

TENSIONES Y DESAFÍOS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

TENSIONS AND CHALLENGES OF EDUCATIONAL INCLUSION IN SECONDARY SCHOOLS

Gonzalo Martín Gutierrez
María Eugenia Danieli*

En este trabajo se abordan algunas de las tensiones derivadas de los procesos de inclusión promovidos desde las políticas educativas, a partir del análisis de los sentidos y contenidos que adquieren los procesos de transmisión escolar en una escuela secundaria de Córdoba. Ello se enmarca en la investigación “Condiciones de escolarización en la transmisión de saberes. Estudio de casos de escuelas primarias y secundarias de Córdoba”.¹

El análisis se centra en cómo la apropiación por parte de los alumnos de aquello que la escuela pone a su disposición en términos de la transmisión escolar, varía en función de su posición en la trayectoria escolar prevista por el sistema. Particularmente se observa que a mayor tiempo en la escuela, mayor adhesión a sus valores y esquemas de apreciación de la realidad. Por el contrario, es entre aquellos alumnos con mayores dificultades objetivas para realizar la trayectoria escolar teórica prevista por la escuela, donde se presentan las impugnaciones más directas al orden escolar.

Esta característica de la transmisión de saberes da cuenta de la manera en que se expresan algunas tensiones entre políticas educativas y políticas escolares, y particularmente de los desafíos que implica lograr una inclusión escolar plena, donde las prácticas y sentidos de los diversos grupos puedan ir en la misma dirección.

* Gonzalo Gutierrez: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Profesor Asistente Cátedra Didáctica General e Historia de la Educación Argentina. CE: gutierrezg61@yahoo.com.ar

María Eugenia Danieli: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Profesora Asistente Cátedra Didáctica General. CE: meugeniadanieli@yahoo.com.ar

¹ Directora: Mgter. Nora Alterman. Co-directora: Dra. Adela Coria. Proyecto aprobado y subsidiado por SECYT. FFyH, UNC, períodos 2008-2009, 2010-2011.

Inclusión educativa – Transmisión escolar – Alumnos – Sentidos –
Condiciones de escolarización

Tensions derived from the process of inclusion promoted by educational policies, through the analysis of the meanings and contents of the process of school transfer in the secondary schools in Córdoba, are considered in this paper. It is framed in the research “Conditions of schooling in the learning and knowledge transfer. A case study in primary and secondary schools in Córdoba”.

The analysis is focused on how students react to what the school offers, varies according to their position in the course foreseen by the system. Specifically it is observed the longer the time spent at school, the larger the adherence to the school values and schemes of appraisal of reality. On the other hand, students with objective difficulties to meet the theoretical school course, are those that question more openly the school order.

This characteristics of the knowledge transfer accounts for the way some tensions between educational policies and school policies are expressed, and specially the challenges they represent in order to reach a full school inclusion, where practice and meaning of the different intervening groups can head to the same direction.

Educational inclusion – School transmission – Pupils – Senses –
Conditions of education

Introducción

La preocupación por la “plena inclusión educativa” ha orientado una parte importante de las políticas educativas, las escuelas y los docentes en el último quinquenio en Argentina. Ella ha sido planteada como “*el desarrollo de políticas que aseguren el acceso, la permanencia, los aprendizajes y el egreso de toda la población escolar, en particular de los sectores más vulnerables*” (Terigi, 2004: 67). Los esfuerzos realizados para alcanzar este propósito han sido grandes y de muy diverso orden; reconociéndose aún dificultades, tensiones y escasos avances.

En este trabajo se abordan algunas de esas tensiones derivadas de los procesos de inclusión educativa promovidos desde las políticas educativas, a partir del análisis de

los sentidos y contenidos que adquieren los procesos de transmisión escolar. Ello se enmarca en la investigación “Condiciones de escolarización en la transmisión de saberes. Estudio de casos de escuelas primarias y secundarias de Córdoba”, que se propone indagar el entramado entre las regulaciones y las condiciones de escolarización que las políticas habilitan, en tensión con las múltiples interpretaciones, condiciones y prácticas que se despliegan en diferentes escalas del proceso de recontextualización curricular, pero en particular, con los procesos subjetivos que se inscriben en el plano de lo “ordinario” escolar.

Particularmente se centra el análisis en cómo la apropiación por parte de los alumnos de aquello que la escuela pone a su disposición en términos de la transmisión escolar, varía en función de su posición en la trayectoria escolar prevista por el sistema.

Condiciones de escolarización y transmisión escolar

La escuela se encuentra en un barrio de la periferia del Gran Córdoba, donde son frecuentes situaciones delictivas y allanamientos policiales por robos y comercialización de drogas. Su edificio es relativamente nuevo (menos de 10 años), cuenta con aulas amplias y en buen estado, un salón de usos múltiples, biblioteca, sala de computación, un laboratorio de física, televisor y video. El equipo directivo está compuesto sólo por la directora, interina durante muchos años y desde el 2010, titular por concurso. La mayoría de los docentes tiene una antigüedad en la escuela mayor a los cinco años; contando algunos con formación docente inicial, otros con trayectos de formación pedagógica y un número menor sólo con la formación profesional. La directora y algunos docentes fueron quienes realizaron las gestiones necesarias para obtener un nuevo edificio en el barrio para la escuela; construyéndose cierta mística sobre el logro “heroico” de conseguir a pesar de múltiples obstáculos políticos y administrativos, el edificio propio (Alterman, N. y Coria, A, 2010). En cierta medida, los alumnos de los cursos superiores se sintieron partícipes de ese logro, ya que acompañaron junto con sus padres, a la directora en esa actividad.

Los alumnos provienen de hogares con numerosos integrantes, donde el trabajo precario y/o los recursos económicos brindados por diversos programas asistenciales posibilitan obtener los recursos para subsistir. En la mayoría de los casos, los alumnos pertenecen a la segunda generación en asistir a la escuela secundaria y la primera con posibilidades de concluirarla.

Podría afirmarse que la escuela cuenta con buena parte de los recursos materiales necesarios para enseñar, lo cual nos permite ver bajo qué condiciones se produce el encuentro entre los sujetos, y entre ellos con el saber, pero nada nos dice sobre la modalidad que adquiere dicho encuentro, ni los efectos que posee en el proceso formativo de los alumnos.

Para abordar esta cuestión, recuperamos a los fines del análisis, la “transmisión” como categoría analítica de gran potencia para analizar el conjunto de factores que afectan al proceso formativo de los sujetos. Ella ha sido planteada como un acto de pasaje entre generaciones. Según Lawrence Cornú la transmisión “...*puede ser tanto acto consciente de una última voluntad como impregnación desapercibida en lo insabido del secreto... la transmisión es una modalidad de relación con el objeto, y una modalidad de relación con el otro sujeto, inseparablemente*” (Cornú, 2004: 28). La transmisión es entonces un movimiento de institución simbólica del otro, es por ello que la escuela transmite una imagen sobre cómo los sujetos son visualizados en tanto tales y para qué son habilitados o no.

En el ámbito educativo, la transmisión suele ser abordada desde la perspectiva de quienes están preocupados en que ella se produzca: docentes, directivos, funcionarios, especialistas. El tratamiento que comúnmente ésta recibe la lleva a estar asociada (con más o menos fuerza) a los saberes y/o contenidos que deben enseñarse. Suele construirse de este modo e incluso en contra de las propias intenciones analíticas, una posición normativa que debilita la posibilidad de reconocer la pluralidad de saberes y sentidos (incluso contradictorios entre sí) que son puestos en juego cuando ella se activa.

En pocas ocasiones la transmisión escolar ha sido analizada desde la perspectiva de quienes la reciben. En el ámbito escolar, analizar la transmisión desde la perspectiva de los alumnos habilita a reconocer otro ángulo de aquello *efectivamente pasado*, observar la manera en que es percibido el trabajo con los contenidos escolares, así como el complejo modo de articulación que en la escuela se establecen con otros saberes vinculares, espaciales, objetales, etc. por parte de los alumnos. Es decir, el análisis de los procesos de transmisión escolar desde la perspectiva de los alumnos posibilita poner cierta distancia a un uso normativo de dicha categoría e implica un abordaje metodológico diferente, pues coloca en diálogo las posiciones (prácticas, discursivas y simbólicas) que asumen los agentes involucrados en ella (directivos, docentes, alumnos, padres, autoridades escolares, etc.).

Considerar de este modo la noción de “transmisión” exige interrogarse por aquello que la escuela ofrece y aquello que los alumnos reciben como herencia. Respecto de lo primero, implica asumir que los saberes que la escuela pone a disposición de los alumnos poseen grados de estructuración diferentes. Pueden reconocerse aquellos socialmente codificados y especialmente organizados, que son ordenados en torno a espacios curriculares en diferentes momentos de la trayectoria escolar teórica de los alumnos. Existen además, saberes de carácter menos universal, que orientan a quienes en ellos intervienen sobre los límites e implicancias que pueden tener sus modos de participación, así como sobre sus derechos políticos y sus responsabilidades públicas e individuales y las consecuencias de sus actos. Estos pueden expresarse en el marco de dispositivos especialmente contruidos (proyectos escolares, curriculares, consejos de escuela, actividades con alumnos, etc.) y/o como parte de prácticas que proyectan diferentes sentidos a los involucrados de manera directa y/o indirecta en ellas.

Desde esta perspectiva, además de reconocer los saberes (curriculares, políticos, culturales, etc.) que la escuela coloca a disposición de los alumnos, es necesario abrir la pregunta sobre la manera en que los alumnos se posicionan con respecto a éstos últimos (en términos de adhesión, indiferencia, rechazo, etc.).

Los alumnos en la escuela

Antes de adentrarnos en el análisis de entrevistas, cabe aclarar que para la escuela analizada, la plena inclusión educativa continúa siendo algo lejano, tanto por los elevados porcentajes de repitencia como de abandono.

Por un lado, la cantidad de alumnos que abandonan por año la escuela durante el trabajo de campo, de 38 alumnos que comenzaron primer año, llegan a 6º año solo 12 (de ellos, 2 se incorporaron desde otras escuelas en 4º año). Estos datos expresan el grado de selectividad y exclusión que sigue generando aún la escuela secundaria y presenta rasgos comunes con la situación que se da a nivel jurisdiccional.² Asimismo,

² La tasa de repitencia en Córdoba durante el período interanual 2007-2008 fue del 11,72%, llegando en el Ciclo Básico al 15,07% para disminuir hasta el 6,4% en la Secundaria Orientada. La tasa de abandono interanual era del 11,93% (un 10,96% en el Ciclo Básico y un 14,16% en el orientado). La sobre edad también expresaba porcentajes críticos y llegaba al 30,18% (32,80 en el Ciclo Básico y 26,02 en el Ciclo Orientado). Estos datos de carácter estructural muestran un estado de situación que encuentra expresiones muy disímiles tanto a nivel regional como institucional; en relación con la ubicación geográfica y con la densidad de población. Datos publicados por la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, disponibles en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/plantillas/sintesis.html>

de un total de 332 alumnos que iniciaron el ciclo escolar durante el año 2009, un 27% la abandonó al mes de octubre. La deserción en el primer ciclo fue en el mismo período del 30,51%, mientras que en el segundo ciclo llegó al 13%. La deserción en la escuela era más significativa aún, si se considera que el 91% de quienes dejaron de asistir se encontraban cursando entre primer y tercer año. En este sentido, los datos muestran, a otra escala del sistema, la profundidad y el modo en que continúa operando la selectividad en el nivel medio.

Como lo han mostrado diversas investigaciones, es en el primer ciclo donde se expresan con mayor fuerza las dificultades por parte de la escuela (pero también el sistema educativo en su conjunto)³ para que los alumnos puedan permanecer en ella.

Apropiación diferencial y resistencia estudiantil a un modelo de inclusión escolar selectivo

El análisis que a continuación se presenta, toma como referencia entrevistas realizadas a trece alumnos,⁴ y centra la mirada en la dimensión de la investigación que se refiere a los sentidos construidos por los alumnos en relación con las experiencias de escolarización y los saberes escolares mismos, sus expectativas y valoraciones. Estos sentidos dan cuenta que la eficacia de lo transmitido en la escuela varía en función de la posición que los alumnos van ocupando en ella; y que si bien la escuela transmite valores y saberes heterogéneos, que también se expresan de manera diversa en los dichos de los entrevistados, es posible reconocer una visión de mundo compartida construida en y desde la experiencia escolar. Los alumnos de este modo tienden a construir sus referencias con la escuela como un todo y con los docentes como sujetos particulares. Esto explica las diferencias que pueden observarse luego entre sus valoraciones hacia la escuela por un lado y los docentes por el otro. Donde desprevenidamente podría interpretarse una contradicción, es posible hablar de la presencia de dos planos de referencia diferente para los jóvenes en sus procesos de escolarización.

El análisis de las entrevistas a alumnos de 6º año permite observar el modo en que el trabajo escolar contribuye a construir una mirada sobre “sí mismos” y sobre

³ Fuente: Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Red Federal de Información Educativa. Fuente: Relevamientos Anuales 2007-2008. DINIECE.ME. www.me.gov.ar

⁴ Cuatro de ellos se encontraban cursando 3º año. Otros cuatro pertenecían a 4º año y los restantes cinco cursaban 6º.

“otros”. Al intentar explicar por qué muchos de sus compañeros han abandonado de manera paulatina, pero constante la escuela se observan explicaciones que van en línea con algunos discursos que suelen encontrarse entre docentes y/o padres. Ellas, se asientan en una posición muy cercana a la enunciada por el principio de “libertad de conciencia” tan analizado desde la filosofía liberal, así como por la necesaria responsabilización de los agentes por el efecto de sus actos:

***Entrev:** cuando empezamos la charla, ustedes decían que son 12 ahora, pero al principio fueron 30, 40, que la mayoría había dejado en 3° o 4°, ¿extrañan a esos compañeros?; [...] **Alumno:** a algunos; **Entrev:** y a otros no, ¿por qué?; **Alumno:** por el comportamiento que tenían, porque no les podía decir nada porque ya si no peleaban, te insultaban, que se yo; **Entrev:** ¿porque se fueron los chicos que se fueron? **Alumno:** se iban porque no les gustaba el colegio; **Entrev:** ¿a algunos los echaron por mala conducta?; **Alumno:** a pedrito; **Entrev:** es como que se iban solos; **Alumna:** yo de mi parte puedo decir, del curso que estoy ahora, que es mucho más lindo, yo me siento bien, porque en el otro colegio éramos muchos, muchos... 30 en 4°; **Alumna:** si, no sé, si nos tenemos que unir para hacer algo, o si vamos a salir a un lado vamos todos, y está todo bien entre todos nosotros, y está bueno eso; **Entrev:** ¿y ustedes porque creen que llegaron a 6°, y que están con ese espíritu tan de seguir; **Alumno:** a mí porque me gusta.*

(Alumnos de 6° año)

En la culminación de su paso por la escuela, estos alumnos han construido una serie de esquemas de apreciación que les permiten explicar la ausencia de antiguos compañeros a partir de atributos individuales que liberan de responsabilidad a la escuela y el sistema. Pero que a la vez, les permiten reconocerse como parte de un todo “más lindo”, “más unido”. Opera de este modo una especie de naturalización de la exclusión escolar que en este caso se encuentra relacionada con la construcción de un imaginario que hace de la ausencia paulatina de los sujetos “indeseables” un modo legítimo de construir un orden escolar armónico. Es en el marco de este esquema de apreciación que estos alumnos opinan que con los más chicos se debería ser más duro e incluso que se los debería echar ante determinadas faltas.

***Alumno:** porque nosotros pintamos el curso; **Alumno:** si, como ser yo hoy día me dio bronca porque salí al patio... por que el año pasado yo sé que mi papá trabajó acá en el colegio, y uno de los trabajos que tuvo fue de plantar los árboles... y hace falta, [...] y ahora están naciendo y ellos van y se echan en los árboles, están*

doblados los árboles; Alumno: yo no llevaría a los chicos de 1º año y 2º a la biblioteca; Alumno: yo creo que nos retan a todos para hacernos ver, porque de mi parte que yo entré el año pasado se el sacrificio que tuvo la “Directora” (la nombra por su nombre de pila) para poder tener este colegio y la otra vez se sentía mal ella porque habían roto los baños, habían roto los vidrios, rayan todo, para mí fue mucho el sacrificio que hicieron y es un lindo colegio, tiene de todo, y no lo saben aprovechar.

(Alumnos de 6º año)

Entre estos alumnos, la escuela ha transmitido un sentido sobre el valor del esfuerzo individual y de otros (la directora en este caso) que se transforma rápidamente en un criterio para analizar qué se debería hacer o no con aquellos que no lo poseen. La construcción de la escuela como espacio propio en este grupo de alumnos se refleja tanto en lo que han ido realizando en ella, como en el modo en que se han apropiado de diferentes lugares, como si fueran territorios propios. Una de las paredes de la escuela, el aula como espacio de encuentro propio, la impresión de remeras que los identifican como parte de un grupo, son indicadores de ello. Así, los alumnos de 6º año construyen de este modo un espacio de diferenciación con el resto de sus compañeros y un ámbito de unificación de prácticas y sentidos.

Son los alumnos de 4º año menos conflictivos y que han superado parte del riesgo estadístico de abandonar la escuela, quienes poseen un discurso similar al de sus compañeros de 6º año. Así, al explicar por qué los docentes en ocasiones no explican los temas que enseñanza, sostienen:

Entrev: ¿y de lo que dice pero que no escribe en el pizarrón también toman nota o eso no?; Alumna: si, porque todo lo que dice lo pone en el pizarrón; Alumno: tampoco explica mucho porque a la mayoría de los chicos no les interesa, de los alumnos, en general no les interesa; Alumno: y no puede estar en el curso dividida, explicándole a los que quieren aprender, y el otro sector, está dividido el curso y no es así; Entr: ¿por qué creen que no les interesa?; Alumno: porque hacen la suya, o se ponen a jugar o no sé qué harán porque no dan bola”.

(Alumnos de 4º año)

Nuevamente se observa la naturalización de una práctica (la no reiteración de explicaciones); la cual se justifica como el efecto “lógico” de la falta de interés de sus compañeros (como comportamientos individuales). De este modo, el principio de “libertad de elección” y “responsabilización de los actos producidos en su nombre” hace

su aparición más cristalina, desplazando la consideración del derecho de todos de acceder a la enseñanza brindada por los docentes. Situaciones de este tipo, que son similares a las registradas en observaciones de clase, dan cuenta de la suspensión del trabajo con el conocimiento como “otro” obstáculo pedagógico en los esfuerzos de una auténtica inclusión educativa; en tanto, como señala Siede (2006: 34) es posible sostener que, más allá de las diversas justificaciones que puedan elaborarse, “*el docente que no enseña, es factor de exclusión social, es responsable directo de negar a sus alumnos lo más importante que la escuela está en condiciones de ofrecerles que es conocimiento*”.

La apropiación por parte de estos alumnos de una serie de principios de apreciación de la realidad da cuenta de algún modo de aquello que la escuela logra “hacer” con aquellos que finalmente logran concluirla. Sin embargo, es con los alumnos que mayores riesgos de no finalizarla poseen, donde se muestran las mayores tensiones, oposiciones y denuncias al carácter de la transmisión escolar. Son los alumnos de 3º año quienes impugnan el discurso y las prácticas escolares más comunes.

Alumna: me gusta venir al colegio; Entrev: ... pero debe haber algo que te debe hacer sentir bien, agradar; Alumna: tengo que venir al colegio; Entrev: ¿y si pudieras elegir?; Alumna: y también es lo mismo, porque si o si tenés que estudiar; Entrev: ¿por qué?; Alumno: para no ser analfabeto; Alumna: porque sí; Alumna): porque no podes hacer otra cosa hasta que termines el colegio, no podes trabajar de nada; Alumno: aparte si no estudias, no vas al colegio no sabes nada; no aprendes a escribir, a leer, no aprendes nada...”.

(Alumnos de 3º año)

La ambivalencia entre querer y deber muta rápidamente en impotencia al percibir las condiciones de la inclusión que en este caso la escuela propone; y en una cadena de relaciones que incrementa el malestar de estos alumnos con la escuela, la impotencia se anuda con la denuncia de aquello que la escuela no hace y deviene posteriormente en enfrentamiento con los docentes:

Entrev: ¿hacen viajes con la escuela, salen a pasear?; Alumno: nunca nos sacaron a ningún lado [...] Alumna: estaría bueno que nos saquen pero nos tienen acá encerrados”.

Entrev: y acá en la escuela les han enseñado algunas cosas que tienen que ver;
Alumno: (interrumpe) nunca enseñaron nada; [...] **Entrev:** ¿o sea que les gustaría aprender y que los profes les enseñe?: **Alumna:** claro... somos analfabetos...”

(Alumnos de 3º año)

Para estos alumnos, los profesores “no enseñan” en el aula, pero tampoco cuando hacen uso de otros espacios para dar clases:

Entrev: ¿Van a la biblioteca en algún momento?; **Alumna:** no; **Alumno:** si, alguna vez pero a ver películas; **Entrev:** ¿y trabajan con los libros de la biblioteca?; **Alumna:** no; **Entrev:** ¿por qué no?; **Alumna:** no nos hacen trabajar; **Entrev:** ¿con ningún profe?; **Alumna:** con alguno; **Entrev:** ¿y con la computadora? Porque tienen ahí sala de computación; **Alumno:** si pero no tiene internet ni nada; [...] **Alumno:** acá te enseñan en computación, te dan un libro y te dicen tenés que escribir esto, unas cosas así y tenemos que escribir....”.

(Alumnos de 3º año)

Entre estos alumnos de 3º año, la sensación de indiferencia, encierro y ausencia de enseñanza construyen un escenario de enfrentamiento con los docentes. De este modo, la relajación de normas y exigencias en el trabajo con el conocimiento en la escuela, (que aparece también en las entrevistas realizadas a alumnos de 4º y 6º año) parece adquirir diferentes sentidos. Para docentes y equipo directivo constituyen una condición que posibilita que “muchos” puedan permanecer en la escuela. Sin embargo, para los alumnos de 3º año es señal de indiferencia y desentendimiento en relación a sus posibilidades de sostenerse subjetivamente allí. La rebelión de estos estudiantes parece dirigirse ante todo, a la desconfianza que en sus posibilidades transmite este modo de inclusión escolar:

Alumno: no, acá nadie hace nada, nadie se mueve por nadie. Aquí es cualquier cosa... **Alumna:** yo me puedo llevar la computadora delante de tuyo y nadie me va a decir nada. Porque nadie dice nada; **Entrev:** ¿y porque nadie dice nada?; **Alumno:** porque nadie te da bola; **Entrev:** ¿y cómo se sienten con eso?; **Alumna:** acá en la escuela debería haber más interés, los profesores son unos sinvergüenzas todos; **Entrev:** ¿por qué son unos sinvergüenzas?; **Alumna:** porque no te dicen nada; **Alumno:** no te dicen nada, vos llegas tarde y no te dicen nada; **Alumna:** vos te piras y no te dicen nada, vos salís a la hora de clase y no te dicen nada, todo así. O falsificas una nota...; **Alumno:** por ejemplo en otro colegio tienen que llamar a tu mamá o algo para que te dejen retirar, acá sí te dejan salir; **Alumna:** o entras a

*las doce y venís a las dos y no te dejan entrar, te sacas el delantal; **Entrev:** o sea que ustedes ¿pueden hacer lo que quieran acá?; **Alumna:** si este es un mundo ilegal (se ríen) porque hacen todos lo que quieren... **Entrev:** ¿y tus papás por ejemplo que dicen de la escuela? **Alumna:** nada, porque no vienen nunca, los padres no los citan nunca, no hay reunión de padres ni nada acá (Se ríe) No hay nada (el resto se ríe)... **Alumno:** no hacen nada acá; **Entrev:** ¿y porque siguen viniendo acá si la escuela es así?; **Alumno:** y porque acá tenés tus amigos; **Alumno:** es cerquita de todo; **Alumna:** tenés a todos tus amigos, y está cerca de tu casa; **Entrev:** y cuando faltan ¿por qué faltan?; **Alumno:** porque no hay ganas; **Alumna:** porque tenés que hacer algo en tu casa; **Entrev:** Si pudieran cambiar algo en la escuela ¿que cambiarían?; **Alumno:** todos los profesores; **Entrev:** pareciera que hay un River – Boca acá, que por un lado están Ustedes y por el otro los profes. ¿Así lo sienten?; **Alum (todos):** siiii; **Entrev:** ¿Y por qué creen que hay tantos problemas con los profes? **Alum: (varón):** no sirven para nada; **Entrev:** está bien puede no servir para nada pero de ahí a sentirlos enemigos es otra cosa; **Entrev:** ¿por qué los ven así como enemigos? **Alumno:** porque con algunos no te llevas bien; **Entrev:** pero, ¿ustedes creen que son profes que no les gusta enseñar o qué?; **Alumno:** (interrumpe) nosotros los odiamos porque no hacen ni bosta; **Alumna:** no hacen nada; **Entrev:** ¿cómo que no hacen nada?; **Alumno:** no te explican nada; **Alumno:** (interrumpe) ellos se ganan sus sueldo acá no haciendo nada”*

(Alumnos de 3º año)

La transmisión escolar analizada desde la perspectiva de los alumnos muestra cómo se vehiculizan valores y principios cercanos a un individualismo que, a partir del principio de “libertad de conciencia” se permite por un lado, justificar las diferencias de logros entre los sujetos, responsabilizándolos por el efecto de las decisiones que toman. Por el otro, tiende a instituir un principio de organización y diferenciación de prácticas, discursos y grupos. A mayor avance en la escolaridad de los alumnos, mayor internalización de este principio. Por contrapartida, los alumnos que se encuentran con las mayores posibilidades de ser excluidos del orden escolar (ya sea porque dejen la escuela o porque repitan reiteradamente de año) son quienes resisten y enfrentan los límites inclusivos del discurso escolar. Esta característica de la transmisión de saberes da cuenta de la manera en que se expresan algunas tensiones entre políticas educativas y políticas escolares. Las primeras han avanzado en la construcción de un discurso de inclusión que guarda una distancia importante con las políticas que en algunos casos

despliegan las escuelas. Tal vez ello se deba en parte, a que desde las políticas educativas suele esperarse de algún modo, que los docentes “tengan éxito pragmáticamente” allí donde la institución y los expertos han fracasado “epistemológicamente” (Gather Thurler y Maulini, 2010). En este sentido, la enunciación de políticas de inclusión sin la previsión y construcción de dispositivos que posibiliten su tramitación en las instituciones escolares, genera una situación paradójica: aquellos a quienes se dirigen los discursos y políticas de inclusión, deben enfrentar los mecanismos de exclusión que la escuela secundaria aún conserva como parte de su matriz selectiva. Su modo de hacerlo, es impugnando el orden escolar y centrando su malestar en los docentes.

El riesgo de esta situación, es la constitución de un mecanismo estructural de delegación de responsabilidades que se dirige de manera permanente hacia los individuos, antes que a las dinámicas estructurales que genera el propio sistema. En este sentido, es posible sostener que algunos análisis realizados desde las políticas educativas entienden que parte de la responsabilidad en los problemas educativos se encuentran en las instituciones escolares. A su vez, las miradas en las escuelas suelen apuntar hacia los docentes, quienes suelen tender a explicar sus problemas por la ausencia de interés de los alumnos. Son los mismos alumnos quienes de algún modo validan parte de esta lógica al explicar la ausencia de sus compañeros en la escuela o la falta de explicaciones docentes, como consecuencia de una ausencia de interés por lo que la escuela transmite. Allí, es donde se observa la eficacia de un modelo de transmisión que se manifiesta el desplazamiento de tres convicciones que operan como soportes necesarios de la inclusión educativa: el aprendizaje como derecho social y político de los sujetos, la enseñanza como dispositivo que debe organizarse para que aquél se produzca, y el Estado como responsable de proveer los recursos simbólicos para que las escuelas puedan favorecerlo.

Conclusiones

A partir del análisis de las entrevistas podemos reconocer cómo los alumnos construyen posiciones y sentidos sobre la escuela, lo que ella transmite y los docentes, que varían según la posición que ocupan en ella y las posibilidades que poseen de concluirla. A mayor cercanía con el egreso, mayor incorporación de los valores y principios movilizados en los procesos de transmisión escolar. Por contrapartida, es en

la franja que define quienes quedarán y quienes no, donde se produce la mayor impugnación del orden escolar y denuncia de sus arbitrariedades e injusticias. Con sus conflictos y denuncias, son estos alumnos los que muestran las distancias entre los principios democratizadores de las políticas educativas y las prácticas poco democráticas que se institucionalizan en algunos casos, como políticas escolares, las que a su vez siguen reproduciendo los mecanismos de exclusión de la escuela secundaria.

Esta manera de dar sentido al “estar en la escuela” –desde los alumnos– y al “incluir a todos” –desde los docentes y directivos– pone en evidencia las tensiones entre políticas educativas y prácticas escolares; y cómo la transmisión puede ser portadora de valores y principios contrarios a aquellos que los agentes implicados enuncian como democráticos, instalando por contrapartida por ejemplo y para el caso aquí analizado, valores individualistas que de algún modo, liberan a las instituciones y sus adultos de la asunción de sus responsabilidades en la democratización de los procesos de transmisión escolar e inclusión educativa.

Bibliografía

- Alterman, N. y Coria, A. (2010). “Condiciones de Escolarización y Conflictividad en las Relaciones Educativas en Contextos de Pobreza”. 5º Conferencia Mundial y IV Congreso Iberoamericano sobre Violencia en la Escuela. *“Investigaciones, Intervenciones, Evaluaciones y Políticas Públicas”*. Observatorio Internacional de la Violencia Escolar. (Universidad Bordeaux 2, Francia). Dirección General de Escuelas (Gobierno de Mendoza, Argentina). Abril 2011.
- Cornú, L. (2004). “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud”. En Frigerio, G. y Dicker, G. (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. (pp 27-37). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Siede, I. (2006). “Iguales y diferentes en la vida y en la escuela”. En Martines, P. y Redondo, P. (Comps). *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas* (pp 33-45). Buenos Aires. Editorial del estante.

- Terigi, F. (2004). “La plena inclusión educativa como problema de enseñanza. La enseñanza como problema de política educativa”. *Novedades educativas*. Pp 165-170.
- Terigi, F. (2005). *Collected papers: sobre las decisiones en el gobierno de la educación*. Buenos Aires. Editorial del Estante. Pp 63-74.
- Thurler Gather, M. y Maulini, O. (2010). *La organización del Trabajo Escolar*. Editorial Grao. Edición 2010. Pp 11-46.