto generacional como el conflicto sociocultural aparecen en sus discursos en función de destacar la empatía o su ausencia en el vínculo pedagógico.

LA ACTITUD, SEGÚN LOS DOCENTES

Las referencias a la calidad de las relaciones interpersonales, omnipresentes en los testimonios de estudiantes, son mucho menos frecuentes en el discurso de los docentes. Sin embargo, los profesores entrevistados también hablan de las virtudes o las dificultades del vínculo y los intercambios con sus alumnos. En numerosas ocasiones destacan la “actitud” o predisposición de los estudiantes como un fac-

tor significativo para lograr aprendizajes efectivos. Pero no todos perciben esa actitud o predisposición como algo que puede modificarse y como algo que en alguna medida depende también de sus propias acciones.

En numerosos testimonios se hace presente una percepción pesimista en relación con las actitudes de los estudiantes en general o de algunos de ellos. Desde la percepción de estos docentes, no hay muchas esperanzas de establecer un proceso pedagógico fructífero con ellos porque visualizan su mala actitud como un atributo fijo.

Algunos docentes lo hacen extensivo a toda una generación de estudiantes:

“Es difícil atraer la atención de esta generación de jóvenes, ya que creen que ellos tienen el saber y la decisión de todos sus actos [...] Yo pienso que nuestros alumnos no están acostumbrados a hacer nada, no valoran la educación (Docente XXI).”

“A mí me gusta que los alumnos estudien como estudiaba yo a esa edad, pero me doy cuenta de que eso es imposible. Hay otros objetivos, otros intereses (Docente XVI).”

Otros, al grupo completo con el que trabajan:

“No muestran interés por las actividades dentro del aula. No muestran interés por las actividades fuera del aula. Les cuesta trabajar en equipo y participar en clase. Los alumnos tienen dificultades para concentrarse en la tarea, son indisciplinados (Docente IV).”

O a alguna fracción del mismo:

“En cada curso hay una gran heterogeneidad de alumnos. No posee hábitos de estudio en un 40%; o sea, 9 alumnos conversan, se distraen, interrumpen... En reiteradas oportunidades le indico que

no usen celular, a cada momento piden permiso, siempre este grupo de alumnos es el que no quiere estudiar. El resto del curso está dispuesto a trabajar las actividades que presento. [...] A veces, son tan indisciplinados que decido dictar concepto, explico, ejemplifico y doy una actividad de aplicación, pero no trabajan de manera independiente, su atención es muy corta. Les cuesta compartir, participar, son muy inseguros (Docente IX)."

"Para los más chicos, pareciera que su único interés es jugar, molestarse entre sus compañeros, que les entreguen las netbooks para jugar (Docente XVII)."

Un segmento significativo de los docentes que visualizan la mala actitud de los estudiantes como un atributo fijo y desvinculado de sus propuestas pedagógicas establecen una relación entre este atributo que imposibilitaría la enseñanza y la condición de vulnerabilidad social de los estudiantes. Por ejemplo, el docente XXI (que afirmaba: "A los alumnos no les gusta leer, algunos leen con dificultad, no les gusta escribir. Yo pienso que nuestros alumnos no están acostumbrados a hacer nada, no valoran la educación"), ante la pregunta acerca de si piensa que sus alumnos son capaces de aprender, responde: "Pienso que nuestros alumnos sí están capacitados para aprender lo que enseño, sólo que hay algunos casos en que es tan difícil porque no se preocupan sus padres de darles los materiales para trabajar en clases. No traen lapiceras, hojas de carpeta, etc. Hay algunos alumnos (pocos de ellos) que dan la impresión de tener problemas con la droga... Creo que los alumnos sí se sienten capacitados para aprender, sólo que me parece que en sus hogares no los tienen en cuenta. En este año sólo conocí a una madre que vino a preguntar por su hijo y fue una ocasión

en que la escuela había convocado a los padres para una reunión institucional. Creo que la familia no apoya a nuestros alumnos.”

La atribución de la causa de esta imposibilidad a la falta de interés por parte de las familias de sectores sociales vulnerables aparece con cierta frecuencia en los testimonios de los profesores (Docente VII: “La mayoría de los alumnos asisten a la escuela para que sus padres perciban la Asignación Universal por Hijo, pero no reciben el apoyo de sus grupos familiares”; Docente XII: “Hay un número reducido de niños que asisten a la escuela solo por la asignación que cobran sus padres. Niños que desde mi punto de vista no poseen el apoyo ni el seguimiento de los padres o tutores. En algunos casos veo a la escuela como una guardería o tristemente real un ‘depósito de hijos-medio huérfanos’”).

Como señalábamos no es frecuente en el discurso de los docentes entrevistados destacar la importancia de una relación pedagógica cercana y empática para el aprendizaje. Más de la mitad de los profesores entrevistados sólo hace referencia a la eficacia de un acercamiento personal y una conexión afectiva cuando responden a la pregunta acerca de qué hacer con los alumnos en situación de riesgo pedagógico. El diálogo y el acercamiento personal, la contención afectiva y la preocupación por la autoestima aparecen en estos casos como respuestas frente a la situación del riesgo pedagógico.

Para algunos, el acercamiento personal con el alumno en riesgo constituye un paliativo de sus carencias familiares:

“Ante la orfandad que viven en sus hogares, la escuela les ofrece a los alumnos un espacio donde encontrar un sentido para sus vidas (Docente VII).”

“Algunos chicos tienen problemas familiares. Por eso es importante en primer lugar la contención afectiva, para calmarlos y lograr que acepten participar en clase (Docente XV).”

No son pocos los profesores que plantean que “la proximidad del cierre del año lectivo los hace tomar conciencia de que no deben o no quieren llevarse a rendir la materia y recién comienzan a preocuparse... Pareciera que les hace falta tocar fondo a algunos chicos” (Docente XIV). Algunas de las estrategias implementadas no son precisamente las más indicadas para los alumnos que temen la exposición frente a sus compañeros:

“Lo que hago con estos alumnos, es trabajar con completamiento de carpetas en clases, dialogar de manera personal, hablándoles, o citando a sus padres. Les explico varias veces los temas y los incentivos a que pasen a completar ejercicios en el pizarrón o que presenten los avances que van teniendo con sus carpetas (Docente XIV).”

La tensión entre “lo pedagógico” y el “acercamiento personal” se expresa en el testimonio de otro docente:

“Con los que no se enganchan primero existe un acercamiento personal, dejando un poco de lado lo pedagógico, de manera de conocer la causa por la cual no trabaja. [... Hubo cambio en uno de los alumnos en riesgo pedagógico] luego de haber sostenido una charla sincera, poniéndole de manifiesto siempre que ‘estudia para él, no para el docente x’, y que lo único que nadie le va a quitar es el ‘estudio’. A partir de allí se produjo, creo, un click en la manera de ver la escuela y el estudio (Docente XII).”

Los testimonios de otro grupo de docentes, en cambio, ponen de manifiesto el empeño por establecer un vínculo más cercano y empático con los estudiantes como un componente integral de la relación pedagógica en general. No se trata sólo de un recurso para casos especiales o de riesgo pedagógico.

Un profesor de físico-química señala acerca de sus logros pedagógicos: “Tienen que ver con mis relaciones con los chicos. Tal vez por el trato. Los trato con respeto y pido respeto”.

En general, este grupo de docentes manifiesta cierta conciencia de la vulnerabilidad social de los grupos escolares a su cargo.

Una docente de Lengua y Literatura planteaba: “En general, hay conocimientos que supuestamente los chicos tendrían que tener ya en el ciclo superior, pero en realidad no es así. O, por ahí, no tienen entrenamiento en lectura y manifiestan que no les gusta leer. O no se muestran interesados, sino más bien apáticos. Trato de proponer series o itinerarios que los puedan entusiasmar. Y, además, sirvan como disparadores para discusiones sobre la realidad que nos rodea, o el pasado inmediato... Los varones suelen interesarse bastante en los cuentos de fútbol. [...] También trato de brindarles oportunidades a los chicos que trabajan y no pueden cumplir con los plazos, o las chicas que son mamás. En ese sentido, intento ser flexible y coordinar las entregas con ellos y que ellos fijen las fechas.”

Las propuestas pedagógicas fructíferas que ha desarrollado son muy variadas, e incluyen “una adaptación de Romeo y Julieta en barrio 20 de Junio”, un corto sobre el bullying, trabajo de campo sobre leyendas urbanas con entrevistas en los cementerios, o la escritura de autobiografías. La profesora considera que “lo que tienen todas estas actividades en común es que ellos fueron los protagonistas. Eran ellos los que hacían entrevistas, ellos armaron tanto el guión de la obra

como del corto. Y cuando cuentan su autobiografía sienten que comparten una parte muy íntima de su historia. Tanto así, que a muchos les da vergüenza y piden que sólo la lea yo. Creo que se engancharon porque tenían la oportunidad de ser creativos."

Una profesora de música y danza que enseña a una población socialmente vulnerable plantea que una dificultad fundamental del abordaje de su disciplina reside en que "tiene que ver con el mostrarse, con lo que el otro pueda llegar a mirar". Cuenta que los "chicos a los que les ha costado exhibirse practican en la cancha para que nadie los vea, ellos llevan la música y vamos a aprenderlo de forma diferente, de forma grupal más que individual. Entonces, eso les hacía que ver que compartían, no sólo están ellos solos, sino que pertenecen a un grupo determinado."

Se trata de una profesora cercana y atenta a los gustos e intereses de sus alumnos: "Me llamó la atención que los chicos quieran aprender tango, cuando se espera que los adultos estén interesados en estas danzas. Pero creo que toda esta movida de la expresión del cuerpo tiene todas estas posibilidades, como la inserción de diferentes ritmos en todas las manifestaciones que está abordando. Por ejemplo, es muy común aprender bachata, me parece fantástico que ellos se expresen desde sus gustos siempre y cuando sean desde lo que se pueda abordar".

Aunque nunca deja de ser una negociación, es cierto que las disciplinas más enfocadas en la creatividad (artes, danzas, música, literatura, teatro, etc.) facilitan, aunque no garantizan, la contemplación de los gustos de los estudiantes y un clima empático de intercambios.

Sin embargo, algunos profesores de disciplinas científicas encuentran en las posibles vinculaciones con la práctica un potencial de acercamiento a los intereses de sus alumnos y de creación de vínculos empáticos. El caso de un ingeniero agrónomo es representativo:

“Me inclino por enseñar en los campos. Una sola clase práctica equivale a cinco o seis teóricas. Existen contenidos muy difíciles de enseñar y aprender desde una fotocopia, en cambio eso mismo les mostrás y no se olvidan más. También es cierto que hay contenidos curriculares que sólo podés enseñarlos desde un escritorio. A Dios gracias que a mí me toca enseñar cosas prácticas. Y los chicos en eso se enganchan mucho. [...] Las salidas que hacemos a los campos, y cuando vamos varios profesores, son lo mejor para los aprendizajes. Que uno enseñe su materia y otro que muestre otra mirada, pero sobre un mismo objeto de estudio. Es enriquecedor. También les enseñamos lo conveniente de trabajar en equipo y, de vez en cuando, hacemos un asadito para todos. Eso de compartir consolida los grupos y a la semana siguiente vienen todos a la escuela. Mostrar el lado humano de las personas es muy convocante”.

UNA EXPERIENCIA PERSONAL E INSTITUCIONAL

Una profesora de Lengua y Literatura contrasta su experiencia en una escuela céntrica y una escuela de “Nuevo Formato”, ubicada en “una zona donde todos los profes en un principio querían dejar de trabajar por ser un lugar muy peligroso, y porque los chicos eran inmanejables”.

La experiencia de cambio personal que mostraremos a continuación se enmarca en un proceso de cambio institucional: “La gestión del director es lo más importante. Una vez que tuvimos un director que reguló todos los espacios, los roles, las situaciones conflictivas. [...] Eso fue lo que empezó a hacer la diferencia en esa escuela. Hoy por hoy, es el lugar donde me gusta más ir a trabajar”.

El trabajo con los alumnos en riesgo pedagógico se realiza en el marco de un trabajo en equipo, institucional:

“Todos estos alumnos vienen de sectores muy carenciados. Pero el apoyo lo tengo desde el director: en llevar adelante proyectos, en hacer cosas diferentes. Yo misma fui cambiando. Y todo se lo hace dialogando, y con mucho respeto. A un alumno se le llamó la atención, pero se lo llamó, se hizo una reunión con él. Pero nunca se lo hizo pasar vergüenza delante de sus compañeros. Al contrario, no se lo expone, porque se tiene en cuenta la situación de donde vienen. Darles apoyo desde los materiales hasta las clases personalizadas. Y hacer un trabajo conjunto es tenerlos en cuenta porque vienen de sectores sociales vulnerables.”

“Se trabajó con ciertos alumnos en particular de forma intensiva. Porque además yo tengo horas de apoyo institucional para dar clases a aquellos alumnos que necesitan apoyo extra y no tienen un profesor pago para poder avanzar. Es así que podemos hacer mucho por estos alumnos, aunque faltan otros que vayan a estas clases, pero es desde allí que se ha podido ir nivelando. Y también el esfuerzo que ponen los alumnos en salir a flote, y esto realmente da mucha satisfacción.”

Y luego aclara, como muchas veces en la entrevista: “¡Y yo soy muy exigente!”

Indisociable de este proceso de cambio institucional, la docente relata una experiencia de transformación personal en el desempeño profesional:

“Al principio, yo exponía, dictaba y daba la tarea. Exponía, dictaba y daba la tarea... Hasta que fui cambiando. Ahora hago una exposición muy cortita. Ni siquiera es una exposición: explico un término, y pido ejemplos. Y lo intercambiamos, lo relacionamos con otras cosas entre todos. O hago pequeñas lecturas de algunos textos, y ellos lo interpretan. Yo no les digo nada. Los dejo, hasta que ellos lo interpretan.

E incluso se corrigen entre ellos. [...] De esa manera hay mucha interacción, algo que antes no ocurría. A veces se torna con mucho bochinche la clase, pero es porque ellos hablan todos a la vez.”

La posibilidad de conocer y aprovechar los gustos e intereses de sus estudiantes no está disociada de un clima de relaciones más cercanas y una dinámica general más participativa:

“Los distintos intereses de los chicos me parece que hay que tenerlos en cuenta y es desde ahí que podemos modificar nuestras prácticas. Cuando yo al principio exponía, ellos manifestaban que se aburrían, que no podían seguir lo que yo iba diciendo y que no entendían. Entonces, cuando daba los trabajos prácticos ellos no podían hacerlos o volvían a preguntar lo que acababa de explicar. Me daba cuenta de que era difícil mantener la atención y de que tenía que rescatar otros intereses. Entonces fui modificando las formas de dar clases. En lo posible, llevo imágenes. O con obras de teatro. Las voy leyendo yo misma, y las intercambiamos. [...] Me llevo tiempo ir modificando las clases, y ver qué cosas resultan y otras no. Para mí, fue así, ir descubriendo sus intereses: prueba y error. Pero ya no doy más las clases como las daba antes. Todas son más bien participativas. E ir constantemente descubriendo que cosas les interesan”.

Aunque no hay una correspondencia absoluta y sería deseable profundizar la investigación en este aspecto, podemos reconocer en los testimonios una tendencia que asocia los docentes que integran el factor del vínculo cercano en el proceso pedagógico general con el desarrollo de actividades dinámicas y atentas a los gustos e intereses de sus estudiantes.

Nuestra interpretación de los testimonios recogidos nos permite aventurar algunas hipótesis que necesitarían ser focalizadas en investigaciones futuras. Los alumnos de sectores sociales vulnerables re-

quieren de una relación más personal y afectiva con los docentes que los estudiantes de clase media, porque a estos últimos se les ocurre mucho menos la posibilidad real de abandonar los estudios. Los profesores que no establecen este tipo de relación menos distante con los alumnos tienden a producir exclusión en poblaciones vulnerables. Se ven en la necesidad de recurrir al acercamiento personal sólo en casos que por el riesgo han despertado su preocupación.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS A ESTUDIANTES DE ESCUELAS SECUNDARIAS

En la presente investigación se encuestaron 271 estudiantes (139 de sexo femenino, 126 de sexo masculino y 6 sin datos al respecto), de 21 instituciones educativas de gestión estatal y privada. El trabajo se inició para conocer en forma directa lo que piensan los alumnos, destinatarios principales de las prácticas docentes, y contar así con información cuantitativa orientadora sobre cómo perciben los sujetos del aprendizaje las actividades que reciben en la escuela. Los resultados han sido usados para abonar algunas de las conclusiones expuestas en el capítulo anterior, en el cual se hace referencia a esta fuente en los momentos pertinentes. Por otra parte, la encuesta ha permitido también obtener otra información que, aunque no directamente relacionada con nuestro tema de investigación central, puede resultar indirectamente aprovechable para estudiar el mismo o, eventualmente, para otras investigaciones sobre temas educativos. En este capítulo, damos cuenta, por estos motivos, de algunos de los resultados obtenidos, así como de algunas líneas de exploración que estos resultados sugieren.

DESCRIPCIÓN DE LA ENCUESTA

A partir del planteo de la hipótesis de nuestra investigación, nos conformamos como grupo de trabajo, distribuyéndonos las tareas que implica aplicar el instrumento de recolección de datos de la encuesta.

El diseño del cuestionario, que se incluye en el Anexo II, tuvo como eje el problema planteado como objeto de estudio, referido a las características de las actividades que propone la escuela en las que un/a estudiante de sectores vulnerables se siente motivado/a para participar activa y provechosamente.

La encuesta se realizó entre marzo y mayo de 2014 en 21 institucio-

nes del nivel secundario de Tucumán, con distintas modalidades: Humanidades y Ciencias Sociales, Economía y Gestión de las Organizaciones y Producción de Bienes y Servicios; ubicadas en zonas urbana, suburbana y rural; y de 1°, 2° y 3° categoría. En algunos casos, se aplicó sobre cursos completos; en otros casos, en grupos de alumnos; y, en un caso, en un grupo de estudiantes reunidos en un cibercafé. Los estudiantes encuestados, que sólo se identificaron por su nombre de pila, son de distintas edades y están también en distintos cursos.

Tabla 1. Porcentaje de estudiantes encuestados por curso

(Elaboración propia, a partir de encuestas propias)

Curso	Población encuestada	Porcentaje
1°	90	33%
2°	43	16%
3°	45	17%
4°	49	18%
5°	21	8%
6°	18	7%
S/D	5	2%
TOTAL	271	100 %

Tabla 2. Porcentaje de estudiantes encuestados por edades

(Elaboración propia, a partir de encuestas propias)

Edad	Población encuestada	Porcentaje
11 años	5	2%
12 años	48	18%
13 años	54	20%
14 años	41	15%
15 años	42	15%
16 años	39	14%
17 años	25	9%
18 años	9	3%
19 años	6	2%
26 años	1	1%
28 años	1	1%
TOTAL	271	100 %

En un primer momento, la encuesta fue aplicada por varios de los integrantes del grupo en las respectivas instituciones donde prestan servicios. A medida que se iban cargando los datos, y a la vista de las características de las poblaciones encuestadas, se decidió buscar nuevas instituciones con características específicas para poder dotar a la población encuestada de un carácter representativo a la luz de la pregunta que orientaba la investigación y las hipótesis de trabajo iniciales que la guiaban.

VULNERABLES Y NO VULNERABLES

En ese sentido, resultaba particularmente relevante distinguir los informantes entre aquellos provenientes de sectores vulnerables y aquellos que no. Se hacía necesario encontrar criterios que permitieran trazar operativamente esta distinción, así como incluir en la población encuestada una proporción de estudiantes provenientes de sectores no vulnerables que pudiera tomarse como población de control para posibles generalizaciones sobre los provenientes de sectores vulnerables.

Como se señala en el capítulo I, el análisis de los relatos sobre abandono (o no) y fracaso (o no) escolares, que llevó a la propuesta del factor de la inclusión/exclusión socioeducativa presentado en ese capítulo, también nos permitió reconocer algunas variables asociadas con un mayor riesgo de abandono o fracaso escolar, lo que cuenta para nosotros, por cierto, como una definición operativa válida de la vulnerabilidad.

En consecuencia, dos de las preguntas del cuestionario fueron relevantes para esta clasificación: la institución escolar y la ocupación de los padres o encargados. En efecto, la caracterización de la escuela es

en buena parte de los casos suficiente para reconocer la vulnerabilidad de los encuestados, por el lugar en que está emplazada pero sobre todo por la población que concurre a la misma (que en la mayor parte de los casos de vulnerabilidad es la que vive precisamente cerca de la escuela). Complementariamente, la caracterización de otras instituciones, sobre todo de gestión privada con aranceles elevados, resulta suficiente para reconocer a los correspondientes encuestados como no vulnerables. La ocupación de los padres o encargados se ha usado únicamente entonces en aquellas instituciones cuya caracterización no es suficiente para distinguir a quienes asisten a ellas entre sectores vulnerables y no vulnerables. En muchos casos, sin embargo, la insuficiente información dada por el encuestado sobre la ocupación de sus padres o encargados ha impedido reconocerlo como vulnerable o no vulnerable. Se distingue este pequeño grupo como "Sin definición" en cuanto a su vulnerabilidad.

Siguiendo estos criterios, tenemos, en las 271 encuestas, 204 estudiantes de sectores vulnerables, 54 de sectores no vulnerables y 13 sin definición.

Tabla 3. Clasificación de la población encuestada por vulnerabilidad y sexo

(Elaboración propia, a partir de encuestas propias)

	Femenino	Masculino	Sin datos	Total
Vulnerables	104	97	3	204
No vulnerables	28	24	2	54
Sin definición	7	5	1	13
Total	139	126	6	271

CATEGORIZACIÓN DE RESPUESTAS CUALITATIVAS

Las preguntas del cuestionario (V. Anexo II) apuntan a recabar la perspectiva que nuestros estudiantes tienen de las problemáticas o dificultades que encuentran en la enseñanza, así como de aquellos aspectos que, en cambio, les resultan estimulantes o, al menos, favorecen su desempeño escolar. También se intentó explorar su perspectiva de las relaciones vinculares y afectivas entre estudiantes y docentes.

Este cuerpo de preguntas fueron abiertas, en el sentido de que el encuestado ofrecía su respuesta no de una lista de opciones, sino recurriendo a lo que su propia experiencia y reflexión le proponían. Al terminar de realizar las encuestas, hicimos una lectura de las mismas y nos encontramos, por supuesto, con una variedad de datos y parámetros. Sin embargo, al mismo tiempo, se notaba que ciertos tipos de respuestas se repetían o que, en algunos casos, las mismas podían clasificarse en función de ciertos parámetros relevantes para la investigación. Por ejemplo, ante la variedad de respuestas sobre las razones por las que una determinada materia les resultó más difícil, puede distinguirse a qué aspecto de la relación educativa el estudiante le asigna la responsabilidad: mala didáctica, maltrato docente, antipatía al docente, incapacidad propia, falta de esfuerzo propia, etc. Procedimos, en consecuencia, a categorizar el contenido cualitativo de las respuestas recogidas para cuantificar esas categorías y obtener estadísticas aprovechables, sin forzar la naturaleza de la respuesta original.

En el Anexo III, presentamos las estadísticas obtenidas a partir de estas categorizaciones en cada una de las preguntas. Adelantamos a continuación algunas observaciones interesantes o provocativas sugeridas por estos datos.

CAUSAS DEL FRACASO

Como ya se ha observado en otras ocasiones, hay numerosos aspectos en los que no se observan diferencias notorias entre los puntos de vista que esgrimen los estudiantes de sectores sociales vulnerables, por un lado; y los de sectores no vulnerables, por el otro.⁴ Resulta por eso tanto más interesante llamar la atención sobre aquellos aspectos en los que, en cambio, ambos grupos sí muestran una evidente diferencia en sus apreciaciones. Este es el caso de las causas de los pro-

4.- Mientras este informe se encontraba ya en proceso de elaboración, solicitamos a la Lic. Fanny Kaliman, especialista en Estadística, un estudio sobre la dependencia entre la variable de la vulnerabilidad y algunas de las variables relevantes para esta investigación. La Lic. tuvo la gentileza de realizar sobre nuestra encuesta la prueba chi cuadrado, en la que se contrasta la hipótesis de que las variables sean independientes vs la hipótesis de que las variables sean dependientes. Esa prueba, según nos explica la misma profesional, se realiza con cierto error de tomar la decisión incorrecta (decir que son dependientes cuando en realidad no lo son.) Ese error se cuantifica con la probabilidad de cometerlo y es el nivel de significación del test. Así, cuando se dice que se puede suponer que las variables son dependientes con un nivel del 5% es que la probabilidad de estar cometiendo dicho error es 0,05. El valor que se tome como nivel de la prueba se lo compara con el p-valor que da como resultado la prueba para la muestra observada: si $p\text{-valor} \leq 0,05$ se puede suponer dependencia entre las variables; si $p\text{-valor} > 0,05$, no. De este análisis, surgió que hay evidencias para suponer que hay dependencia entre la vulnerabilidad y: 1) la razón por la que una materia resulta más difícil, a un nivel del 10% ($p\text{-valor}=0,0849$); 2) lo que les gusta hacer en la escuela, a un nivel del 5% ($p\text{-valor}=0,0117$); 3) lo que les gusta hacer fuera de la escuela a un nivel del 5% ($p\text{-valor}=0,014$); y 4) que piensan los profesores de mis gustos, a un nivel del 5% ($p\text{-valor}=0,007$). En cambio, no hay evidencia para suponer que hay dependencia entre la vulnerabilidad y la razón por la cual una materia resulta más fácil; la razón por la cual aprendió más una materia; la razón por la cual aprendió menos una materia; y la razón por la cual mejoró en alguna materia. Corresponde aclarar que, sobre todo por la escasa muestra de la población de control (no vulnerables), esta prueba sólo pudo realizarse unificando ciertas categorías que en nuestra primera categorización, y que es la que incluimos en el Anexo III aparecen distinguidas (de otro modo, no se cumplirían las condiciones necesarias para poder realizar la prueba chi). La dependencia señalada como 1 (razón por la que una materia resulta más difícil) parece perder vigencia al comprobar que las variables relacionadas con esa no manifiestan dependencia. En cambio, puede resultar interesante para investigaciones posteriores el que haya evidencia de dependencia tanto para lo que les gusta hacer en la escuela como para los que les gusta hacer fuera de la escuela.

blemas de aprendizaje. Quienes provienen de sectores vulnerables muestran, en efecto, una fuerte tendencia a las respuestas que hemos recogido bajo el rótulo de "No entiendo", predominancia notoriamente menguada en la población de control no vulnerable, en la cual este tipo de causales se equilibra con las de "Incapacidad propia" y "Mala enseñanza". Este último rótulo figura en el segundo lugar entre los vulnerables (v. sobre todo las tablas incluidas en la sección 5 del Anexo III, pero también la sección 8, aunque allí la tendencia se da pero es menos marcada.)

Ciertamente, el "No entiendo", deja en cierto grado de ambigüedad si el estudiante atribuye la responsabilidad de las dificultades a sus propias limitaciones o a la carencia de recursos didácticos del docente. Sin embargo, en relación con los aspectos observados sobre la importancia de la sensibilidad de las actividades fructíferas hacia las particularidades culturales de los estudiantes, la predominancia del "No entiendo" merece atenderse como posible signo de una falta de comunicación que atenta contra el éxito de los objetivos escolares.

Correlativamente, en ambos grupos, las razones del éxito tienden a enfocarse en la buena enseñanza y los gustos personales. La cuestión de la comprensión pasa a un segundo plano, muy por debajo de estas otras opciones.

Vale la pena dejar anotado aquí, por otra parte, una interesante línea de exploración que no hemos profundizado aquí. Aunque en algunos casos, la facilidad o dificultad de una materia parece medirse no por la posibilidad de aprendizaje, sino por la posibilidad de aprobar la materia, conviene observar que, sin embargo, existe una gran coincidencia entre las razones que se esgrimen, en ambos grupos, para explicar por qué una materia es difícil (o fácil) y por qué aprendió menos (o más), lo cual indicaría que el aprendizaje en sí mismo se in-

cluye como un factor importante para evaluar la facilidad y no sólo el interés práctico de la satisfacción del requisito institucional.

LOS GUSTOS DE LOS ESTUDIANTES

Las tablas contenidas en la sección 11 del Anexo III dan cuenta de las importantes proporciones de estudiantes que perciben, o bien que sus docentes no saben cuáles son sus gustos, o bien que les es indiferente, un tópico que cobra, sin embargo, una gran significación en el análisis de las actividades fructíferas. En este sentido, llama la atención no sólo el alto índice de estudiantes de sectores no vulnerables que perciben que sus docentes no aprueban sus gustos sino también la elevada proporción de los de sectores vulnerables que, en cambio, entienden que sí los aprueban ("Les gusta"). Resulta altamente pertinente, de todos modos, enfatizar que, en este punto, se hace necesario un estudio más profundo: gran parte de los encuestados interpretaron la pregunta no en referencia a sus propios gustos, sino a si ellos mismos satisfacían las expectativas de los docentes y, en particular, de las normas de la institución (higiene, conducta, puntualidad.) Esta interpretación, en sí misma, suscita ciertos interrogantes interesantes que, sin embargo, por razones de tiempo, no hemos perseguido aquí.

EL FACTOR PEREZA

Parece relevante observar que el factor "pereza" (reconocible en diversas formas, algunas reconocidas en estas clasificaciones bajo ese nombre, otras presumiblemente ocultas en otras expresiones tales

como "hay que dar oral") no presenta índices tan altos como podría pensarse a partir de la sensación generalizada de cierta desidia para el trabajo en la cultura juvenil actual. Queda a un lado de estas disquisiciones las respuestas equivalentes a "Es mucho", que a veces parece que puede interpretarse como "pereza" y otras veces como "Mala enseñanza". Complementariamente, los estudiantes tienden a reconocer que las materias en las que han mejorado su desempeño son aquellas en las que han puesto un esfuerzo particular para hacerlo.

MATERIAS

Resulta significativo tomar nota de que las mismas materias (Matemáticas en primer lugar; e Inglés en segundo lugar) ocupan el primer lugar tanto entre las más difíciles como ente las más fáciles y tanto en las que más han aprendido como en las que menos han aprendido. En algunos casos, conviene razonablemente recordar que se han encuestado cursos completos que comparten los mismos docentes. Sin embargo, como se señala arriba, la población encuestada, en conjunto, proviene de un número amplio de establecimientos y cursos. Aunque el dato es interesante, probablemente convendría ampliar aun más el número de encuestados para comprobar que se trata de una tendencia realmente generalizable.

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas, hemos presentado una cierta variedad de reflexiones surgidas a partir de la evidencia recogida para intentar contestar la pregunta que animó nuestras indagaciones. Muchas de ellas se proponen como iluminaciones puntuales de aspectos relacionados con nuestra problemática; otras abren nuevos interrogantes que sugieren nuevas líneas de indagación; algunas pocas ofrecen la posibilidad de reunirse para abonar propuestas generalizadoras más o menos provocativas.

Sería imposible recoger todas estas propuestas en una síntesis englobadora y exhaustiva. En este capítulo, tomamos entonces algunas de ellas como un modo de sopesar los esclarecimientos que creemos haber obtenido.

Probablemente convenga comenzar, entonces, por la observación de que, en las actividades escolares que motivan a los estudiantes a incorporarse activamente para su pleno aprovechamiento, no parecen distinguirse propiedades marcadamente diferentes entre los estudiantes de sectores vulnerables y los de sectores no vulnerables. Así surge, al menos, de un análisis de las encuestas y los testimonios de los propios protagonistas que hemos recogido en nuestro trabajo de campo. Se diría que lo que atrae -o distrae- en las propuestas escolares, en términos generales, se distribuye de maneras similares entre los estudiantes de cualquier extracción social.

Sin embargo, al mismo tiempo, esta aparente in-diferenciación, que corre el riesgo de promover a la indiferencia, se matiza significativamente a partir de otros síntomas que se revelan en los mismos datos obtenidos, los cuales a su vez proponen lineamientos para encarar nuevas investigaciones.

Para ordenar estas reflexiones, destaquemos, en primer lugar, según hemos desarrollado en el capítulo II, la importancia que le

asigna una buena proporción de los protagonistas a la personalización de las relaciones entre docentes y estudiantes, tan recurrente que podría ser considerada la propiedad más reconocida, entre los protagonistas, de las actividades escolares fructíferas. Consultados sobre las estrategias con la que han logrado contrarrestar el riesgo escolar, una alta proporción de docentes refiere, más que a la planificación de actividades específicas, a la contención afectiva y el conocimiento de las condiciones particulares de determinados estudiantes o grupos de estudiantes. Resultará relevante adelantar que, en general, este tipo de recursos tiende a no manifestarse en aquellos docentes que declaran su escepticismo radical sobre la voluntad -e incluso las capacidades- de los estudiantes provenientes de sectores vulnerables para superar el riesgo escolar.

Por otra parte, desde la perspectiva de los estudiantes, tanto en las entrevistas como en las encuestas, la proximidad afectiva con los docentes aparece como un factor recurrente para la explicación de sus propios éxitos.

Merece ponerse en relación esta generalización con otra, esgrimida por muchos docentes, y según la cual los estudiantes tienden a sentirse más motivados a participar de las actividades propuestas o más interesados en el aprendizaje cuanto más perciben una relación clara y directa entre los contenidos o la actividad misma con su vida cotidiana. En menor medida, pero de todas maneras en un grado pertinente, esta propiedad emerge también en las entrevistas y encuestas a estudiantes.

De la convergencia de estas generalizaciones, puede inferirse una reformulación interesante de la hipótesis inicial, una reformulación que constituye en realidad una precisión sobre uno de los rasgos señalados en esa versión original. En efecto, al principio de que la acti-

vidad escolar fructífera apela a presupuestos, valores y códigos con el que los estudiantes involucrados estén familiarizados, deberíamos agregar que se requiere algo más que mera "familiarización". Parece necesario que, además, los estudiantes los sientan como propios y personales. No se trata, en consecuencia, de la aplicación de ciertas presunciones abstractas, construidas en términos igualmente abstractos, sobre valores, intereses y códigos que se pretendieran válidos para cualquier joven, sino de su localización específica en el aquí y el ahora del grupo de estudiantes reales con los que se interactúa, en un nivel de interpretación que se haga cargo de las experiencias inmediatas en el que este grupo ha crecido y en las que se encuentra viviendo. En la práctica, esto implica una indagación previa, simultánea y constante, por parte de los docentes y con el debido apoyo de la propia institución, de las particularidades del grupo concreto de estudiantes, e incluso de las características individuales de los miembros de ese grupo.

En cierta medida, la evidencia recogida sugiere que esta propiedad de las actividades fructíferas no debería entenderse separadamente de otra que mencionábamos en nuestra hipótesis inicial, según la cual en el transcurso de la actividad fructífera y como resultado de ella el estudiante obtiene de sus pares y las personas adultas una respuesta afectiva. Pensamos sobre todo en que, en los testimonios relevantes, los docentes, al referirse a lo que estamos llamando la personalización de las relaciones, se acompañan usualmente de términos como "contención", "comprensión" o "empatía"; en la misma dirección, los testimonios de los estudiantes apelan constantemente a la "simpatía" o la "buena onda" de los docentes cuando intentan explicar sus logros en determinadas materias o actividades escolares en general.

A la luz de estos datos, convendría quizá reformular la propiedad enunciada en nuestra hipótesis inicial, en términos, por ejemplo, de

que la actividad escolar fructífera se desarrolla en un clima de cordialidad y cierto grado de afectividad mutua entre los participantes.

Estas modificaciones son mucho más que meros cambios de términos. En particular, nos llevan a tomar en cuenta que no corresponde reducir estas propiedades así reelaboradas a las actividades escolares planificadas, sino que deberían interpretarse como principios válidos para toda la dinámica de las interacciones escolares. Es sólo por la focalización de nuestro estudio que han emergido como una propiedad de las actividades escolares fructíferas. Si uno tiene en cuenta que tales actividades se encuadran siempre en un contexto general de interacciones cotidianas de diversa naturaleza, lo que surge de nuestra investigación es que su posibilidad de éxito depende entonces no tanto -y no sólo- de sus propiedades específicas en tanto que tales actividades, sino de las propiedades del marco general en el que se encuadran dentro de la vida escolar.

Relacionando ahora estas relativas claridades ganadas con otros elementos de juicio que surgen de la evidencia recogida, podemos volver sobre las poblaciones de estudiantes provenientes de sectores sociales vulnerables y la problemática más general de la inclusión socioeducativa.

En efecto, aunque, como decíamos al comenzar estas conclusiones, no surgen inmediatamente diferencias nítidas entre las propiedades de las actividades escolares fructíferas entre sectores vulnerables y no vulnerables, sí llama la atención, como desarrollamos en el capítulo III, la mayor tendencia, entre los estudiantes de sectores vulnerables en comparación con la población de control, a explicar sus fracasos escolares (por qué una materia es difícil o por qué han aprendido menos en una materia) a la lisa y llana falta de comprensión, a menudo a través de la simple frase "No entiendo". Recuérdese que esta cate-

goría, en nuestra reconstrucción de los breves testimonios ofrecidos en las encuestas, venía a oponerse a aquellas opciones en las que los estudiantes asignaban la responsabilidad o bien a una docencia deficiente o bien a su propia incapacidad. El "No entiendo", ciertamente, no es plenamente incompatible con esas otras dos categorías, que podrían ser, en algunos casos, explicaciones silenciadas de la incompreensión. Sin embargo, la preferencia de los estudiantes de sectores vulnerables por esta respuesta frente a las otras, es indicativa de una sensación más generalizada de que la culpa del fracaso no es atribuible a ninguna de las dos partes, sino de una incomunicación que surge del encuentro de códigos diferentes que no llegan a encontrarse para un intercambio productivo.

El tópico no surge directamente en los testimonios de los docentes, pero cabe observar que, en esos testimonios, los sectores sociales vulnerables aparecen siempre como el otro. De entre los tres grupos que hemos reconocido a partir de su actitud hacia esta población, uno de ellos tiende a considerarlos "irredimibles", subrayando de este modo su alteridad; los otros dos, en cambio, atribuyen las limitaciones para el éxito escolar a ciertas condiciones particulares que pueden intentar superarse, y, en muchos casos, convocan precisamente a la comprensión de esas condiciones, pero, una vez más, estas condiciones son analizadas, como es de esperarse, y con mayor razón en la situación de entrevista a la que han sido convocados como profesionales, a partir del habitus docente, que implica, naturalmente, haber alcanzado un cierto éxito escolar y tener siempre presentes los valores de los que, siempre en esta interpretación, carecen los ámbitos de los estudiantes en riesgo escolar.

Estas evidencias sugieren que, en el caso de las poblaciones de estudiantes provenientes de sectores sociales vulnerables, es necesario

un esfuerzo mayor -y, probablemente, una mayor voluntad de empatía- para que las actividades escolares fructíferas -y, como queda dicho, el marco más general del conjunto de interacciones que conforman la vida escolar- satisfagan el requisito de que los estudiantes sientan como propios los valores y códigos con los que esas actividades e interacciones se proponen y desarrollan.

Puede resultar pertinente, al avanzar esta propuesta de interpretación de los datos, recordar que entendemos que hay ciertos valores que la escuela tiene la función de reproducir, aun si entran en contradicción con otros valores vigentes en la población involucrada en la actividad escolar. Por ejemplo, la ciudadanía responsable, un objetivo central de la formación escolar, implica la opción por el uso del diálogo en lugar de la violencia para solucionar diferendos, conflictos de intereses o simplemente conflictos personales. En consecuencia, el esfuerzo por reproducir este tipo de valores a través de una actividad escolar, aun en grupos humanos en los que no está vigente, o en los que incluso está vigente su opuesto, no puede interpretarse como una "imposición" injustificada, sino como la implementación plena de las funciones indelegables de la institución escolar.

Sin embargo, por una parte, como se revela en cientos de estudios de antropología social, es totalmente erróneo pensar que este tipo de valores son homogéneamente compartidos por comunidades enteras en las que algunos actores sociales sí parezcan sostenerlos; y, mucho menos, que sean vividos como imperativos ineludibles que no puedan abandonarse o transformarse. Por otra parte, y quizá de mayor relevancia para nuestra discusión, este tipo de valores no agotan las idiosincrasias culturales a cuya heterogeneidad reclama atención el principio general que estamos discutiendo. Sobre todo cuando se consideran las especificidades concretas del aquí y del ahora de las co-

munidades involucradas, una enorme variedad de presuposiciones, intereses e incluso de marcos interpretativos, constituyen mundos que, aun cercanos en el tiempo y el espacio, esgrimen su propia diferencia que reclama la sensibilidad y el compromiso de los docentes que aspiran a que su profesión contribuya al ejercicio de todos sus derechos por parte de sus jóvenes educandos, en particular el de la ampliación de sus horizontes de vida en la sociedad de la que son parte, objetivo definidor de la inclusión socioeducativa.

ANEXO I

CUESTIONARIO DE LAS ENTREVISTAS

Las entrevistas fueron realizadas por los distintos integrantes del equipo, para lo cual se acordó intentar orientar los testimonios a partir de las propuestas de la hipótesis inicial. En una primera etapa, se usaron, con flexibilidad, los formatos de los Cuestionarios 1 y 2 (Cada entrevistador intentaba que el testimonio tuviera respuestas a cada una de estas preguntas.) En un segundo momento, luego de haber realizado un análisis de las respuestas que se iban obteniendo, se agregaron las opciones contenidas en el Cuestionario 3.

CUESTIONARIO 1

- *¿Qué actividades que se realizan dentro de su espacio curricular les gustan más a sus alumnos?*
- *¿Qué actividades que se realizan fuera de su espacio curricular les gustan más a sus alumnos?*
- *¿Qué obstáculos encuentra en la tarea áulica?*
- *¿Qué estrategias lleva a cabo para atender esas dificultades?*
- *¿Qué resultados obtuvo a partir de la implementación de esas estrategias?*

CUESTIONARIO 2

- *¿Qué materias dicta? ¿Con qué cursos? ¿Cómo responden esos cursos?*
- *¿Qué actividades de formación que propuso engancharon más a los alumnos y cuáles menos? ¿Por qué?*
- *¿Qué hace en clase con los alumnos que no se enganchan?*
- *¿Ha notado un cambio positivo en algún alumno en riesgo escolar?*
- *¿Cuándo, cómo y por qué cree que se produjo?*
- *¿Qué intereses, gustos inquietudes, etc. tienen sus alumnos? ¿Tienen alguna relación con las actividades formativas que les propone?*

- *¿Con cuáles más, con cuáles menos?*
- *¿Los alumnos están capacitados para aprender lo que se les enseña? ¿Ellos se sienten capacitados para aprender?*

CUESTIONARIO 3

- *¿Qué materias dicta? ¿Con qué cursos? ¿Cómo responden esos cursos?*
- *¿Qué actividades de formación que propuso engancharon más a los alumnos y cuáles menos? ¿Por qué?*
- *¿En cuáles de los siguientes tipos de contenidos cree haber tenido más éxito en su tarea?*
 - *adquisición de contenidos disciplinares*
 - *adquisición de valores en relación con la convivencia, el respeto mutuo y el trabajo en equipo*
 - *adquisición del valor del conocimiento y del esfuerzo por aprender*
- *¿Qué obstáculos encuentra en particular para la enseñanza de los contenidos disciplinares? ¿Qué estrategias le han resultado más útiles para superarlos?*
- *¿Cree que alguna de las actividades que propone estimulan el valor del trabajo en equipo, el ejercicio de responsabilidades y/o el respeto mutuo? En caso afirmativo, dé ejemplos.*
- *¿Qué intereses, gustos, inquietudes, etc. tienen sus alumnos? ¿Qué opinión le merecen esos gustos? ¿Les comunica su aprobación o desaprobación de esos gustos?*
- *¿Ha intentado aprovechar esas aficiones en las actividades formativas que les propone? En caso afirmativo, dé ejemplos y evalúe los resultados.*

- *¿Ha notado un cambio positivo en algún alumno en riesgo escolar?*
- *¿Cuándo, cómo y por qué cree que se produjo?*
- *¿Ha aplicado alguna vez alguna estrategia particular para solucionar problemas de autoestima baja en los estudiantes? En caso afirmativo, dé ejemplos.*
- *¿Tiene en cuenta de alguna manera que sus estudiantes provienen de sectores sociales humildes?*
- *¿Aprovecha de alguna manera las netbooks? ¿Le han permitido implementar nuevas estrategias que enganchen más a los estudiantes?*

ANEXO II

PLANILLA DE LAS ENCUESTAS

**INVESTIGACIÓN SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA
ENCUESTA PARA ESTUDIANTES DEL NIVEL MEDIO****Sexo**

- Mujer
- Varón

Escriba sus Datos:

Nombre (sin apellido):

Escuela

Curso:

Edad:

Ocupación de los padres o encargados:

¿Cuál es la materia más difícil para vos?

¿Por qué?

¿Cuál es la materia más fácil?

¿Por qué?

¿Cuál es la materia en la que más has aprendido?

- Inglés
- Biología
- Historia
- Lengua
- Matemáticas
- Físico-Química
- Educación Física
- Otro:

¿Por qué?

.....

¿Cuál es la materia en la que menos has aprendido?

.....

¿Por qué?

.....

Cosas que te gusta hacer fuera de la escuela:

.....

Cosas que te gusta hacer en la escuela:

.....

¿Que piensan los profesores acerca de las cosas que te gustan (ropa, modo de hablar, música, entretenimientos, lecturas, televisión, películas, etc.)?

.....

¿Alguna materia que no te gustaba te ha empezado a gustar? ¿Alguna materia que te resultaba difícil ahora te resulta más fácil?

.....

¿Por qué?

.....

.....

ANEXO III

TABLAS CON ALGUNOS DATOS ESTADÍSTICOS OBTENIDOS DE LAS ENCUESTAS

MATERIAS

1. A partir de la pregunta ¿Cuál es la materia más difícil para vos?

Tabla 4. Resultados generales

Materia	Cantidad de respuestas	Porcentaje
Matemáticas	88	32%
Inglés	38	14%
Geografía	38	14%
Otras	26	10%
Historia	24	9%
Lengua	20	7%
Físico-Química	19	7%
Biología	10	4%
Ninguna	4	1%
Todas	2	1%
No contesta	2	1%

Tabla 5. Resultados entre estudiantes de sectores vulnerables

Materia	Cantidad de respuestas	Porcentaje
Matemáticas	33	16%
Otras	30	15%
Tutoría	19	9%
Inglés	19	9%
Lengua	17	8%
Educación Física	17	8%
Biología	13	6%
Historia	12	6%
Etica	12	6%
Teatro	11	5%
Física	8	4%
No contesta	5	2%
Físico-Química	5	2%
Ninguna	2	1%
La mayoría	1	0%

1. A partir de la pregunta ¿Cuál es la materia más difícil para vos?

Tabla 6. Resultados entre estudiantes de sectores no vulnerables

Materia	Cantidad de respuestas	Porcentaje
Geografía	25	46%
Matemáticas	8	15%
Otras	7	13%
Inglés	4	7%
Lengua	3	6%
Historia	3	6%
Físico-Química	2	4%
Ninguna	1	2%
Biología	1	2%

2. A partir de la pregunta ¿Cuál es la materia más fácil?

Tabla 7. Resultados generales

Materia	Cantidad de respuestas	Porcentaje
Matemáticas	42	15%
Otras	41	15%
Inglés	28	10%
Etica	27	10%
Tutoría	24	9%
Educación Física	21	8%
Lengua	20	7%
Biología	18	7%
Historia	14	5%
Teatro	11	4%
Física	8	3%
Físico-Química	7	3%
No contesta	6	2%
Ninguna	2	1%
Todas	1	0%
La mayoría	1	0%

2. A partir de la pregunta ¿Cuál es la materia más fácil?

Tabla 8. Resultados entre estudiantes de sectores vulnerables

Materia	Cantidad de respuestas	Porcentaje
Matemáticas	33	16%
Otras	30	15%
Tutoría	19	9%
Inglés	19	9%
Lengua	17	8%
Educación Física	17	8%
Biología	13	6%
Historia	12	6%
Ética	12	6%
Teatro	11	5%
Física	8	4%
No contesta	5	2%
Físico-Química	5	2%
Ninguna	2	1%
La mayoría	1	0%

Tabla 9. Resultados entre estudiantes de sectores no vulnerables

Materia	Cantidad de respuestas	Porcentaje
Ética	13	24%
Otras	9	17%
Inglés	7	13%
Matemáticas	6	11%
Tutoría	5	9%
Biología	4	7%
Educación Física	3	6%
Lengua	2	4%
Historia	2	4%
Todas	1	2%
No contesta	1	2%
Físico-Química	1	2%
La mayoría	1	0%

3. A partir de la pregunta ¿Cuál es la materia en la que más has aprendido?

Tabla 10. Resultados generales

Materia	Cantidad de respuestas	Porcentaje
Matemáticas	52	19%
Lengua	46	17%
Biología	34	13%
Otras	33	12%
Fisico-química	17	6%
Historia	16	6%
Inglés	15	6%
Ética	11	4%
Ninguna	10	4%
EDI	9	3%
Tecnología	8	3%
Geografía	8	3%
Educación Física	8	3%
Todas	2	1%
No contesta	2	1%

Tabla 11. Resultados entre estudiantes de sectores vulnerables

Materia	Cantidad de respuestas	Porcentaje
Matemáticas	38	19%
Lengua	36	18%
Biología	29	14%
Otras	23	11%
Inglés	12	6%
Ninguna	10	5%
Historia	9	4%
Fisico-química	9	4%
Ética	9	4%
EDI	9	4%
Geografía	6	3%
Tecnología	5	2%
Educación Física	5	2%
Todas	2	1%
No contesta	2	1%

3. A partir de la pregunta ¿Cuál es la materia en la que más has aprendido?

Tabla 12. Resultados entre estudiantes de sectores no vulnerables

Matemáticas	12	22%
Otras	10	19%
Lengua	8	15%
Físico-química	7	13%
Historia	5	9%
Biología	4	7%
Educación Física	3	6%
Inglés	2	4%
Tecnología	1	2%
Geografía	1	2%
Ética	1	2%

4. A partir de la pregunta ¿Cuál es la materia en la que menos has aprendido?

Tabla 13. Resultados generales

Materia	Cantidad de respuestas	Porcentaje
Matemáticas	63	23%
Inglés	36	13%
Otras	33	12%
Lengua	31	11%
Geografía	22	8%
Biología	19	7%
Historia	18	7%
Físico-química	18	7%
No contesta	9	3%
Ninguna	9	3%
Ética	9	3%
Todas	2	1%
Casi todas	2	1%

4. A partir de la pregunta ¿Cuál es la materia en la que menos has aprendido?

Tabla 14. Resultados entre estudiantes de sectores vulnerables

Materia	Cantidad de respuestas	Porcentaje
Matemáticas	63	23%
Inglés	36	13%
Otras	33	12%
Lengua	31	11%
Geografía	22	8%
Biología	19	7%
Historia	18	7%
Físico-química	18	7%
No contesta	9	3%
Ninguna	9	3%
Etica	9	3%
Todas	2	1%
Casi todas	2	1%

Tabla 15. Resultados entre estudiantes de sectores no vulnerables

Materia	Cantidad de respuestas	Porcentaje
Geografía	13	24%
Inglés	8	15%
Biología	8	15%
Lengua	6	11%
Otras	5	9%
Matemáticas	4	7%
No contesta	3	6%
Ninguna	2	4%
Físico-química	2	4%
Etica	2	4%
Historia	1	2%

DIFICULTADES Y APRENDIZAJE

5. A partir de las razones por las que una materia es la más difícil

Tabla 16. Resultados generales

Tipo de Respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje
No entiendo	77	28%
Mala enseñanza	43	16%
No me gusta	29	11%
No contesta	28	10%
Incapacidad	26	10%
Es mucho	17	6%
Rechazo al docente	14	5%
Contenido de la materia	10	4%
Pereza	8	3%
No me gusta y no entiendo	8	3%
Respuesta confusa	4	1%
Hay que dar oral	3	1%
Otras	2	1%
Ninguna es difícil	2	1%

Tabla 17. Resultados entre estudiantes de sectores vulnerables

Tipo de Respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje
No entiendo	65	32%
Mala enseñanza	32	16%
No contesta	25	12%
No me gusta	23	11%
Incapacidad	16	8%
Es mucho	12	6%
Pereza	7	3%
Contenido de la materia	7	3%
No me gusta y no entiendo	6	3%
Rechazo al docente	4	2%
Hay que dar oral	3	1%
Respuesta confusa	2	1%
Otras	1	0%
Ninguna es difícil	1	0%

5. A partir de las razones por las que una materia es la más difícil

Tabla 18. Resultados entre estudiantes de sectores no vulnerables

Tipo de Respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje
No entiendo	9	17%
Incapacidad	9	17%
Rechazo al docente	8	15%
Mala enseñanza	7	13%
No me gusta	5	9%
No contesta	3	6%
Es mucho	3	6%
Contenido de la materia	3	6%
Respuesta confusa	2	4%
No me gusta y no entiendo	2	4%
Pereza	1	2%
Otras	1	2%
Ninguna es difícil	1	2%

6. A partir de las razones por las que una materia es la más fácil

Tabla 19. Resultados generales

Tipo de Respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje
Gustos personales	73	27%
Buena enseñanza	56	21%
Respuesta tautológica	22	8%
Entiendo	21	8%
Actividad	21	8%
No contesta	16	6%
Contenido	16	6%
Poco trabajo	11	4%
Otras	10	4%
Simpatía al docente	9	3%
Respuesta confusa	9	3%
Es divertida	7	3%

6. A partir de las razones por las que una materia es la más fácil**Tabla 20. Resultados entre estudiantes de sectores vulnerables**

Tipo de Respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje
Gustos personales	49	24%
Buena enseñanza	43	21%
Respuesta tautológica	19	9%
Actividad	17	8%
No contesta	16	8%
Entiendo	15	7%
Contenido	14	7%
Otras	8	4%
Respuesta confusa	7	3%
Poco trabajo	7	3%
Es divertida	5	2%
Simpatía al docente	4	2%

Tabla 21. Resultados entre estudiantes de sectores no vulnerables

Tipo de Respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje
Gustos personales	20	37%
Buena enseñanza	10	19%
Simpatía al docente	5	9%
Entiendo	4	7%
Actividad	4	7%
Poco trabajo	3	6%
Respuesta tautológica	2	4%
Es divertida	2	4%
Contenido	2	4%
Respuesta confusa	1	2%
Otras	1	2%

7. A partir de las razones por las que han aprendido más en una materia

Tabla 22. Resultados generales

Tipo de Respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje
Enseñanza del docente	71	26%
Contenidos	53	20%
Gusto personal	41	15%
No contesta	28	10%
Esfuerzo personal	24	9%
Es fácil	16	6%
Contenidos relacionados con la vida cotidiana	15	6%
Otras	11	4%
Respuesta confusa	6	2%
Entiendo	6	2%

Tabla 23. Resultados entre estudiantes de sectores vulnerables

Tipo de Respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje
Enseñanza del docente	54	26%
Contenidos	38	19%
Gusto personal	33	16%
No contesta	23	11%
Esfuerzo personal	20	10%
Es fácil	12	6%
Contenidos relacionados con la vida cotidiana	12	6%
Respuesta confusa	5	2%
Otras	4	2%
Entiendo	3	1%

7. A partir de las razones por las que han aprendido más en una materia**Tabla 24. Resultados entre estudiantes de sectores no vulnerables**

Tipo de Respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje
Enseñanza del docente	15	28%
Contenidos	11	20%
Otras	7	13%
Gusto personal	6	11%
Esfuerzo personal	4	7%
Entiendo	3	6%
Contenidos relacionados con la vida cotidiana	3	6%
No contesta	2	4%
Es fácil	2	4%
Respuesta confusa	1	2%

8. A partir de las razones por las que han aprendido menos en una materia**Tabla 25. Resultados generales**

Tipo de Respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje
No entiendo	51	19%
Mala enseñanza	38	14%
No contesta	34	13%
No me gusta	33	12%
Es difícil	24	9%
Falta de esfuerzo personal	16	6%
Incapacidad	13	5%
Otras	12	4%
Vínculo negativo con el docente	11	4%
No presto atención	9	3%
Ninguna	9	3%
Ausencia del profesor	9	3%
Aprendizajes poco significativos	8	3%
Respuesta confusa	4	1%

8. A partir de las razones por las que han aprendido menos en una materia

Tabla 26. Resultados entre estudiantes de sectores vulnerables

Tipo de Respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje
No entiendo	38	19%
Mala enseñanza	31	15%
No contesta	26	13%
No me gusta	24	12%
Es difícil	17	8%
Falta de esfuerzo personal	12	6%
Incapacidad	10	5%
Otras	9	4%
No presto atención	9	4%
Ausencia del profesor	9	4%
Ninguna	6	3%
Vínculo negativo con el docente	5	2%
Respuesta confusa	4	2%
Aprendizajes poco significativos	4	2%

Tabla 27. Resultados entre estudiantes de sectores no vulnerables

Tipo de Respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje
No entiendo	9	17%
No me gusta	7	13%
Mala enseñanza	7	13%
No contesta	6	11%
Vínculo negativo con el docente	5	9%
Falta de esfuerzo personal	4	7%
Es difícil	4	7%
Aprendizajes poco significativos	4	7%
Otras	3	6%
Incapacidad	3	6%
Ninguna	2	4%

GUSTOS

9. A partir de la pregunta "Cosas que te gusta hacer en la escuela"

Tabla 28. Resultados generales

Tipo de Respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje
Espacio de socialización	118	44%
Espacio de transmisión de saberes	75	28%
No contesta	29	11%
Molestar	18	7%
Otros	16	6%
Nada	15	6%

Tabla 29. Resultados entre estudiantes de sectores vulnerables

Tipo de Respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje
Espacio de socialización	80	39%
Espacio de transmisión de saberes	63	31%
No contesta	28	14%
Molestar	15	7%
Nada	11	5%
Otros	7	3%

Tabla 30. Resultados entre estudiantes de sectores no vulnerables

Tipo de Respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje
Espacio de socialización	33	61%
Espacio de transmisión de saberes	11	20%
Otros	6	11%
Nada	4	7%

10. A partir de la pregunta "Cosas que te gusta fuera de la escuela"

Tabla 31. Resultados generales

Tipo de Respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje
Socialización	119	44%
Ejercicio físico	69	25%
Otros	34	13%
No contesta	27	10%
Tecnología	22	8%

Tabla 32. Resultados entre estudiantes de sectores vulnerables

Tipo de Respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje
Socialización	79	39%
Ejercicio físico	55	27%
Otros	27	13%
No contesta	26	13%
Tecnología	17	8%

Tabla 33. Resultados entre estudiantes de sectores no vulnerables

Tipo de Respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje
Socialización	33	61%
Ejercicio físico	11	20%
Tecnología	5	9%
Otros	5	9%

11. A partir de la pregunta "¿Que piensan los profesores acerca de las cosas que te gustan (ropa, modo de hablar, música, entretenimientos, lecturas, televisión, películas, etc.)?"

Tabla 34. Resultados generales

Tipo de Respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje
No contesta	83	31%
No les gusta	58	21%
No sabe	45	17%
Les gusta	43	16%
No saben	15	6%
Les resulta indiferente	13	5%
Algunas sí y otras no	7	3%
Aceptan	7	3%

Tabla 35. Resultados entre estudiantes de sectores vulnerables

Tipo de Respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje
No contesta	66	32%
Les gusta	39	19%
No sabe	37	18%
No les gusta	32	16%
No saben	13	6%
Les resulta indiferente	6	3%
Algunas sí y otras no	6	3%
Aceptan	5	2%

Tabla 36. Resultados entre estudiantes de sectores no vulnerables

Tipo de Respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje
No les gusta	19	35%
No contesta	14	26%
No sabe	8	15%
Les resulta indiferente	6	11%
Les gusta	3	6%
No saben	2	4%
Aceptan	2	4%

12. A partir de las razones por las que una materia que resultaba difícil les resulta ahora más fácil

Tabla 37. Resultados generales

Tipo de Respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje
No contesta	57	21%
Empezó a gustar	36	13%
Esfuerzo personal	31	11%
Empecé a entender	25	9%
Ninguna	21	8%
Cambio en los contenidos	19	7%
Buena enseñanza	18	7%
No era tan difícil	14	5%
Respuesta confusa	10	4%
No da causas	9	3%
Cambio de docente	9	3%
Cambio de actitud docente	9	3%
Apoyo docente	5	2%
Apoyo externo	4	1%
Carácter del docente	3	1%
Cambio en la enseñanza	1	0%

12. A partir de las razones por las que una materia que resultaba difícil les resulta ahora más fácil

Tabla 38. Resultados entre estudiantes de sectores vulnerables

Tipo de Respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje
No contesta	44	22%
Esfuerzo personal	23	11%
Empezó a gustar	22	11%
Empecé a entender	17	8%
Ninguna	17	8%
Cambio en los contenidos	16	8%
No era tan difícil	14	7%
Respuesta confusa	9	4%
Cambio de docente	9	4%
Buena enseñanza	9	4%
No da causas	8	4%
Cambio de actitud docente	7	3%
Apoyo docente	3	1%
Apoyo externo	3	1%
Carácter del docente	2	1%
Cambio en la enseñanza	1	0%

12. A partir de las razones por las que una materia que resultaba difícil les resulta ahora más fácil

Tabla 39. Resultados entre estudiantes de sectores no vulnerables

Tipo de Respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje
No contesta	11	20%
Empezó a gustar	9	17%
Buena enseñanza	9	17%
Esfuerzo personal	8	15%
Empecé a entender	6	11%
Ninguna	2	4%
Cambio en los contenidos	2	4%
Apoyo docente	2	4%
Respuesta confusa	1	2%
No da causas	1	2%
Carácter del docente	1	2%
Cambio de actitud docente	1	2%
Apoyo externo	1	2%

Abril de 2015, San Miguel de Tucumán, Argentina.