

› *Los soportes de la experiencia estudiantil: un estudio de caso en escuela técnica*

YAPURA, Soledad / IDES-UNGS - syapura@campus.ungs.edu.ar

Eje: [2] Problemáticas socio-culturales en las instituciones educativas □ Tipo de trabajo: ponencia

a

Palabras claves: soportes- experiencia estudiantil-escuela- secundaria- técnica

› **Resumen**

El trabajo presenta parte de los resultados preliminares de una investigación en curso sobre la configuración de las regulaciones del trabajo pedagógico en instituciones técnicas de nivel secundario de la provincia de Buenos Aires.

Específicamente se centra en una de las dimensiones del proyecto, la cual se propone dar cuenta de la experiencia estudiantil en una escuela técnica perteneciente al “*Proyecto de creación de nuevas escuelas secundarias en Universidades Nacionales*” en Convenio con el Ministerio de Educación¹ de la Nación, ubicada al sur de la provincia de Buenos Aires.

Se analizarán los soportes de la experiencia estudiantil, las representaciones de la formación recibida, los vínculos con los profesores, las evaluaciones y el régimen académico, las representaciones acerca de sus condiciones de vida y aquello que facilita o no avanzar en su escolaridad.

› **Presentación**

En el presente trabajo interesa dar cuenta de la experiencia estudiantil que se construye en una institución creada bajo las denominadas políticas de inclusión para dar cumplimiento a la obligatoriedad² escolar.

¹ El cual promovió, a partir del 2013, la creación de escuelas técnicas para sectores vulnerables, cuya propuesta pedagógica se configura a partir de transformaciones en las regulaciones del currículum,

² En Argentina a partir de la Ley de Educación Nacional (2006) se extiende la obligatoriedad escolar hasta el nivel secundario. Esta ley se da en un contexto de cambio de rumbo en las políticas sociales a partir de la crítica a los

En primer lugar, es importante analizar las experiencias en tanto expresión de las vivencias juveniles sobre las políticas de inclusión y específicamente la experiencia que se desarrolla en ésta institución que lleva adelante condiciones novedosas respecto de las escuelas técnicas convencionales.

Es a partir de la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario que comienzan a cuestionarse los atributos selectivos que históricamente caracterizaron el nivel secundario en nuestro país. El ingreso de nuevos públicos escolares, muchos de los cuales hasta el momento se encontraban excluidos del sistema escolar y otros que habiendo ingresado no eran considerados los legítimos destinatarios, trajo aparejados grandes desafíos. En este escenario “un atributo central de este proceso es que el discurso público asume la responsabilidad por las trayectorias escolares de estos nuevos grupos sociales que se integran más recientemente al nivel. Se pasa de la preocupación por el proceso de ingreso y retención en función de las características de los estudiantes -centralmente de la pobreza económica- y de intervenciones que priorizaron la distribución de recursos materiales como aconteciera en los '90; hacia las condiciones institucionales en que se desarrolla el acto pedagógico” (Gluz, Rodríguez y Yapura, 2016:2)

Dentro de una serie de políticas que se propusieron la inclusión educativa, en el año 2013, el Ministerio de Educación, convoca a las Universidades Nacionales para la creación de escuelas secundarias en zonas desfavorecidas socialmente. El “Proyecto de creación de Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales” constituye un proyecto vertebrado sobre la idea de alcanzar la justicia educativa allí donde persiste la trama profunda de la desigualdad social.

En este marco de propuestas que transforman las condiciones de tránsito por la escuela, la experiencia de los jóvenes permitirá ver cómo la escuela los interpela.

› ***Concepciones teórico-metodológicas***

Para Dubet y Martuccelli la experiencia social “no es un objeto positivo que se observa y se mide desde afuera como una práctica, como un sistema de actitudes y de opiniones [el actor] elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo. Es a la vez un trabajo (...) que

postulados del Consenso de Washington, dentro de las denominadas políticas de inclusión, las cuales recuperan el discurso de la igualdad como eje vertebrador de las políticas públicas (Feldfeber y Gluz, 2011).

supone un distanciamiento de sí, una capacidad crítica y un esfuerzo de subjetivación” (Dubet y Martuccelli, 1998:15). Es decir, es necesario comprender, interpretar los significados que los individuos otorgan a determinadas situaciones, supone un actor que construye su experiencia y en esa construcción deviene sujeto, es decir, en esa construcción reproduce y produce al sistema y a sí mismo.

Definen el concepto de experiencia escolar como “la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. Por una parte es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee a priori. En esta perspectiva, la socialización y la formación del sujeto son definidas como el proceso mediante el cual los actores construyen su experiencia. Pero por otra parte, las lógicas de acción que se combinan en la experiencia, no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen” (Dubet y Martuccelli, 1998: 79), es decir, el modo en que los estudiantes se socializan y se constituyen como sujetos, cómo dotan de sentido su paso por la escuela (ibíd.), cómo perciben y construyen el mundo escolar y en esa construcción lo producen.

Por su parte Martin Jay (2009) sostiene que “La ‘experiencia’ (...) se halla en el punto nodal de la intersección entre lenguaje público y la subjetividad privada, entre los rasgos comunes expresables y el carácter inefable de la interioridad individual. Si bien es algo que es preciso atravesar o padecer antes que adquirir vicariamente, aún la experiencia en apariencia más ‘auténtica’ o ‘genuina’ suele estar ya modificada por modelos culturales previos (...) Por mucho que interpretemos la experiencia como una posesión personal inevitablemente se la adquiere a través de un encuentro con la otredad (...) es preciso que algo se modifique, que acontezca algo nuevo, para que el término sea significativo” (Jay, 2009: 20-21). Jay considera a la experiencia como un campo de fuerza dinámica, que “no está ni totalmente dentro del Yo ni totalmente fuera de él; en un Yo que, además, nunca es previo a la experiencia y que se niega a ser reducido a sus modos trascendentales como a sus modos empíricos” (Jay, 2009:452).

La experiencia estudiantil se construye bajo coordenadas objetivas de trabajo pedagógico y a su vez se enmarca en las condiciones estructurales de vida de los sujetos.

Junto a estos elementos del sistema, lo que la escuela oferta como acontecimiento posible, la experiencia también involucra “eso que me pasa” pero además supone un acontecimiento exterior independiente de la voluntad de los sujetos, ya que no existe experiencia sin un acontecimiento exterior. Entonces, la experiencia es siempre subjetiva, en tanto cada sujeto hace y padece, pero supone un acontecimiento que me afecta, que tiene efectos sobre mí (Skliar y Larrosa, 2011).

Una serie de estudios han evidenciado la fragmentación del sistema escolar, la cual construyó experiencias vinculadas al tipo de escuela según su estrato de referencia y condicionada por la forma en que sus instituciones han sido afectadas por la segmentación y la desinstitucionalización de la escuela media (Kessler, 2002). Pero no solo eso, sino que esas experiencias se construyen aisladas entre estratos, generando un proceso de exclusiones recíprocas e inclusiones desiguales, lo cual supone que se transiten experiencias sólo vinculadas a lo conocido y entre sectores sociales similares (Saraví, 2015).

Para conocer lo que sucede en las escuelas secundarias es preciso indagar en los sentidos, reconstruir las expectativas, vivencias, experiencias y prácticas de los sujetos. Tal como sostiene Dubet y Martuccelli, los actores involucrados son protagonistas de sus propias experiencias y es el estudio de esas experiencias “...lo que debe permitirnos captar la naturaleza de la escuela.” (Dubet y Martuccelli, 1998:86). A partir de la experiencia de los estudiantes se busca aportar a la discusión de la relación entre desigualdad y educación.

Para el análisis de la experiencia estudiantil se adoptará un enfoque cualitativo y para relevar la experiencia utilizamos la técnica de grupo focal, la cual es definida como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información (Kitzinger, 1995). Se ha optado por esta técnica, ya que permite explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción. El trabajar en grupo facilita la discusión y activa a los participantes a comentar y opinar, lo que permite generar una gran riqueza de testimonios. Este trabajo de campo se realizó en noviembre del año pasado, con estudiantes del ciclo básico (2do año) y del ciclo superior (4to año). Los grupos focales³ se han

³ La selección de los estudiantes se realizó a través de una convocatoria abierta por los cursos de esos años, a quienes quisieran participar, bajo la supervisión de las autoridades educativas correspondientes.

realizado según año de escolaridad, en un espacio brindado por la escuela, dentro de la jornada escolar, con previo permiso y autorización de estudiantes, directivos y docentes.

› **Breve caracterización⁴ del caso seleccionado**

La presente investigación adopta el método de estudio de casos, y en esta ponencia abordaré uno de los casos. Se trata de una escuela secundaria técnica, perteneciente al “Proyecto de creación de Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales” ubicada en un barrio popular, en crecimiento, en la zona sur del Gran Buenos Aires. Los jóvenes que allí asisten provienen por lo general del mismo barrio en el que está inserta la escuela y son en su mayoría primera generación de ingreso al nivel secundario en sus familias.

La institución goza de cierta autonomía al tratarse de una escuela dependiente de una universidad nacional⁵.

Se trata de una escuela de jornada escolar extendida, dentro de ese horario, a los estudiantes se les brinda desayuno, almuerzo y merienda, y además asisten a Educación Física y Educación Artística. La jornada varía dependiendo del año de cursada; los tres primeros años de dos días a la semana la jornada finaliza a las 16.30. Mientras que para el ciclo orientado la jornada se extiende (según la orientación, la escuela cuenta también con una orientación en bachiller de comunicación) hasta las 17.30.

Dentro del convenio marco se estipula la financiación por parte del Ministerio de Educación -mediante convenios plurianuales- del plantel docente y no docente de la escuela, por otro lado, partiendo del marco normativo que dan los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios), se propone “la inclusión de un espacio de acompañamiento a las trayectorias escolares (el cual) contempla también trayectos específicos de profundización o recuperación de saberes” (Convenio marco de cooperación, pág.11). Dicho acompañamiento a las trayectorias materializa en los espacios de trabajo pedagógico denominados “Atención a las Trayectorias Diversas” (ATD), destinados a algunas materias del ciclo básico: matemáticas, prácticas del lenguaje,

⁴ La caracterización se reconstruye a partir de fuentes brindadas por la escuela, como así también a partir de las entrevistas realizadas al equipo de conducción y docentes

⁵ Esta autonomía que le otorga la dependencia de una universidad se expresa, por ejemplo, en la definición, por parte de la escuela, de criterios de selección del personal docente.

sociales, naturales, tecnología y construcción de la ciudadanía. Cabe aclarar que este espacio de acompañamiento a las trayectorias es destinado a todo el conjunto de los estudiantes hasta el 3° año inclusive. Los ATD se proponen como objetivo: “recuperar” aprendizajes, “acelerar” aprendizajes, atender los diversos trayectos escolares, ofrecer alternativas de acceso al conocimiento (Schneider, Alvarado y Benítez, 2016)

En lo que refiere al régimen académico, la escuela propone la promoción directa, y el respeto por los tiempos diferenciados de aprendizaje, nuevas formas de evaluación y acreditación de los saberes.

Además contempla formatos flexibles, cuatrimestrales, seminarios, espacios socioeducativos y proyectos socio-comunitarios.

Finalmente, la planta docente se conforma por docentes⁶ por cargo y por horas cátedras. Éstos se seleccionan a través de concursos abiertos y periódicos. En su mayoría, se trata de docentes universitarios jóvenes, que ejercen docencia en la universidad y escasa trayectoria en escuelas secundarias públicas, en este perfil docente se destacan las experiencias en educación no formal, la participación en proyectos comunitarios y el trabajo militante en territorio.

La composición de la planta incluye un directivo, con dos vicedirectores, uno académico y otro socioeducativo, cuya tarea principal consiste en vincular la escuela con las familias y el barrio, y un equipo de orientación. Además cuentan con coordinadores de curso (también docentes) que son los encargados de realizar seguimientos personalizados de los estudiantes mediante tutorías.

› ***Lo que nos muestra la experiencia estudiantil***

Las experiencias estudiantiles se construyen en el marco de dos situaciones propias de esta población. En primer lugar se trata de la única escuela secundaria del barrio, y en segundo lugar que no hay experiencias previas en las familias de paso por el nivel, esto genera en las familias un desconocimiento de las relaciones de fuerza del campo escolar e importantes expectativas en el título de una escuela técnica para el mundo del trabajo y el acenso social, lo cual también sostienen algunos estudiantes, no tanto el conocimiento sino en el valor de un título de técnico.

⁶ Cabe destacar que los profesores son considerados trabajadores de la Universidad y su trabajo se regula de acuerdo con las normativas correspondientes.

A partir de la información relevada podemos distinguir soportes de la experiencia, lo que en términos de Martuccelli (2007) el individuo no existe sino es en la medida que logra sostenerse por un conjunto de soportes, y subsiste de manera diferente en función del tipo de soporte de los que dispone para sostenerse en medio de la vida social. De esta manera el estudio de los soportes gira alrededor de la consistencia de los entornos que rodean a los actores (Martuccelli; 2007:82).

Entre los soportes de tipo material podemos identificar aquellas que hacen a las condiciones materiales de vida, como por ejemplo contar con un hogar donde vivir.

Entre los denominados soportes confesables, Martuccelli refiere a aquellos que hacen referencia a los soportes relacionales, porque son justamente aquellos que se presentan como recíprocas. Desde las voces de los jóvenes señalan el apoyo y la contención familiar y de amistades como incentivo para avanzar en su escolaridad. En el mismo sentido pero como contracara, la ausencia de apoyo familiar suele constituirse en un obstáculo y vivido como falta de estímulo para seguir en la escuela. En situaciones de crisis la familia puede aparecer como una ayuda decisiva para escapar a la exclusión o la precariedad, funcionando como amortiguador, favoreciendo el despliegue de estrategias de estabilización (Martuccelli; 2007:94)

Los jóvenes valoran de manera positiva a aquellos docentes que logran establecer un vínculo con ellos, que demuestren interés en sus gustos y no conciben lo vincular como contención.

A3: [profesores] hay muchos que son muy diferentes, que tienen otra enseñanza que nos facilita

Entrevistadora 1: qué características tienen?

A1: son buena onda, prestan atención, hacen una conexión con el alumno y no se concentra solo con poner actividades y explicar y listo

A3: ejemplo, como lo tenemos bien temprano y tenemos fiaca [...] para despertarnos empezamos 5 minutos hablando de fútbol o de alguna película que nos gustó o le recomendamos un libro todo así, y después seguimos con la tarea

Entrevistadora 1: pero además de la conexión ustedes sienten que aprenden?

A1: sí, me queda más en la cabeza todo lo que explica que lo que...lo dice de otra manera que te queda en la cabeza, lo dice de otra manera que los alumnos lo podemos entender, tiene un enlace muy grande

Entrevistadora 1: ¿Y los profes que no son así cómo son?

A1: [...] no tienen vínculo, se concentran en la tarea...hay un cráter muy grande entre el alumno y el profesor...y que te dice vos tenes que copiar esto, esto y esto, y se va agrandando

el cráter y tenemos mucha diferencia...y se genera un cráter que lleva al conflicto para aprobar la materia.

A1: [...] hay profesores como que no los ayudan, es como arréglate, a mí me van a pagar igual

A2: digamos, si es un chico que se porta mal no lo ayudan

(Fragmento grupo focal 4to año)

El vínculo con los adultos es especialmente relevante para la mayoría de estos jóvenes, mientras que el vínculo con los pares se presenta en algunos casos como conflictivo respecto de aquellos estudiantes que trasgreden las normas. De esta manera cuestionan los mecanismos disciplinarios, como son la falta de expulsión y que no se contemple la repitencia de aquellos que no cumplen con el “oficio de alumno”, la cultura del esfuerzo, la conducta y la moral (Gluz, 2006).

Por otro lado en las entrevistas con docentes también señalan la discriminación que algunos jóvenes ejercen sobre alumnos inmigrantes, lo cual se constituye en un punto fuerte de conflicto.

Otro soporte lo constituyen las “oportunidades” que brinda la escuela, los alumnos, sobre todo aquellos que llevan más años en la escuela, destacan que la escuela les brinda muchas oportunidades y que ante esto no hay problema personal que pueda impedir avanzar en sus trayectorias escolares.

Uno de ellos lo constituye el espacio de ATD, el cual es vivido de modo disímil, y no interpela a todos los estudiantes del mismo modo. Por un lado los alumnos valoran de manera positiva estos espacios, pueden ser considerados como soportes, para poder recuperar las materias en las que necesitan levantar nota para luego poder acreditar las materias, pero por otro lado algunos señalan que el contenido que allí se imparte no se corresponde con los contenidos que se enseñan en el espacio de clase “tradicional”.

“Entrevistadora: ¿y los espacios de ATD sirven?”

A2: más o menos

A3: depende el profesor, porque en ATD te dan una tarea y en la clase te hacen hacer otra”

(Fragmento grupo de 2do año)

“A2: si no te hacía falta era medio feo igual, porque tenías tarea de algo que ya sabias...es un refuerzo más, en su momento todos lo tomaban como que era al pedo

[...]

A1: es que hay profesores que no coordinan entre ellos y cada uno da su tema

A2: depende de cual ATD era, había algunos que daban cosas diferentes”

(Fragmento grupo focal 4to año)

Tal como sostiene Martuccelli los soportes “son tanto mejor aceptados en cuanto son discretos y tanto peor juzgados en cuanto se trata de soportes a la vez demasiado visibles” (2007:87). En este sentido, para algunos jóvenes, la falta de adecuación a la normas escolares y la tolerancia o “flexibilidad” que la escuela contempla, ante la misma, se vincula a la exigencia escolar, y en muchos casos es concebida como “facilismo” el hecho de no repetir el año aun no habiendo acreditado materias y no haber obtenido los conocimientos necesarios. Algunos alumnos lo conciben como una injusticia respecto de aquellos que cumplen con el “oficio de estudiante”, el cual involucra el saber estudiar y el saber aprender⁷.

A1: [...] algo que está mal porque vengo a la escuela a aprender y con un desafío de ponerme más las pilas y aprender más

A1: y también de que 1ro a 3ro pasas por más que te hayas llevado materias y eso también es un ámbito de facilismo

A3: pero te llevas todas las materias y al año que viene sería peor porque tendría que rendirlo doble, así que un facilismo no es mucho

Alumno: pero hay chicos que no les importa nada, pasas igual, hace lo que se le antoje

A3: por eso, no te das cuenta que el año que viene tendrías que reforzarlo doble

A1: yo me quedo así (cruzado de brazos) total mañana paso igual

A2: y en cuarto tenes que dar todas las materias porque no tenes más ATD.

(Fragmento grupo focal 2do año)

Más interpelados se sienten en los espacios de participación en la vida política de la escuela, como asambleas y consejos de convivencia para resolver conflictos. La experiencia en estos espacios los conduce a concebirse como portadores de derechos, lo que conduce en muchos casos a que muchos estudiantes cuestionen la autoridad cuando perciben que sus derechos se ponen en cuestión.

⁷ Siguiendo a Ezcurra (2011) el saber estudiar implica la planificación, organización y aprovechamiento del tiempo de estudio, que alude al concepto de compromiso o implicación estudiantil. Por su parte el saber aprender se entronca con las habilidades metacognitivas, que suponen el monitoreo del propio proceso de estudio.

› **Reflexiones finales**

A partir de esta primera aproximación podemos identificar algunos soportes de la experiencia estudiantil.

Los vínculos que construyen con algunos profesores, el modo en que los tratan, el proyecto de escuela, genera en los estudiantes un sentido de pertenencia, valoran a los docentes que se involucran en sus intereses y parecerían habilitar otra manera de acceder al conocimiento. En este sentido las relaciones parecen funcionar como un refugio que refuerza la seguridad y autoestima y permite enfrentar periodos difíciles de la vida.

Si bien se valoran estos espacios de acompañamiento, las oportunidades que brinda la escuela, por otro lado son concebidas por algunos jóvenes como “facilismo”. Para Martuccelli (2007) la situación de los individuos que dependen de la ayuda pública (los “asistidos”) es una confesión pública de su incapacidad de sostenerse de manera autónoma e independiente. El autor encuentra allí una ambivalencia. Por un lado, se trata de un mecanismo de justicia social dirigida a las personas más frágiles que les permite conservar su dignidad, mientras que por otro lado esas ayudas o derechos pueden en las interacciones transformar esos soportes en estigmas de dependencia o incluso de caridad.

Por otra parte, si bien desde hace ya un tiempo asistimos a un proceso de devaluación de las credenciales que brinda la escuela (Filmus y Moragues, 2003) los estudiantes manifiestan una representación del título de técnico como importante, como una meta a cumplir, ya sea por deseo propio o expectativas de sus familias, con la esperanza de la movilidad social.

Finalmente un aspecto muy importante en el que la escuela ha avanzado es en el desafío de promover la participación y el protagonismo de los jóvenes y sus derechos, lo cual se expresa en prácticas y espacios democráticos, como espacios de asambleas estudiantiles, en estos espacios los jóvenes se ven interpelados lo cual promueve el sentido de pertenencia de los jóvenes.

Bibliografía

- Dubet y Martuccelli (1998); En la escuela. Sociología de la Experiencia Escolar, Ed. Losada, Buenos Aires.
- Ezcurra, A. (2011). Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011), "Las políticas educativas en Argentina: herencias de los `90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo", en Educação e Sociedade, campinas, CEDES, N° 115, abr.-jun.
- Filmus, Daniel y Mariana Moragues. (2003). "¿Para qué universalizar la educación media?" en Emilio TentiFanfani (compilador), Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso, Buenos Aires, Altamira, IIPE, Fundación OSDE, pp. 35-64
- Gluz, N. (2006). La construcción socioeducativa del becario, IIPE UNESCO, Buenos Aires.
- Gluz, N., Rodriguez Moyano, I y Yapura, S. (Noviembre 2016). "Políticas de "inclusión", condiciones de trabajo docente y construcción de sentidos: la educación secundaria en la provincia de Buenos Aires", Trabajo docente, alternativas educativas y políticas de inclusión. XI Seminario Internacional de la Red Estrado. Movimientos pedagógicos y trabajo docente en tiempos de estandarización. Ciudad de México
- Jay, M. (2009) Cantos de experiencia. Buenos Aires, Paidós.
- Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires, Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Kitzinger J. Qualitative Research: introducing focus group. BMJ 1995; 311:299-302
- Martuccelli, Danilo (2007). Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo. Santiago de Chile: LOM.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. Rosario: Homo Sapiens/FLACSO.