

**TÍTULO: Buscando la inclusión social: el ingreso a las carreras de profesorado en el Instituto Nicolás Avellaneda de Tucumán.**

AUTORES: Prof. Florencia Brunetti, Dra. Antonia Serrano, Lic. Eugenia Vides

INSTITUCIÓN: Instituto Nicolás Avellaneda

PROCEDENCIA: Dpto. de investigación educativa

DOMICILIO: La Rioja 1060. San Miguel de Tucumán (C. P. 4000)

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: principesca76 @ yahoo. Com.ar. – mariuvides @ yahoo. Com.ar

## 1. INTRODUCCIÓN

En el marco del Proyecto institucional *Aproximaciones a la calidad educativa en el nivel terciario del INA*, y a partir de nuestras preocupaciones como profesoras de un Instituto de Formación Docente, hemos encarado un microproyecto denominado *Buscando la inclusión social: el ingreso a las carreras de profesorado en el Instituto Nicolás Avellaneda de Tucumán*.

Como sabemos la calidad educativa es una problemática compleja que presenta múltiples dimensiones de análisis, de manera que en este caso nos centramos en el alumnado, más precisamente en la dimensión sociocultural de la cohorte de ingresantes 2005 a los *Profesorado de Biología y de Enseñanza Básica (1° y 2° ciclo)*

Para comenzar, recordamos que frente a una visión ingenua que aspira a la homogeneidad del alumnado, en las últimas décadas la realidad de las aulas muestra una población cada vez más heterogénea –diferencias cognitivas, sociales, étnicas, culturales, motivacionales– que ha obligado a la escuela a buscar respuestas al problema de la diversidad, procurando evitar que la diversidad se convierta en desigualdad. En ese sentido, se indaga especialmente la diversidad sociocultural del alumnado que ingresa a las dos carreras de profesorado que se dictan en la institución, se busca cotejar con el rendimiento académico y responder en qué medida el nivel superior de un instituto de gestión privada ubicado en un barrio periférico consigue la inclusión social del alumnado.

Diferentes investigadores, desde la antropología cultural, desde la psicología social y sobre todo desde la teoría crítica de la educación<sup>1</sup> han puesto de manifiesto que la acción pedagógica no se ejerce en el vacío, sino que el/la alumno/a es un sujeto con un capital cultural<sup>2</sup> incorporada por su propia experiencia biográfica. Resulta difícil entender lo que sucede en las aulas de cualquier escuela, si no se pone en relación la acción pedagógica escolar con el capital cultural que el alumnado adquiere en el ambiente extraescolar. De allí, que los interrogantes planteados en el inicio de la investigación fueron:

- a. ¿Cómo se ha construido el capital cultural de nuestros alumnos?
- b. ¿Qué marcas emocionales ha impreso la trayectoria escolar anterior ?
- c. ¿Pertenece a sectores incluidos, vulnerables o excluidos socialmente?
- d. ¿La institución consigue la inclusión social o por el contrario, muchos permanecen en una zona de vulnerabilidad ?

## 2. VINCULACIÓN DEL ESTUDIO CON EL TEMA DEL XVII ENCUENTRO “Educación y pobreza”

El instituto Nicolás Avellaneda está situado en calle La Rioja 1060, en Villa Alem, un barrio periférico de San Miguel de Tucumán, que se extiende aproximadamente diez cuadras al sur de la Avenida Julio Argentino Roca, hasta la calle Fortunata García. Esta situación en un sector periférico determina en gran medida la procedencia del alumnado y constituye una variable del rendimiento escolar llamada **independiente asignada** que comprende dimensiones como la configuración geográfica y urbana, el sistema productivo, el sistema económico, los recursos culturales. ((Tenti Fanfani 1994)

Se define al barrio como “una unidad que surge espontáneamente alrededor de una iglesia, una estación de ferrocarril, un establecimiento industrial o como consecuencia de una planificación urbana” (Bertone de Daguerre. 1997). En este caso, Villa Alem se formó espontáneamente y creció durante la primera mitad del siglo XX al Sur de la Estación

---

<sup>1</sup> **La teoría crítica de la educación**, creada en Alemania después de la Segunda Guerra Mundial, trata de mostrar como la escolaridad puede ser educativa en el sentido más pleno: fomentando la capacidad de resolver problemas de los discentes de manera evolutiva (Young R. 1993:16) En lugar de contemplar el conocimiento escolar como algo objetivo, destinado simplemente a ser transmitido a los estudiantes, los teóricos radicales sostienen que el conocimiento escolar es una representación de la cultura dominante, un discurso privilegiado construido a través de un proceso selectivo de énfasis y exclusión. (H. Giroux 1990:32)

<sup>2</sup> El capital cultural, concepto acuñado por Pierre Bourdieu, puede entenderse siguiendo a Ph. Perrenoud (1996:48) como “la memoria del individuo, sus adquisiciones, la resultante de los aprendizajes que no cesa de efectuar, sobre todo si es joven”.

Ferroviaria El Provincial, donde también funcionaba la terminal de los ómnibus que recorrían el sur de la provincia. Estas dos ámbitos –estación ferroviaria y terminal de ómnibus- fueron el centro de la vida laboral y social de los vecinos puesto que “el barrio significa algo más que un límite geográfico, implica un fuerte sentido de pertenencia, de amor, de vínculos afectivos” (María Teresa Sirvent. 1999). En otras palabras, no es solo la cercanía de las viviendas lo que organiza un barrio sino las relaciones personales que se establecen entre las personas, la convivencia que surge del trato cotidiano y los intereses en común.

### PLANO EN DAMERO<sup>3</sup> DEL BARRIO DE VILLA ALEM (Sur de San Miguel



de Tucumán )

El plano muestra en el norte la Avenida Julio Argentino Roca y el amplio espacio verde que rodeaba a la ex estación El Provincial (Hoy Parque Independencia) y hacia el sur, el barrio de Villa Alem. En el ángulo noroeste, la referencia 211 señala el emplazamiento del Instituto Nicolás

<sup>3</sup> Es el tipo de plano más antiguo que se caracteriza por la disposición ortogonal de sus vías; las calles se cortan en ángulos rectos (Zárate Martín 1991)

Avellaneda, sobre calle La Rioja entre Alsina y La Plata, a una cuadra de la avenida Roca. Esa ubicación la convierte en la institución educativa paradigmática de Villa Alem.

En cuanto a sus orígenes, sabemos, durante la gestión del Intendente José Padilla (1887-1890), se fijaron los límites de la capital tucumana en las cuatro avenida y muy pronto, fuera de esos límites, comenzaron a surgir barrios que se conocían con el nombre de villas: además de Villa 9 de Julio, Villa Luján, Villa Urquiza, a fines del siglo XIX, se fue conformando **Villa Alem**. De manera que se trata de uno de los barrios más antiguos, limitado al oeste por las vías del ex Ferrocarril Gral. Belgrano que corren paralelas a la calle Bernabé Araóz y hacia el este por las vías férreas que unen la Estación Mate de Luna con El Bajo, paralelas a la calle Belisario López. La presencia de estos nodos ha constituido siempre un obstáculo para una circulación más fluida con otros barrios, ha dificultado la instalación de centros comerciales de importancia y sobre todo ha acentuado su carácter periférico.

Durante gran parte del siglo XX, el progreso del barrio y la condición socioeconómica de sus habitantes estuvieron determinadas por las actividades laborales en empresas estatales como el ferrocarril, Obras Sanitarias, la municipalidad y la atención personal de almacenes, granjas y mercerías, además de la venta ambulante de verdura. En la actualidad, gran parte de la población activa de Villa Alem –como en otros lugares del país- sufre las consecuencia del levantamiento del ferrocarril, y las privatizaciones de los servicios. El desempleo –que sufren especialmente los jóvenes- y la inseguridad constituyen hoy la mayor preocupación de los vecinos.

En cuanto a su fisonomía, digamos que no es un barrio de edificación homogéneo ya que en las primeras calles paralelas a la avenida Roca se observan viviendas de altura, lo que mostraría un nivel socioeconómico más alto de sus habitantes. Sin embargo, el tipo de vivienda dominante es de planta baja y mediana calidad habitadas por familias numerosas y de nivel socioeconómico bajo, aunque también se encuentran viviendas plurifamiliares - “edificación en precario”- construidas con materiales reciclados y hasta asentamientos ilegales.

Las entrevistas con vecinos han revelado que existe un déficit en la calidad y cantidad de los servicios personales (gimnasios, ciber, locutorios, correos, cajeros automáticos,

farmacias) y también en los servicios públicos (gas natural, agua potable, transporte, conservación de las calles). *La verdad que el Instituto Avellaneda ha sido el único adelanto de este barrio, todo lo demás sigue igual que hace cuarenta años* ( Don Pérez. 70 años).

Hasta la década de 1970, cuando se trasladó el Instituto Nicolás Avellaneda a calle La Rioja 1060, Villa Alem no contaba con una institución escolar de nivel medio. Del mismo modo, puede decirse que hasta la década del 1980 no existía ninguna institución de nivel Terciario –excepto el Instituto Miguel Campero, de gestión estatal, que pertenece al Barrio Sur- situación que se mantiene hasta el presente y que motiva en gran parte el objetivo de este trabajo.

Luego de una trayectoria de 25 años en el contexto de un barrio periférico donde gran parte de la población pertenece a sectores vulnerables, cabe preguntarse en qué medida el Instituto de Formación Docente “Nicolás Avellaneda” contribuye –o ha contribuido- a la inclusión de los alumnos que ingresan a las carreras de profesorado.

### 3. LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de los interrogantes iniciales, nos planteamos los siguientes objetivos

- a. Profundizar el análisis de los marcos teóricos sobre la diversidad del alumnado
- b. Indagar los marcos teóricos sobre la relación entre educación e inclusión social.
- c. Indagar en la dimensión sociocultural de la cohorte de alumnos 2005/6 .
- d. Analizar la productibilidad de los conceptos de inclusión, vulnerabilidad, exclusión social
- e. Intentar explicar y/o comprender en qué medida la institución logra la inclusión social del alumnado que ingresa a las carreras de profesorado.

### 4. ESTADO DEL CONOCIMIENTO

Como dijimos, esta investigación se propone indagar en la dimensión sociocultural del alumnado que ingresa a las dos carreras de Profesorado que se dictan en la institución.

Entendiendo que la dimensión sociocultural del alumnado constituye un aspecto de la **multiculturalidad**, se construirá el objeto de investigación revisando los aportes teóricos sobre la diversidad del alumnado.

Como sabemos, una de las características de las sociedades actuales es la multiculturalidad, un concepto que en su acepción más amplia engloba una extensa gama de grupos sociales, no étnicos, que por distintas razones han sido excluidos o marginados del grupo mayoritario de la sociedad. Es decir, multicultural alude a las múltiples situaciones por las que un grupo o individuo no participa plenamente de la sociedad global (Tenti Fanfani. 2004).

En las últimas décadas se ha producido un poderoso movimiento que reclama la necesidad de una **escuela integradora de la diversidad**, de allí, que dentro del ámbito educativo se hayan encarado diferentes acciones para hacer frente a la diversidad intentando, no homogeneizar, sino hacerse cargo de las diferencias entre el alumnado.

Al analizar la calidad de la enseñanza en los tiempos que corren, Álvaro Marchesi y Elena Martín<sup>4</sup> (1999: 221-248) ofrecen un panorama de los diferentes modelos<sup>5</sup> que se han encarado como respuestas educativas a la diversidad. Si bien estos autores identifican cuatro variables que se consideran el origen de la heterogeneidad escolar -diversidad cultural, diversidad social, diversidad de género y diversidad inter. e intrapersonales (capacidades cognitivas, motivaciones, expectativas y representaciones)- en este caso, consideraremos solamente la diversidad cultural y social, para describir los modelos de respuesta educativa que se han aplicado hasta el presente

a) La diversidad cultural.

Aunque cultura es un concepto que tiene diversos encuadres teóricos, Taboada Leonetti (1992) ofrece una definición que consideramos completa y funcional para este caso, porque describe a la cultura como “un conjunto estructurado de maneras de actuar, de pensar y de creer, que proporciona a los grupos respuesta a los problemas que les plantea su ambiente y les asegura cohesión”.

De acuerdo a esta conceptualización, la cultura constituye para el individuo, no sólo una estructura compuesta por formas de práctica y representaciones sociales, sino que además

---

<sup>4</sup> Este estudio es el resultado de 12 años de trabajo de Álvaro Marchesi y Elena Martín en la búsqueda de una educación más equitativa y de mayor calidad, que ha dado origen a la Reforma Educativa implementada en España en 1996

<sup>5</sup> Un modelo es una representación conceptual, simbólica y por lo tanto indirecta, que al ser necesariamente esquemática se convierte en una representación parcial y selectiva de aspectos de esa realidad, focalizando la atención en aquello que se considera importante y desechando aquello que no lo es (Gimeno 1981. Citado por Parcerisa 1998:69).

ese repertorio cumple la función de facilitarle la adaptación y adelantarse a los problemas que puedan surgir en el futuro.

Ante la diversidad cultural, la escuela ha debido hacerse cargo de las relaciones entre la cultura mayoritaria y las culturas de la minoría.

Mientras en la escuela tradicional, el objetivo fue la asimilación a la cultura mayoritaria –el etnocentrismo<sup>6</sup>-, negando o segregando los rasgos de las otras culturas, en una época más cercana, se comenzó a tolerar las expresiones étnicas de la minoría.

El movimiento *pedagógico de la educación intercultural* (Devalle de Rendo y Vega 1999) se centra tanto en el tratamiento de la pluralidad cultural existente en la escuela, como en la crítica a las limitaciones de la educación formal y sistemática. Se sustenta en los siguientes postulados:

\*No jerarquizar las culturas

\* Reconocer más que diferencias, diversidad cultural<sup>7</sup>.

\*Valorizar la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento y desarrollo para todos el alumnado.

La educación intercultural sostiene como propósito general asegurar el cumplimiento de la igualdad de oportunidades, tratando de que los alumnos adquieran una competencia bicultural. De esta manera el desafío del siglo XXI se plantea en torno a *la integración intercultural*, que reconoce el pluralismo existente y que al mismo tiempo trata de enriquecer a todos los alumnos con la experiencia y valores de las demás culturas.

#### b) La diversidad social

La diversidad social, esto es la influencia de la clase social en las desigualdades educativas ha sido asumido por la política educativa a través de un conjunto de acciones que se fundamentan en diferentes modelos teóricos.

- El modelo del déficit cultural se refiere a los alumnos pertenecientes a familias o grupos sociales de escaso poder económico y marginación social. Se considera que ese ambiente proporciona limitado conjunto de experiencias y por lo tanto reduce

---

<sup>6</sup> El etnocentrismo, como mecanismo primario que funciona en la valoración de la cultura, es el punto de vista según el cual el propio modo de vida de uno es preferible a todos los demás (Herskovitz M. 1992: 82)

<sup>7</sup> Devalle y Rendo (1999:39) aclaran que la palabra **diferencia** podría llegar a sugerir cierto parámetro de contraste, cierto modelo de referencia o excelencia. Mientras que el término **diversidad** remite descriptivamente a la multiplicidad de la realidad o la pluralidad de realidades.

las posibilidades de progreso en la escuela. Se implementan entonces los programas de educación compensatoria proporcionando las experiencias, valores y expectativas de los niños de clase media.

- El modelo de la valoración de los rasgos culturales de las clases sociales más desprotegidas. Atribuye a la escuela la mayor responsabilidad por que su ofrecimiento sólo está disponible para determinados grupos sociales .
- El modelo del riesgo educativo. Considera que el origen de la desventaja social de los jóvenes en riesgo puede encontrarse tanto en las propuestas pedagógicas como en el contexto social- familiar. De allí, que el esfuerzo se sitúa en la identificación de los alumnos en riesgo para intervenir con acciones sociales y educativas antes de que los problemas se agudicen.
- El modelo interactivo. Es una posición que pondera la interacción de las influencias que afectan al alumno: familia, clase social, escuela y factores individuales. En otras palabras, si bien la familia y las condiciones económicas tienen un enorme impacto en la educación, estas condiciones adversas no predicen su fracaso; en realidad, el progreso educativo del alumnado depende de cómo ha reaccionado ante las presiones ambientales y de cómo la escuela ha respondido ante las demandas del sujeto. Para el modelo interactivo, ni los condicionantes étnicos o sociales, ni los factores familiares ejercen la misma influencia sobre la personalidad de los jóvenes, pero la escuela también favorece o dificulta el éxito escolar a través de diferentes mecanismos como:
  - # La oferta curricular
  - #Las estrategias de aprendizaje en el aula
  - # La organización escolar
  - # Las relaciones con la familia
  - # Las estrategias de participación.

### 3. MARCO TEÓRICO

Con el propósito de comprender mejor la relación de la institución escolar con los fenómenos sociales recurrimos a los conceptos teóricos de exclusión / inclusión social.

Al analizar las reformas educativas en América Latina, José Rivero (1999) describe la complejidad de las sociedades actuales identificando tres zonas cuyas fronteras no son tan nítidas: 1. La zona de exclusión conformada por pobres estructurales que provienen de una pobreza histórica, por grupos de refugiados, inmigrantes y los nuevos pobres de la sociedad capitalista. 2. La zona de vulnerabilidad contiene a los sectores empobrecidos que buscan alternativas de inclusión y también sectores empobrecidos que han ido perdiendo canales de inclusión. La vulnerabilidad no conduce necesariamente a la exclusión, por el contrario, se puede pasar a la inclusión. 3. La zona de inclusión esta compuesta por aquellos que reciben ingresos altos, que tienen cobertura social y acceso a los bienes y servicios. Esta concepción muestra la diversidad de sociedad y sobre todo permite comprender el rol de la escuela en la dinámica de los procesos sociales

Al respecto, explica Laura Golovanesvky (2002) que la categoría de exclusión social aparece en Francia durante los “treinta gloriosos” años posteriores a la segunda guerra mundial haciendo referencia a los que quedaban al margen del progreso, dando testimonio de un pasado pobre del que muchos sectores habían podido escapar, eran los inadaptados que no habían podido entrar. Cuando el empleo se volvió cada vez más precario a comienzos de los 90, reaparece el termino exclusión social aludiendo a “procesos susceptibles de conducir a una ruptura progresiva de los lazos sociales”, esto es la exclusión social implica sobre todo un quiebre o debilitamiento de los lazos que unen al individuo con la sociedad.

Desde esta perspectiva, la exclusión social aparece como una trayectoria de sucesivas y crecientes rupturas de tres vínculos: a. Funcionales (el trabajo, la cobertura social) b. Sociales (redes sociales como la familia, la escuela, los sindicatos) c. Culturales (Pautas sociales de comportamiento, normas de vida y creencias socialmente aceptadas).

El concepto de inclusión social se vincula directamente con la noción de “desarrollo humano” , entendido como la conjunción y satisfacción plena de tres elementos básicos que permiten medir las condiciones de vida: a. La supervivencia (salud, higiene, agua potable, medicina) b. Acceso a la educación c. Acceso laboral. (citado por José Rivero 1999).

Por lo tanto, la noción de inclusión social se convierte en el marco de los derechos civiles y sociales y constituye un elemento clave para la construcción de una sociedad más igualitaria.

## 5. ASPECTO METODOLÓGICO

En este primer avance de la investigación, haremos referencia a los datos que se han recopilado convalidando metodologías cuantitativas e interpretativas..

Se trata de un estudio de caso esencialmente cualitativo -se hace uso del método biográfico- pero que también se complementa con datos cuantitativos de la población seleccionada –cohorte 2005/6- intentando alcanzar una mayor comprensión del fenómeno estudiado.

La recolección de los datos se ha obtenido aplicando los siguientes procedimientos:

1. Entrevistas semiestructuradas a vecinos del barrio con el objetivo de describir el contexto social de la investigación, por el mismo objetivo se ha revisado y fichado la bibliografía sobre aspectos geográficos-histórico de Tucumán.
2. Entrevista con personal administrativo y autoridades para reconstruir el contexto institucional
3. Consulta y fichaje de la bibliografía teórica sobre inclusión/exclusión social y educación.
4. Revisión de legajos de alumnos para confeccionar las tablas con las unidades de análisis (Alumnado inscriptos en 2005 en las carreras de Profesorado de Biología y Enseñanza Básica).
5. Construcción de las categorías que intentan describir la dimensión sociocultural de las unidades de análisis:

.1.	2.	3.	4. Grupo	5. Título	6.Educac	7. Otros	8.	9. Pago	10.Rendim	11.Cursa
Edad	E. Civil	Domicilio	Familiar	Secund.	.de padre	Estudios	Sit. Labor.	Arancel.	Académ.	2º año

6. Aplicación del método biográfico, consistente en relatos de vida producidos por alumnos/as que aceptaron participar del estudio.

Entendemos que el método biográfico o de curso de vida se sustenta en cinco elementos teóricos que constituyen ejes analíticos para esta investigación :

- a) El curso de vida individual está ligado al proceso histórico que ofrece a cada cohorte opciones y también les impone constreñimientos.
- a) La edad está ligada al desempeño de roles, expectativas y creencias propias de cada etapa vital.
- b) La vida humana está enraizada en relaciones sociales con familiares y amigos a lo largo del curso de la vida.
- c) Las personas tienen autonomía de decisión, esto es la capacidad para escoger dentro de las opciones que les ofrecen los límites estructurales de su contexto.
- d) Existen puntos de inflexión, es decir sucesos que representan un cambio en el curso de vida en relación a la trayectoria pasada y que tienen un impacto en las probabilidades de los destinos de la vida futura. Denzin (1989) habla de “epiphany” (epifanía) para aludir a estos momentos críticos que pueden ser solamente momentos interaccionales decisivos o constituir experiencias problemáticas, cruciales para el sujeto.

Puede considerarse una ventaja de este método sustentado en el uso de testimonios escritos, la posibilidad de recoger la experiencia de la gente tal como ellos mismos la procesan e interpretan. De allí la importancia que adquiere la actitud del investigador para preservar la espontaneidad del informante.

## 6. CONOCIMIENTOS GENERADOS

En relación al tema que nos ocupa -la inclusión social del nivel superior- esta ponencia constituye un primer avance en el que haremos referencia a los conocimientos generados acerca de la dimensión sociocultural del alumnado inscripto en 1º año (período lectivo 2005) en las dos carreras de profesorado y el rendimiento académico que determina la inscripción en segundo año del período lectivo 2006.

**Los datos cuantitativos** nos dicen que en 2005 hubo 51 inscriptos (29 en Biología y 22 en Enseñanza Básica) en el Instituto Nicolás Avellaneda, los que se reducen a 31 en 2º año 2006 (Biología 16 y Enseñanza Básica 15). La primera observación a formular es que hubo un 60% de inclusión.

En cuanto a las categorías que describen la dimensión sociocultural se obtiene la siguiente información:

- El alumnado de primer año de Biología es más joven (terminaron Polimodal en 2004), mientras que en el Profesorado de Enseñanza Básica son personas mayores de 20 años que interrumpieron sus estudios por razones familiares o laborales y otros que arrastran fracasos en diferentes carreras universitarias (especialmente Derecho).
- Un 69 % de jóvenes se domicilian en Villa Alem, aún los que provienen de otras ciudades se alojan en pensiones del barrio
- El nivel de educación de los padres es mayoritariamente primario –casi el 80%-
- La morosidad en el pago de aranceles coincide con los que no cursan 2º año (40%).
- Menos del 10% ha completado otros estudios
- En relación a la situación laboral, un 50% son empleada (no se puede precisar los que trabajan en casas de familia porque, a menudo esta información es oculta (un 30% buscan empleo y solamente un 10% (no busca empleo o se desempeña como ama de casa).

Creemos que **los relatos de vida**, que nos acercan la voz de los actores del proceso educativo, ofrecen la información que permite comprender la dimensión de los estrechos vínculos entre educación e historia familiar.

Para esta ponencia, se han elegido solamente dos relatos (Norita del Profesorado de Biología y Candela del Profesorado de Enseñanza Básica) porque son representativos de la vida que transcurre fuera de las aulas y sobre todo del significado que el nivel terciario adquiere para los/las jóvenes que se mueven en esa frágil zona que separa la exclusión de la inclusión.

*.... El cansancio me agobia ,....después de 10 horas en el supermercado se hace difícil seguir el ritmo de los trabajos prácticos.....* Nora fue una excelente alumna en el nivel medio. Concurría a un establecimiento estatal porque *.... mi papá no podía pagar el privado.....* Intento estudiar el profesorado en una institución del Estado, pero quedó fuera por falta de cupo. El padre decidió entonces, apoyarla para que pudiera estudiar en el Instituto Nicolás Avellaneda donde su rendimiento académico fue muy bueno durante el primer año. *Todo iba bien..... hasta que en noviembre mi papa tuvo un infarto.....*

En segundo año consiguió trabajo para apoyar al grupo familiar y su rendimiento académico ha bajado considerablemente ..... estoy muy cansada profesora, no sé si podré seguir estudiando.

Por su parte, Candela cuenta que en la escuela primaria fue muy feliz, recuerda con cariño a sus maestras y la ayuda que su mamá le brindaba en las tareas escolares. Todo eso cambió en la Escuela de Comercio, ya nadie podía ayudarla con las distintas materias.... *me costaba aprender, muchas veces me llevé materias a rendir, no me podían pagar profesor particular. Tenía la esperanza de conseguir trabajo, pero con el título de perito no conseguís nada.* Durante dos años trabajó como empleada doméstica y ayudando en las tareas de la casa. *Conversando con mi mamá pensé que ser maestra es más seguro para tener un trabajo, dicen así que es un título seguro....* Continúa trabajando como empleada doméstica, ingresó al Profesorado de Enseñanza Básica y puede ser considerada una alumna responsable aunque no tiene un buen rendimiento académico..... *me cuestan esas materias tan difíciles....las pedagógicas son difíciles..... Yo quiero ser maestra para ser como la señorita que tenía en primer grado.*

Estas historias de nuestros alumnos muestran como se construye la subjetividad del sujeto y permiten vislumbrar la trama oculta del rendimiento académico.

## 7. CONCLUSIONES FINALES

En este primer avance de la investigación sobre la relación entre educación e inclusión social, a través del estudio del contexto social, la voz de los actores expresada en relatos de vida y el análisis de la documentación oficial permite formular las siguientes conclusiones parciales:

- Gran parte de la población de Villa Alem puede ser considerada una zona de vulnerabilidad porque está integrada por jubilados, vendedores ambulantes, desempleados, empleadas domésticas, empleadas de planes sociales.
- El alumnado del INA se domicilia en Villa Alem -69 %- Aún los que provienen de otras ciudades se alojan en pensiones del barrio
- El nivel de educación de los padres es mayoritariamente primario –casi el 80%-
- Menos del 10% ha completado otros estudios

- En relación a la situación laboral, un 50% son empleada (no se puede precisar los que trabajan en casas de familia porque, a menudo esta información es oculta (un 30% buscan empleo y solamente un 10% (no busca empleo o se desempeña como ama de casa).
- La morosidad en el pago de aranceles coincide con los que no cursan 2º año (40%).  
Y allí cabe preguntarse

Frente a estos resultados nos planteamos muchos interrogantes:

¿Por qué no abonan el arancel? ¿El bajo rendimiento académico determina que no abonen el arancel? O es que ¿La situación laboral incide en el rendimiento académico?

¿ Los docentes escuchamos la voz de los actores? ¿ El calendario tiene en cuenta la diversidad del alumnado? ¿Los docentes intentamos dar respuestas a la diversidad?

En general, nos adherimos al modelo interactivo (Marchesi y Martín. 1999) que pondera la interacción de las influencias que afectan al alumnado: familia, clase social, escuela y factores individuales. Es conocido que la familia y las condiciones económicas tienen un enorme impacto en la educación pero, estas condiciones adversas no predicen su fracaso.

Para el modelo interactivo, el rendimiento académico depende de cómo el sujeto ha reaccionado ante las presiones ambientales y de cómo la escuela ha respondido ante las demandas del sujeto. En conclusión, ni los condicionantes étnicos o sociales, ni los factores familiares ejercen la misma influencia sobre la personalidad de los jóvenes, pero la escuela también favorece o dificulta el éxito escolar a través de diferentes mecanismos como: la oferta curricular, las estrategias de aprendizaje en el aula, la organización escolar, las relaciones con la familia y las estrategias de participación

De la misma manera, el movimiento *pedagógico de la educación intercultural* (Devalle de Rendo y Vega 1999) se centra tanto en el tratamiento de la pluralidad cultural existente en la escuela, como en la crítica a las limitaciones de la educación formal y sistemática. Se sustenta en los siguientes postulados:

\*No jerarquizar las culturas

\* Reconocer más que diferencias, diversidad cultural<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Devalle y Rendo (1999:39) aclaran que la palabra **diferencia** podría llegar a sugerir cierto parámetro de contraste, cierto modelo de referencia o excelencia. Mientras que el término **diversidad** remite descriptivamente a la multiplicidad de la realidad o la pluralidad de realidades.

\*Valorizar la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento y desarrollo para todos el alumnado.

La educación intercultural sostiene como propósito general asegurar el cumplimiento de la igualdad de oportunidades, tratando de que los alumnos adquieran una competencia bicultural. De esta manera el desafío del siglo XXI se plantea en torno a *la integración intercultural*, que reconoce el pluralismo existente y que al mismo tiempo trata de enriquecer a todos los alumnos con la experiencia y valores de las demás culturas.

#### 8. DIFICULTADES PLANTEADAS EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Cuando se pone en marcha la investigación, se plantean inconvenientes relacionados con las fuentes de información: nos referimos a que no todos los alumnos aceptan participar en la investigación y a la falta de datos acerca de los alumnos que ya no concurren a la institución. Es decir la escuela se desentiende del alumnado que se convierte en desertor,.

#### 9. PROBABLES APORTES A LA TOMA DE DECISIONES

. A partir de los aportes del modelo interactivo (Marchesi y Martín) y el movimiento pedagógico de la educación intercultural (De Valle y Rendo 1999), y a la luz de los resultados obtenidos en la investigación, entendemos que cualquier esfuerzo tendiente a fomentar la inclusión social debe partir del reconocimiento de la diversidad del alumnado. La toma de decisiones debe orientarse a:

1. Escuchar la voz de los actores
2. Tener en cuenta el capital cultural del alumnado
3. Fortalecer las actividades de investigación sobre la propia práctica
4. Introducir cambios en el currículum
5. Fortalecer un agradable clima de trabajo en el aula y en la institución.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Apple Michel (19 91) *Conocimiento oficial* Trad. Marco Aurelio Galmarín Barcelona: Paidós
- Altamirano, C (2002) *Términos críticos de sociología de la cultura* BS. As :Paidós
- Bertone de Daguerre (1997) *Geografía de la Argentina* Bs. As: Ed. Kapelusz

- Basil Bernstein (1990) *Poder, Educación y Conciencia*. Trad. Bruggendieck et. al. Barcelona: El Roura
- (1993) *La estructura del discurso pedagógico* Madrid: Morata
- Berger y Luckmann (1984) *La construcción social de la realidad* Amorroutu
- Bourdieu P. (2003) *Capital cultural, escuela y espacio social* México: Siglo XXI Trad. Isabel Jiménez
- (1999) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos* Madrid: Akal
- Blumer H. (1982) *El interaccionismo simbólico* Barcelona : Ed. Hora S.A
- Denzin NK (1989) *Interpretative Biography* Newbury Park: Sage Publicationc. V. 17
- Devalle de Rendo A. y Vega V. (1999) *Una escuela en y para la diversidad* Bs. As: Aique
- Filmus D. (1997) *Los condicionantes de la calidad educativa* (Comp.) Bs. As: Novedades educativas
- Foucault Michel (1970) *Arqueología del saber* México: Siglo XXI Trad. Aurelio García del Camino
- (1983) “Contestación al círculo de epistemología” (88- 124) y
- (1083) “Fragmento final de El orden del discurso” ( 125-133) en *El discurso del poder*
- México: Ed. Folios Presentación y selección Oscar Terán
- (1992) *El orden del discurso* Ed. Trad. Alberto G. Troyano Barcelona Tusquet
- Gimeno S. y Pérez G. es (1993) *Comprender y transformar la educación* Madrid; Morata
- Giroux H. (1990) *Los profesores como intelectuales* Barcelona: Piados
- Golovanevsky, L (2002) “Acerca del significado de la noción de exclusión social “ en *Cuaderno 23. VI Jornadas Regionales de investigación en Humanidades y Ciencias Sociales* Universidad N. de Jujuy
- G virtz Silvina y Palamidasis (1998) *El ABC. de la tarea docente*. Bs. As. Aique
- Herskovitz Melville (1992) *El hombre y sus obras*. México: Fondo de cultura económica
- Jodelet D. (1986) “La representación social: fenómenos, concepto y teoría” en Moscovici S. *Psicología Social, II Cognición y desarrollo humano* Barcelona: Piados Trad. D. Rosenbaum (469-494)
- Litwin Edith (2001) “La formación docente hoy” en *El Monitor* Año 2 N° 2 Marzo 2001 (Pag. 30-35)
- Marchesi A. y Martín E. (19 ) *Calidad de la ense`nanza en tiempos de cambios*
- Ministerio de Cul. y ed. *Ida y vuelta Escritos pedagógicos* N° 7: Experiencias para la retención escolar

- Murga, V. y Páez de la Torre C. (2000) *Las calles de San Miguel de Tucumán*. Tucumán: Ed. La Gaceta
- Perrenoux p. (1996) *La construcción del éxito y del fracaso escolar* Madrid: Morata
- Pidkin Embon(1984) *¿Cómo se construye el fracaso el fracaso escolar?* Rosario: Homo Sapiens
- Rivero J. (1999) *Educación y exclusión en América Latina*. Madrid: Miño y Dávila
- Ritzer G. (1993) *Teoría sociológica contemporánea* Madrid: Mc. Graw-Hill
- Rocher G. (1980) *Introducción a la sociología general* Barcelona: Herder
- Sagastizabal M. (2004) *Diversidad cultural y fracaso escolar* Bs. As. Novedades educativas
- Sautu Ruth (1999) *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad ....* Bs. As: Ed. Belgrano
- Saviani Dermeval (1982) “Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América”  
en *Revista Argentina de Educación* año II N° 3 setiembre 1983
- Sirvent M. T (2000) *Cultura popular y participación social* Bs. As: Miño y Dávila
- Tenti fanfani (1994) *la escuela vacía* Bs. As. Losada UNICEF
- Tenti Fanfani (2004) *Sociología de la educación* Bs. As: Universidad Nacional de Quilmes
- Vasilachis de Gialdino I.(1992) *Métodos cualitativos* Bs. As. Centro editor de América Latina
- Weinberg Gregorio(1984 ) *Modelos educativos en América Latina* Bs. As. : Ed. La flor
- Young Robert (1993) *Teoría crítica de la educación...* Barcelona Paidós.
- Zárate Martín (1991) *El espacio interior de la ciudad* Madrid: Ed. Síntesis