

Capítulo 2

Transmisión escolar, enseñanza e inclusión en la escuela secundaria. Análisis de sus tensiones y desafíos

Por Gonzalo Gutiérrez y Maria Eugenia Danieli

Introducción

La Ley Nacional de Educación al establecer la obligatoriedad de la Escuela Secundaria y promover un conjunto de políticas orientadas a la inclusión educativa, puso en cuestión su matriz selectiva. Con estas medidas, el acceso y la permanencia en ella dejaron de ser una oportunidad ofrecida a los jóvenes y comenzó a considerarse como un derecho, cuya atención requiere entre otras cosas, revisar los modos de organización y trabajo pedagógico. Las transformaciones curriculares, los programas ministeriales para la secundaria, la inversión en infraestructura y las políticas de formación docente desplegadas durante los últimos años han intentado generar las condiciones para alcanzar la plena inclusión educativa. Es decir, han formado parte de políticas que procuran asegurar “...*el acceso, la permanencia, los aprendizajes y el egreso de toda la población escolar, en particular de los sectores más vulnerables*” (Terigi, F. 2004).

Sin embargo, esta preocupación por generar condiciones de escolarización que posibiliten democratizar el acceso a la escuela secundaria y los modos de trabajo pedagógico ha impulsado un discurso normativo que deja poco espacio para considerar los obstáculos con los que cotidianamente debe enfrentarse el mandato de la inclusión educativa. Es el objetivo de este capítulo, dirigir la mirada hacia ellos, considerándolos en el marco de las tensiones que se configuran en el encuentro de escalas diferentes del sistema: la política educativa y las dinámicas escolares singulares.

Los obstáculos sobre los que focalizamos el análisis se configuran en relación con dos ámbitos de cuestiones. El primero remite a lo que la escuela transmite como marco de sentido a los jóvenes y sus efectos en la construcción de su experiencia de escolarización. El segundo, vinculado al anterior pero de carácter más específico, se concentra en las

situaciones áulicas donde transcurren gran parte de los procesos de transmisión escolar. En ambos casos la mirada se dirige más a lo que la escuela produce que a lo que en ella ocurre. Se presentan así, y a partir de un estudio de caso¹, una serie de hipótesis y reflexiones sobre la manera en que las experiencias de escolarización de los alumnos se traducen en ciertos saberes, expectativas y valoraciones hacia la escuela y el trabajo pedagógico de los docentes presentando algunos rasgos comunes – en tanto visión de mundo compartida- y variaciones asociables a la posición que los estudiantes ocupan en la trayectoria escolar prevista desde el sistema. En este marco, los sentidos construidos por los estudiantes son interpretados en relación con acciones y decisiones de docentes y directivos de la escuela, respecto de la concreción del mandato inclusor antes señalado y los propios obstáculos que ellos deben superar.

El desarrollo que se realiza a lo largo del capítulo se organiza en cinco secciones. La primera presenta la perspectiva desde la cual se aborda el estudio de los procesos de inclusión educativa y las condiciones de escolarización de la escuela seleccionada como caso de análisis. La segunda sección se detiene en el desarrollo de las categorías *transmisión y experiencia escolar* con la finalidad de circunscribir los alcances con que serán empleadas en el caso aquí presentado. La tercera sección avanza en el análisis de lo transmitido por la escuela a partir de una reconstrucción de los sentidos elaborados por los estudiantes. La cuarta sección presenta las características que asume la configuración de la experiencia escolar de éstos a partir de las categorías *tiempo escolar y estrategias de intervención docente*. Finalmente, en la última sección se presentan algunas reflexiones sobre los obstáculos para la inclusión escolar que se derivan de las distancias entre lo que la política propone y lo que las escuelas pueden construir. A modo de conclusión, se plantea la relevancia de avanzar en la construcción de dispositivos de acompañamiento al trabajo de enseñar, desde la convicción acerca de que el fortalecimiento de esta dimensión permitirá disminuir la fuerza de las tensiones analizadas.

¹ Este refiere a una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba, y es uno de los casos abordados en el trabajo de investigación “Condiciones de escolarización en la transmisión de saberes. Estudio de casos de escuelas primarias y secundarias de Córdoba” (Directora: Mgter. Nora Alterman. Co-directora: Dra. Adela Coria. Proyecto aprobado y subsidiado por SECYT. FFyH, UNC, períodos 2008-2009, 2010-2011).

Condiciones de escolarización e inclusión educativa. Perspectiva para un estudio de caso

La experiencia escolar y la transmisión que allí opera transcurre en el marco de condiciones de escolarización específicas, en tanto articulación de aspectos normativos, pedagógicos y materiales que definen los rasgos del formato escolar.² En cada escenario educativo, el dispositivo escolar³ asume características particulares mediante la construcción de criterios para la organización del tiempo, el espacio, el agrupamiento de alumnos, la gradualidad y secuenciación de la enseñanza, la diferenciación de roles (docente-alumno) y las relaciones entre ellos, la sistematización del contenido, los modos de aprendizaje promovidos y las formas de validación (evaluación) privilegiadas.

Estas categorías, organizadoras del trabajo pedagógico, están en gran medida reguladas desde el Estado y son objeto de interpretaciones por parte de las escuelas que, con grados variables, se alejan de lo esperado normativamente. Por ello, y dado que en la relación entre condiciones de escolarización, dispositivo escolar y trayectorias (de formación y escolarización) de docentes, alumnos y sus familias, se producen las experiencias escolares que facilitan o no el acceso, la permanencia y el aprendizaje de todos los estudiantes, preguntarse por la inclusión exige analizar qué ocurre hoy en este plano.

Si observamos lo ocurrido en los últimos años en la escuela argentina, podemos reconocer que parte de estas condiciones han sido objeto de reflexión e intervención desde el Estado con el objetivo de promover la inclusión educativa. Más aún, tales cambios se han inscripto en el marco de esfuerzos estatales por construir respuestas educativas a los efectos de la pobreza, la exclusión y los procesos de desafiliación social que emergieron con la crisis del

² Tomamos aquí la caracterización que realizan Terigi y Dussel, en Terigi (2006): *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI editores. BS. As., recuperando aportes de autores como Trilla (1985), Diker (2005), Baquero y Terigi (1996) y Pineau (2001).

³ Una de las maneras de entender al Dispositivo escolar, es como un conjunto de elementos relacionados que en su funcionamiento produce ciertos efectos de poder.

2001, desde una concepción política y pedagógica que asume como un derecho de todos los niños y jóvenes ingresar, permanecer y aprender en la escuela. En este escenario, la selectividad de la escuela secundaria ha sido cuestionada desde las políticas educativas que han avanzado en un conjunto de regulaciones jurídicas y pedagógicas declarando su obligatoriedad y generando cambios curriculares de relevancia.⁴ Simultáneamente, se ha provisto a numerosas escuelas de nuevos recursos de muy diverso orden⁵ reclamados históricamente desde ámbitos políticos, sociales y académicos.

La ausencia de dispositivos pedagógicos contruidos para acompañar el trabajo pedagógico ha generado una modalidad particular de articulación entre el Estado y las escuelas, donde lo que prima es el carácter normativo del discurso educativo. En este sentido, la presencia del Estado por momentos parece asentarse en el supuesto según el cual, brindando a las escuelas recursos materiales y didácticos que enriquezcan la enseñanza, los docentes podrán proporcionar experiencias de aprendizaje más significativas y no reducidas al tradicional trabajo en el aula con tiza, pizarrón y carpetas. Sin embargo, es posible sostener que en este modo de articulación entre el Estado y las escuelas queda ausente la reflexión sobre las condiciones y modalidades en que se produce el encuentro entre los sujetos y entre ellos con el saber y los efectos que produce en el proceso formativo de los alumnos.

Realizamos aquí una aproximación al estudio de los efectos que producen estas articulaciones a partir del estudio de caso de una escuela ubicada en un barrio del noreste de la ciudad de Córdoba; sector donde la pobreza es una cruda realidad que se expresa en

⁴ En Córdoba se destaca la construcción de nuevos diseños curriculares. Pero también, la elaboración de un régimen de asistencia especial para estudiantes embarazadas, así como la realización de cambios en las modalidades de promoción escolar por medio del cual los alumnos pueden pasar de año adeudando hasta tres materias. Estas medidas se inscriben en los esfuerzos por flexibilizar el tradicional formato pedagógico de la escuela secundaria.

⁵ Entre estos recursos podemos destacar los siguientes: edilicios y/o de infraestructura (con equipamiento de salas de lectura, gabinetes informáticos, ampliación de aulas, etc.); didácticos (con elementos para el trabajo en el aula, útiles escolares; libros de texto e incluso en algunos casos, cámaras de fotos y filmadoras) y simbólicos, con la generación de múltiples dispositivos de formación docente y acompañamiento a propuestas pedagógicas.

desempleo y condiciones materiales de vida muy adversas, reflejadas como veremos más adelante, en las condiciones de asistencia de los jóvenes a la escuela.⁶

Su edificio – de una antigüedad menor a los diez 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 docente está compuesto por una directora -interina durante muchos años y desde el 2010 titular por concurso- y profesores que en su mayoría tienen más de cinco años de antigüedad en la escuela. El cuerpo docente ha tenido una gran implicación en su cotidianeidad, en tanto realizaron desde el año 2004 las gestiones necesarias para la construcción de un nuevo edificio para la escuela que finalmente se inauguró en el año 2007. Este logro colectivo generó cierta mística “heroica” entre quienes encabezaron dichos reclamos (la directora y algunos docentes), a pesar de múltiples obstáculos políticos y administrativos que debieron enfrentar (Alterman y Coria, 2010). En cierta medida, los alumnos de los cursos superiores se han sentido partícipes de ese logro, ya que acompañaron en esa gesta a la directora junto con sus padres.

Los alumnos provienen de hogares con numerosos integrantes y escasos recursos. En la mayoría de los casos constituyen la segunda generación con posibilidades de acceder a la secundaria, y la primera con posibilidades de concluirla. Sin embargo, las condiciones objetivas desde las cuales ellos transitan su escolaridad son, poco alentadoras pues entran en tensión con lo tradicionalmente esperado por la escuela secundaria en términos de oficio de alumno. Muchos estudiantes asisten a clases sin útiles, poseen sus carpetas incompletas y presentan un elevado porcentaje de inasistencias. En algunos, éstas son esporádicas, en otros, dejan de asistir por días y semanas. Frecuentemente, se observa también que en todos los cursos el ingreso al aula es fuera del horario establecido.

La permanencia de los alumnos en esta escuela varía según sea el año de cursado que se analice: de un total de 332 que iniciaron el ciclo escolar durante el año 2009, un 27% la había abandonado al mes de octubre. La deserción en el CBU fue ese año del 30,51%, mientras que en el segundo ciclo llegó al 13%. Estos datos son más significativos si se

⁶ Para ello, se recuperan entrevistas a estudiantes, observaciones de jornadas escolares y de clase que forman parte del trabajo de campo realizado durante los años 2009-2011. No se han considerado para este trabajo en forma específica las entrevistas realizadas a profesores.

considera que el 91% de quienes dejaron de asistir se encontraban cursando el Ciclo Básico. 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 del sistema educativo) para que los alumnos puedan permanecer en ella. De manera complementaria a los datos presentados, se observa que el desgranamiento escolar también posee cifras preocupantes: los alumnos de 6° eran 12, aunque como cohorte, habían comenzado el secundario un total de 38. Es decir, solo para este grupo de alumnos, el desgranamiento fue del 68,42%. Estos datos que expresan el grado de selectividad y exclusión de una escuela en particular, presentan rasgos comunes con la situación que se daba a nivel provincial para el período correspondiente a esa cohorte.

Transmisión y experiencia escolar: categorías para comprender las tensiones de la inclusión educativa

Para el análisis de las tensiones derivadas de los actuales procesos de escolarización recuperamos la noción de *transmisión* como categoría analítica que posibilita atender el conjunto de factores que afectan al proceso formativo de los sujetos. Si bien la misma puede ser abordada desde diferentes perspectivas sociológicas, psicoanalíticas e incluso curriculares⁷, nos interesa recuperar aquí la idea de transmisión como acto de pasaje; donde el mensaje que circula en las prácticas educativas supone una herencia, pero también una oferta de sentido que contribuye a la filiación social de los sujetos que siempre están en condiciones de apropiársela y transformarla. (Terigi; 2004). La transmisión, de este modo, es un movimiento de institución simbólica del otro que irradia una imagen sobre cómo los sujetos son visualizados en tanto sujetos y con respecto a sus posibilidades de hacer o participar en diferentes ámbitos de la vida social. Es por ello que nos interesa aquí abrir la mirada hacia la manera en que circula al interior de la escuela ese complejo mensaje,

⁷ La compilación de Frigerio, G. y Diker, G. (2004) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires; presenta algunos de esos diversos abordajes sobre la problemática de la transmisión.

promoviendo y habilitando ciertas prácticas y relaciones de los sujetos, consigo mismo, con los otros y con los objetos.

En el ámbito educativo, la transmisión suele ser analizada desde la perspectiva de quienes de algún modo son sus responsables (docentes, directivos, funcionarios, especialistas). Es frecuente además, que sea asociada (con más o menos fuerza) a los saberes y/o contenidos que deben enseñarse, constituyendo de este modo, una posición normativa que debilita la posibilidad de reconocer la pluralidad de saberes y sentidos (incluso contradictorios entre sí) que son movilizados por ella. Con menor frecuencia, la transmisión escolar ha sido analizada desde la perspectiva de quienes la reciben, los alumnos. Entendemos que su consideración habilita a reconocer otro ángulo de aquello que la escuela “pasa” en el trabajo con los contenidos escolares, así como el complejo modo de articulación que establecen los alumnos con saberes vinculares, espaciales y objetales (Charlot, 2007).

La transmisión escolar se produce en el tiempo que comparten los sujetos con el espacio donde ella transcurre. Ella no se da solo en el contacto entre docentes y alumnos o entre éstos, sino que se produce por ejemplo en la cantidad y forma que adquieren los comentarios docentes en las carpetas de los alumnos, en el estado de las paredes tanto cuando están limpias o cuando son portadoras de expresiones de los chicos y que admiten múltiples respuestas de los adultos: censura, estímulo y/o indiferencia, en el estado de los baños, en la “vida” que adquieren los espacios comunes (salones de usos múltiples –sum-, patios o gabinete entre otros) y en los modos en que son utilizados los recursos. Así, que en una escuela haya computadoras transmite un mensaje que varía en su contenido si a ellas pueden acceder todos los alumnos, algunos o ninguno.

Considerar de este modo la noción de “transmisión” exige interrogarse por aquello que la escuela transmite y que los alumnos reciben como herencia. Respecto de lo primero, implica asumir que los saberes que la escuela pone a disposición poseen grados de estructuración diferentes. Pueden reconocerse aquellos socialmente codificados -comunes en el sistema educativo- que son ordenados en torno a espacios curriculares para diferentes momentos de la trayectoria escolar teórica de los estudiantes. Existen además, saberes de carácter menos universal, vinculados a situaciones de interacción social que orientan a

quienes participan de ellas sobre los límites e implicancias que pueden tener sus modos de participación, así como sobre sus derechos, responsabilidades y las consecuencias de sus actos. Estos pueden expresarse en el marco de dispositivos especialmente contruidos (proyectos curriculares, consejos de escuela, actividades con alumnos.), así como mediante prácticas educativas que proyectan diferentes sentidos a los involucrados sin necesariamente hacerlos explícitos y/o ser consciente de ellos.

Desde esta perspectiva, reconocer los saberes curriculares, políticos, culturales que circulan en la escuela, requiere interrogarse sobre la manera en que los alumnos se posicionan respecto de ellos en términos de adhesión, indiferencia, rechazo o apropiación. Allí donde la lógica escolar suele enunciar la presencia de alumnos “que no saben nada” (porque su nota es mínima), “que no les interesa aprender”, “con los que no se puede enseñar”, hay sujetos que construyen saberes, intereses y experiencias invisibilizados por una matriz pedagógica selectiva que aún espera la adaptación del otro, o su exclusión del ámbito escolar. Son sujetos que están bajo el efecto de un proceso (el de transmisión) que sin ser el resultado de un acuerdo explícito entre quienes lo sostienen, supone un modo particular de inclusión escolar.

Como dinámica social, la transmisión opera en forma permanente aunque con modos y en espacios diferentes. Lo que a los ojos de un observador externo puede presentarse como una contradicción en el contenido de los mensajes que se transmiten, por el contrario, para quienes habitan el espacio en el que ella se despliega, forma parte de “así son las cosas”. La transmisión se activa mediante esos llamados de atención ante situaciones “incorrectas” que apelan a distintas maneras de comunicar que “eso no debe hacerse”. Por ejemplo, desde el clásico “reto” del docente a sus alumnos, al comentario irónico que evidencia la “falta” cometida, el diálogo para que comprendan por qué no deben hacer algo, e incluso la mirada que censura la práctica y la palabra de los alumnos sin explicar el motivo del llamado de atención, hasta habilitar un espacio para que ellos puedan expresar un punto de vista diferente al del docente.

En las prácticas escolares, la enseñanza se diferencia de la transmisión al estar guiada por una lógica normativa, orientada por una direccionalidad desde la que se espera, y busca

más la repetición y la conservación que la reinención de “lo pasado”. Pero, ambas movilizan la articulación entre los sentidos promovidos desde las prescripciones escolares, con los contruidos sobre ellas por los docentes, alumnos y sus familias. Por ello, pueden ser reconocidos como co-constructores del mensaje finalmente puesto en circulación, al adherir a él, rechazarlo o resignificarlo.

La elaboración de sentidos sobre lo que la escuela transmite está en la base de la construcción de experiencias escolares que *fabrican* la subjetividad de los sujetos. Siguiendo a Dubet y Martuccelli (1998) éstas articulan también distintas lógicas tales como la socialización, la educación, la distribución de competencias. La manera en que los sujetos las combinan mediante diferentes tipos de acción es lo que constituye la *experiencia escolar*. Ésta se convierte así en otra categoría necesaria de considerar para comprender cómo los estudiantes secundarios, en el caso analizado, le dan sentido a la escuela, a lo que en ella ocurre y a los múltiples saberes que circulan; construyendo una visión de sí mismos como alumnos y de sus posibilidades de permanecer allí.

La experiencia educativa desde la perspectiva de los alumnos

A continuación presentamos un análisis de los efectos diferenciados de la transmisión escolar en contextos como los aquí considerados. Intentaremos mostrar por un lado, como a mayor tiempo en la escuela, mayor es el efecto del trabajo pedagógico. Por el otro, que los valores promovidos por la escuela se vinculan con una perspectiva liberal que hace foco en la “libertad de elección” y en la responsabilización por los resultados de dichas opciones, presentando a la escuela como una oportunidad, antes que como un derecho.

El análisis de las entrevistas a alumnos de 6º año permite observar el modo en que el trabajo escolar contribuye en la construcción de una mirada sobre “sí mismos” y sobre “otros”, remitiendo a las posibilidades de estar incluidos en un grupo y en la escuela. Al intentar explicar por qué muchos de sus compañeros han abandonado la escuela de manera paulatina pero constante, 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 desde el principio de “libertad de conciencia” tan analizado desde la filosofía liberal, y el cual tiende a la responsabilización de los agentes por el efecto de sus actos:

***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:** ...el curso que estoy ahora, que es mucho más lindo,; **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 6º, y que están con ese espíritu tan de seguir; **Alumno:** a mí porque me gusta.*

Alumnos de 6º 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 a la escuela y al sistema de responsabilidad, pero que a la vez, les permiten reconocerse como parte de un todo “más lindo”, “más unido”. Opera allí una especie de naturalización de la exclusión escolar relacionada con la construcción de un imaginario que hace de la ausencia paulatina de los sujetos “indeseables” un modo legítimo de generar un orden escolar armónico sobre el cual no es necesario hablar. Es en el marco de este esquema de apreciación que los alumnos opinan que con los más chicos se debería ser más duro, e incluso que se los debería echar ante determinadas faltas.

La escuela parece haber transmitido eficazmente a estos alumnos el valor del esfuerzo individual, así como la capacidad de apreciar el esfuerzo de otros (expresado por ejemplo, al evocar las acciones de la directora para conseguir el edificio escolar, como otras de los compañeros y padres para mantenerlo). Ambas construcciones se transforman en principios que los diferencian con aquellos alumnos que no las han construido, y orientan sus reflexiones sobre lo que la escuela debería hacer con ellos.

La construcción de la escuela como un “espacio propio” entre estos alumnos se refleja en lo que han ido realizando en ella, y en el modo en que se han apropiado de diferentes lugares: una de las paredes de la escuela, el aula en tanto espacio de encuentro, la impresión de

remeras que los identifican como parte de un grupo, etc. De este modo, los alumnos de 6° año construyen estrategias que los diferencian del resto de sus compañeros y un ámbito de unificación de prácticas y sentidos.

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

***Entrev:** ¿y de lo que dice pero que no escribe en el pizarrón también toman nota o eso no?; **Alumna:** sí, 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 4° 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 (incluso cuando no se porten adecuadamente) de acceder a la enseñanza brindada por los docentes. La escuela parece aquí haber transmitido “descontextualizada pero eficazmente” que así como existe la libertad para elegir (estudiar, atender), es necesario hacerse responsable por el efecto de dicha opción y que ello es más importante que la atención a un derecho: en este caso, a recibir explicaciones por parte de los docentes. La apropiación de estos alumnos de tales principios de apreciación de la realidad puede interpretarse como aquello que la escuela “logra hacer” con quienes finalmente la concluyen.

Situaciones de este tipo, muestran como otro obstáculo pedagógico en los esfuerzos de una auténtica inclusión educativa la suspensión del trabajo con el conocimiento; en tanto, como señala Siede (2006:34), “*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”.

Con los alumnos que presentan mayores riesgos de no finalizar la escuela, se muestran las mayores tensiones, oposiciones y denuncias al carácter selectivo que continua teniendo la transmisión escolar. Son los alumnos de 3° año quienes -valorando la importancia de la escuela en su futuro personal- denuncian discursos y prácticas selectivas y excluyentes. Estos alumnos valoran el papel de “la escuela” como institución antes que de “su escuela” y plantean cierta ambivalencia entre “querer” y “deber” asistir a la escuela que parece posicionarlos subjetivamente en forma diferente.

Al momento de dar cuenta de prácticas selectivas y excluyentes, los alumnos refieren a diferencias en el trato de los preceptores y profesores hacia ellos y respecto de alumnos de cursos superiores, así como a aquello que la escuela no les ofrece pudiéndolo hacer en el plano de la enseñanza.

***Alumno:** [los profesores] piensan que somos rebeldes, que somos... somos los peores, como estamos en este colegio se piensan que somos los peores. **Otro alumno:** nos juzgan sin conocernos.[...] **Alumna:**[algunos]... les dan bola a los de sexto no más.*

Alumnos de 3° año

Para estos alumnos, pareciera que los profesores “no enseñan” en el aula, pero tampoco cuando dan clases en la biblioteca o en la sala de computación:

***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 enseñen: **Alumna:** claro... somos analfabetos...*

Alumnos de 3° año

Lo expresado en las entrevistas por los alumnos de 3° año refleja su sensación de *ausencia de enseñanza y encierro en la escuela* que parecen contribuir decisivamente en la generación de un escenario de enfrentamiento con los docentes. En este sentido, la relajación de normas y exigencias en el trabajo con el conocimiento, que para docentes y

equipo directivo constituyen una condición que posibilita la permanencia en la escuela de “muchos” alumnos, adquiere sentidos que varían según su tiempo de escolarización (3°, 4° y/o 6° año). Este modo de *inclusión sin enseñanza*, que de algún modo les niega a los alumnos la oportunidad de vincularse con el conjunto de bienes simbólicos que potencialmente la escuela puede ofrecer para quienes cursan 3° año, es señal de indiferencia y desentendimiento en relación con las ocasiones de sostenerse subjetivamente en ella. Su malestar se dirige hacia la desconfianza que en sus posibilidades de aprender transmite este modo de inclusión escolar, así como a la “suspensión de la tarea de enseñar” que perciben y que por momentos, pareciera ser uno de los motivos por los cuales los profesores pierden gran parte de su autoridad ante ellos.

Alumno: *no, acá nadie hace nada, nadie se mueve por nadie. Aquí es cualquier cosa...*
Entrev: *¿y porque nadie dice nada?; Alumno:* *porque nadie te da bola [...] 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 por qué 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):* *siii; Entrev:* *¿Y porque creen que hay tantos problemas con los profes? Alum: (varón):* *no sirven para nada; Entrev:* *está bien pueden no servir para nada pero de ahí a sentirlos enemigos es otra cosa; ¿por qué los ven así como enemigos? Alumno:* *porque con algunos no te llevás 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 su sueldo acá no haciendo nada.”*

Alumnos de 3° año

Es interesante observar aquí, como los alumnos tienden a construir simultáneamente sus referencias con la escuela como un todo y con los docentes como sujetos particulares. Esto explicaría algunas de las diferencias observadas entre sus valoraciones hacia la escuela por un lado y hacia los docentes por el otro. Donde desprevenidamente podría interpretarse una

contradicción, es posible hablar de la presencia de dos planos de referencia disímil para los jóvenes en sus procesos de escolarización.

Una mirada equivalente en la apreciación positiva hacia la escuela, pero con críticas más particulares, en este caso, hacia la enseñanza, antes que hacia los docentes, es realizada por los estudiantes de 6° año:

“Alumna: Yo digo que acá falta más enseñanza [...] Entrev.: [...] ustedes sienten que los profes cuando vienen enseñan con ganas, que vienen con todo armado? Alumno: según el profesor, hay algunos que sí y otros que no [...] Alumno: si, la mayoría”

Alumnos de 6° año

La transmisión escolar analizada desde la perspectiva de los alumnos muestra cómo se vehiculizan valores cercanos a un individualismo que hace de la libertad de conciencia y la responsabilización de los sujetos por las decisiones que toman, 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, son los alumnos que se encuentran con mayores posibilidades de ser excluidos de la escuela (ya sea porque abandonen o repitan) quienes resisten y enfrentan en soledad en condiciones muy desfavorables, la matriz selectiva de la escuela secundaria.

Esta característica de la transmisión de saberes da cuenta de la manera en que se expresan algunas tensiones entre políticas educativas y dinámicas escolares. Las primeras han avanzado en la construcción de un discurso de inclusión que guarda una distancia importante con las segundas. Tal vez ello se deba en parte, a que desde las políticas educativas suele esperarse que los docentes “tengan éxito pragmáticamente” allí donde la institución y los expertos han fracasado “epistemológicamente” (Gather Thurler, 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. Esto da lugar a que quienes cuentan con

menores posibilidades de sostenerse en la escuela tiendan a impugnar el orden escolar, centrando su malestar en los docentes.

El riesgo de esta situación es la constitución de un mecanismo 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, en las escuelas, las miradas suelen apuntar hacia los docentes, quienes tienden a describir sus problemas por la ausencia de interés de los alumnos. Son ellos quienes parecieran validar parte de esta lógica al justificar la ausencia de sus ex-compañeros o la falta de explicaciones docentes, como consecuencia de una “falta de interés” por lo que la escuela transmite. Allí es donde se observa la eficacia de un modelo de transmisión que desplaza la consideración del aprendizaje como un derecho social y político de los sujetos, de la enseñanza como dispositivo que debe organizarse para que éste se produzca y del Estado como responsable de proveer los recursos materiales y simbólicos para que las escuelas puedan construirlo.

Una parte importante de esta dinámica institucional resistente a los procesos de inclusión escolar se produce en un escenario específico: el aula y las horas de clase, que constituyen el espacio y el tiempo donde se concentra el “estar en la escuela” de los alumnos. ¿Qué ocurre allí que lleva a algunos de ellos a impugnar posteriormente una parte importante del orden escolar?

El aula como escenario de la transmisión escolar

Como anticipamos, las tensiones vinculadas a la inclusión-exclusión de los alumnos adquieren un nuevo significado necesario de analizar en las situaciones que se viven en el aula en relación con los procesos de enseñar y aprender – como parte de los procesos de transmisión que se despliegan en la escuela.

A partir de las observaciones de clases realizadas, y tomando en consideración las categorías analíticas de *tiempo escolar* y *estrategias de intervención docente*, presentamos algunas interpretaciones acerca de cómo se configura la experiencia escolar de estos alumnos y la posible incidencia que ello tiene en la manera de significar el sentido de la misma. Las formas de vivir el tiempo en la escuela, contribuyen a configurar la experiencia escolar que siempre guarda algún tipo de distancia con la prevista desde el dispositivo escolar.

Como primera consideración, podemos sostener que toda actividad escolar se desarrolla en un marco temporal definido: calendarios de clase, horarios de ingreso y salida, distribución de asignaturas en horas cátedras, un marco regulatorio común, le dan una “forma” específica al tiempo escolar (Rockwell, 1995), en tanto establecen diferencias y prioridades, impactan en los ritmos de la tarea y movilizan saberes, expectativas y significados. De este modo, puede sostenerse que el “tiempo” tiende a estructurar de una manera singular las prácticas y la experiencia de quienes participan en la relación pedagógica.

El dispositivo escolar procura siempre hacer del tiempo de escolarización algo ordenado y reglado con límites claros: entre los momentos de recreación-enseñanza y estudio; entre el afuera y el adentro de la escuela con una secuencialidad que da continuidad mediante, por ejemplo, la tarea escolar. Como señala Marta Souto (1996), en las clases escolares se configura un tiempo desvinculado y desentendido del tiempo social de los sujetos -externo a la escuela - así como del tiempo personal e individual, construyéndose de este modo, un tiempo compartido y asumido como un eterno presente, el de “dar clase”; en donde no hay ayer, mañana ni afuera. El sentido de este tiempo está dado por el avance en el programa, por lo cual, es un tiempo programático.

En el desarrollo de la enseñanza, podemos diferenciar un tiempo teórico de un tiempo real (Terigi, 2010). El primero de ellos se define desde la cantidad anual de días de clase y la duración de los espacios de trabajo curricular, expresándose en el estatus relativo que posee cada asignatura en el curriculum. El segundo, refleja la distancia con respecto al primero en función de lo que ocurre en la escuela y el aula. Por este motivo, la ausencia de días de clases no es el único indicador del tiempo real de escolarización, sino que deben

considerarse además, aquellas disminuciones producidas regularmente al interior del aula. La distancia entre estas dos temporalidades se constituye en un problema, en la medida en que el tiempo real resulte insuficiente para que los alumnos puedan apropiarse de aquellos saberes y experiencias que la escuela ofrece y que son considerados básicos y comunes.

En escuelas como la analizada se observa una *reducción del tiempo en la escuela* que va profundizando los efectos de las trayectorias escolares discontinuas (Terigi, 2010). Ello se debe a situaciones muy diversas entre sí: inasistencias, llegadas tarde o retiros anticipados de los alumnos, ausentismo docente, así como la ocurrencia de acontecimientos o conflictos que afectan la dinámica de la institución reduciendo el tiempo real de trabajo en las propuestas de enseñanza de las diferentes asignaturas. Esta reducción del tiempo de asistencia a la escuela y al aula es reconocida por los alumnos entrevistados, que expresan faltar aproximadamente dos veces por semana por diferentes motivos⁸. En la misma dirección, se pudo observar el ingreso al aula luego del horario formal de comienzo de la jornada escolar, sin que ello sea objeto de cuestionamiento o revisión por parte de los docentes y/o los alumnos.

Tal modo de moverse con el tiempo escolar se expresa como discontinuidad, dificulta la construcción de un conjunto de hábitos vinculados al oficio de alumno (Perrenoud, 2006); y suele entrar en tensión con la percepción que de él tienen construida los docentes. Donde los docentes ven la “falta” a una regla (llegar a horario a clase) los alumnos encuentran una exigencia sin sentido. Esta percepción se vuelve más fuerte en la medida en que la propia escuela, con el propósito de evitar la pérdida del año ciclo lectivo de los alumnos, modifica (formal o informalmente) las condiciones de regularidad vinculadas con la cantidad de inasistencias dejando de computarlas en algunos casos o no contabilizando las medias faltas correspondientes a llegadas tardes a clases. Como efecto de esta situación, se observa un relajamiento del encuadre normativo que -en contra de sus pretensiones- termina fortaleciendo la discontinuidad escolar de los alumnos que paradójicamente, en algunos casos, interpretan como parte de la indiferencia de la escuela hacia ellos.

⁸ Entre los motivos de estas ausencias, los alumnos argumentan razones de trabajo, distancia, cuidado de hermanos, problemas de salud, conflictos con compañeros de la escuela o del curso.

Por otra parte, se observan otras reducciones del tiempo teórico previsto, cuando las tareas de enseñar y aprender se ven interrumpidas por situaciones como: el ingreso de preceptores para resolver cuestiones administrativas (certificados, notas), de directivos u otros docentes; salidas de alumnos por razones particulares, o para hablar con alguien de la escuela, o para buscar materiales (generalmente lapiceras); conflictos entre alumnos, conversaciones en tono elevado, emisión de música desde celulares, gritos, lanzamiento de objetos como papeles dentro del aula. En situaciones similares a estas, hablamos de *interrupciones en el tiempo escolar* que desestructuran la propuesta didáctica y, según el caso, desplazan la atención del trabajo con el conocimiento, tanto en alumnos, como en los profesores mismos; pudiendo operar como *obstáculos* de la enseñanza.

En condiciones de enseñanza como las aquí analizadas, los “deberes” que el tradicional formato escolar exigía a sus alumnos, dejan de ser un sostén de las propuestas didácticas; y estas se piensan solo en relación con el tiempo de trabajo en el aula. Más aún, en ocasiones el dispositivo didáctico debe generar al interior de la clase, “otro tiempo” destinado al estudio para las evaluaciones.

Clase de Inglés. 1° año

(Es una clase de repaso para la evaluación, donde la profesora elabora cuadros en el pizarrón que se van completando con el grupo clase)

P.: (a un A.) Copiá, que este es el ejercicio que vas a tener en la evaluación

Los docentes tienden de este modo a construir estrategias diversas que oscilan entre realizar una especie de tracción sobre las tareas a los fines de lograr un tiempo y un clima sostenido de trabajo a pesar de esas interrupciones, o enseñar cuando se puede y/o a quienes atienden, casi ignorando o naturalizando esas interrupciones. Así lo refleja el siguiente registro de clase:

Clase de Formación Ética. 1° año

“P.: [...] y cuando no cumplimos las normas de convivencia nos pueden castigar.. [...] las primeras sanciones, las pone la familia (la profesora interrumpe su discurso porque los alumnos conversan en voz alta)

Al: (se para y mueve el banco haciendo mucho ruido)

P.: (continúa) ahí aprendemos entonces que las cosas que no se cumplen (nuevamente se interrumpe, porque hay alumnos que mueven los bancos y conversan)

P.: (continúa) en caso de un delito mayor la pena puede ser perder la libertad.

(Luego, la profesora escribe en el pizarrón mientras los alumnos conversan, se paran, miran por la ventana hacia el patio de la escuela. Solo un alumno copia lo que está escribiendo)”

Las propuestas de enseñanza en estos escenarios tienden a entrecruzar *estrategias de intervención docente* de distinto tipo, algunas enfatizando la transmisión del contenido (lo que estaría ligado al orden instruccional) y otras, mas vinculadas con el disciplinamiento u ordenamiento escolar (orden regulativo)⁹, sin que ambos estén desvinculados y más aún estando el primero inserto en el segundo. En este sentido, pueden reconocerse estrategias orientadas a “garantizar” el funcionamiento del aula en relación con las tareas de enseñanza, por ejemplo, teniendo los elementos para trabajar (lapiceras), copiando en el pizarrón el contenido que se desarrolla, o (en forma extrema, pero que testimonia la impotencia ante ciertas situaciones) cerrando la puerta para que nadie salga.¹⁰ Incluso cuando mediante estas estrategias se configura la *imagen de una clase en donde se enseña y aprende*, cabría preguntarse si hay aquí enseñanza y sobre todo, si es posible allí el aprendizaje para todos los alumnos, o en otros términos, interrogarse sobre qué aprenden los chicos en una sucesión de tiempos similares (en días, meses y años) de estas características en la escuela secundaria y qué sentidos construyen sobre la escuela y su permanencia en ella. En esta dirección, es posible sostener que es en el aula y mediante las formas y contenidos que asume el tiempo de enseñanza donde parece jugarse importantes tensiones de los actuales procesos de inclusión educativa.

Clase de Lengua. 4° año

⁹ Recuperamos aquí los conceptos de Basil Bernstein (1994), que ya han sido presentados en el capítulo 1 de la presente obra.

¹⁰ En un curso observado la profesora sacaba el picaporte de la puerta de ingreso al aula, y lo guardaba entre sus cosas, para evitar la entrada y salida de alumnos sin su consentimiento. En otras ocasiones, la misma docente y otros profesores mantenían a los alumnos dentro del aula con estrategias similares (trabar la puerta con un banco o con su propio cuerpo).

Varios alumnos conversan mientras la profesora da explicaciones y escribe en el pizarrón. Por momentos el murmullo se transforma en un ruido ambiente que dificulta que la profesora sea escuchada.

P.: (con un tono de voz elevado, e impaciente) ¡¡chicos, por favor!!

Yo voy a copiar una copla... ¡chicos por favor!... Yo voy a copiar una copla que tiene versos simples... (escribe en el pizarrón, y al darse vuelta observa a un grupo de alumnos que juega con un objeto de papel, que parece un ave)

P.: (a esos alumnos) González, basta. Denme esa paloma.

A3: es un ganso! (le tira el objeto a otro alumno)

P.: (dirigiéndose a quien recibió el objeto) Dame eso Pablo! (Pablo se lo entrega)

[...] La profesora vuelve al pizarrón y comienza a escribir nuevamente

Ya se ha muerto el carnaval

Ya lo llevan a enterrar... [...]

Mientras tanto, alguien arroja un triángulo de papel, como un avión, hacia el pizarrón. La profesora interrumpe la escritura y exclama molesta

P.: otra vez!!! Basta!!!

Más allá de su exclamación, que evita que los alumnos sigan arrojando papeles, la conversación continúa.

P.: (a toda la clase) ¿por qué dirá que “ha muerto el carnaval”? (una alumna sentada en los primeros bancos le da respuesta)

P.: ¿y cuándo vuelve a revivir?

A5 (ubicada en los primeros bancos): al año siguiente”

De este modo, enseñar con los que siguen la clase, registrar la mayor parte de lo explicado en el pizarrón o actuar con indiferencia - ignorando las interrupciones de los alumnos – se convierten en estrategias didácticas habituales en estos escenarios. Su construcción en soledad por parte de los docentes no permite advertir los efectos que generan en quienes no atienden las explicaciones, no copian lo registrado en el pizarrón o no se vinculan con la propuesta de enseñanza ni con ellos mismos y el resto de los compañeros como sujetos que comparten un tiempo y espacio social determinados.

Las estrategias de enseñanza se modifican también en función de los tiempos y exigencias de evaluación y acreditación de los aprendizajes. En las clases observadas, así como en las entrevistas a los estudiantes, se percibe hacia la finalización del ciclo lectivo una

intensificación del ritmo de trabajo, casi como alternativa compensadora de las reducciones del tiempo vividas a lo largo del año.

...siempre hacen lo mismo los últimos 2 meses, machacan con toda la información junta, nos toman prueba....[...] como que en el transcurso del año está todo bien, la disciplina bien, tranquilo, así nadie le da bola a nada y al último mes, los últimos 2 meses quieren hacer todo.

Alumnos de 6° año

Esta especie de “culpa didáctica” que deviene de lo que “debería haberse enseñado” en el tiempo escolar anual tiende a generar nuevas tensiones. Los alumnos, “acostumbrados” a un tiempo poco estructurado y articulado con el trabajo sobre el conocimiento se encuentran hacia fin de año con la necesidad de dar respuestas a demandas que suponen competencias¹¹ y aprendizajes aún no construidos.¹² Puestos en esta situación de desfase temporal entre lo enseñado, lo demandado en términos de conocimientos y las posibilidades de apropiación en “ese tiempo escolar de fin del ciclo lectivo”, algunos alumnos suelen anticipar su propio “fracaso” escolar¹³ de modo tal que ellos mismos tienden a colocarse fuera de la situación didáctica.

En estos casos, para los alumnos “no tiene sentido estudiar”, pues “lo mismo se van a llevar las materias”. Este *fuera de juego didáctico* que tienden a construir los chicos con mayores obstáculos objetivos para permanecer en la escuela y apropiarse de lo que ella ofrece en términos de bienes culturales, se sostiene incluso cuando los docentes generen estrategias orientadas a mejorar sus posibilidades para las situaciones de examen mediante

¹¹ Referimos aquí a hábitos de lectura y estudio, pero también de familiaridad con términos y explicaciones vinculadas a cada área de conocimiento.

¹² Tanto para ellos en relación a “lo que son capaces de hacer” como con respecto a lo que saben y/o creen que sus docentes esperan que ellos puedan “hacer”.

¹³ Esta situación puede ser analizada también desde una perspectiva sociológica a partir de los desarrollos de Bernstein (1994). En esa clave podríamos interpretar que en ocasiones existe una distancia importante entre las Reglas de Reconocimiento que construyen los alumnos y que les posibilitan saber qué se espera de ellos en determinada situación didáctica y las Reglas de Realización, que dan cuenta de la capacidad por parte de estos para hacer (o no) lo que de ellos se espera en determinado momento. De esta forma, es posible interpretar ciertas situaciones “de bajo rendimiento escolar” como el producto de la ausencia de una Regla de Realización. Son aquellos casos en que los alumnos saben lo que deben hacer, pero saben a la vez que no pueden hacerlo y/o que aquello realizado no es lo esperado por el docente en determinada situación de enseñanza.

la elaboración de actividades de “repaso”, que en parte son, en muchas ocasiones, una anticipación de la “prueba” que tomarán en la clase siguiente.

Para aquellos alumnos con mayores posibilidades de sostenerse en la escuela y de apropiarse de lo que ella les ofrece, es decir, los de cursos superiores, estas estrategias son valoradas y se convierten en “espacios de estudio”. Allí, ante las interrupciones y las ausencias prolongadas o recurrentes, son los mismos estudiantes los que parecen marcar el ritmo y el progreso en la tarea:

“E: .. vos me vas contando que faltabas unas dos veces por semana, las chicas me cuentan que faltan dos semanas enteras, ¿cómo es ahí entonces?”

A1: Cuando venís tenés que estudiar

A2: si venís tenés que estar prestando atención

A3: carpeta y por trabajo en grupo

E – si vos tenés la carpeta completa y en la clase te portás más o menos bien. ¿Vos decís que aprobás la materia?”

A3: Y no, porque te toman un trabajo práctico

A1- vos venís y le decís (al profesor) tomeme una prueba de lo que tomó”.

Los rasgos que adquiere el tiempo en la escuela, como condición de la transmisión y dimensión estructurante de la experiencia escolar configuran un escenario donde los docentes deben construir nuevos saberes y estrategias de intervención que posibiliten resignificar los contenidos que se pretenden enseñar. En este sentido, la fragmentación del tiempo de trabajo áulico, donde los docentes “*enseñan de a ratos*” y la participación de los alumnos en las tareas de aprendizaje es *intermitente o interrumpida*, tiende a generar un “modo de existencia del conocimiento en el aula” (Edwards, V; 1995) de carácter *fragmentado*, donde la relación posible de muchos alumnos con el saber (Charlot; 2007) tiende a ser discontinua y superficial.

Si analizamos la relación con el saber que esta experiencia escolar promueve, cabe abrir el interrogante acerca de la manera en que esta última *fragmenta* la relación con el mundo, con los otros y consigo mismo. Creemos que de este modo, la experiencia escolar no promueve inclusión al no propiciar un vínculo estable, con sentidos claros y sostenidos para los sujetos, brindando la posibilidad de “ser parte de una herencia” para apropiársela y transformarla.

Colocar a la enseñanza en el centro del análisis de la complejidad de los procesos de transmisión e inclusión, supone adentrarnos en este tipo de cuestiones e interrogantes que en cada escenario singular asumirá formas particulares; porque es en relación a lo que se hace o no, así como a los modos de trabajo didáctico empleados, que los alumnos comienzan a construir sentidos específicos sobre el conocimiento, los docentes y la escuela. Qué características asume enseñar en cada contexto, así como los obstáculos que deben enfrentarse y los apoyos con que cuentan los docentes para superarlos deben comenzar a ser objeto de análisis específicos a los fines de interpelar, desde un ángulo explicativo y no exclusivamente normativo, los problemas que enfrenta en la actualidad la profundización de los procesos de inclusión escolar.

Conclusiones

Hemos intentado mostrar cómo la selectividad de la escuela secundaria persiste a pesar de los esfuerzos que el Estado ha realizado en los últimos años por superarla mediante la ampliación de la obligatoriedad, los cambios curriculares realizados, la creación de nuevas figuras institucionales y la provisión de recursos didácticos. Parte de ello se debe a que la enseñanza, sus formas, tiempos y contenidos, forma parte de lo más débilmente regulado y atendido políticamente, sin considerar adecuadamente que su incidencia en la experiencia que los jóvenes construyen en la escuela.

Hemos podido además reconocer cómo los alumnos construyen posiciones y sentidos sobre la escuela y lo que transmite a través de sus docentes, que varían según su ubicación en la trayectoria escolar prevista por la escuela secundaria (primer año, segundo, cuarto, etc.). 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 quiénes quedarán y quiénes no, donde se producen la mayor impugnación del orden escolar¹⁴, y denuncia de sus arbitrariedades e injusticias. Con sus conflictos y reclamos, son estos alumnos los que muestran las distancias entre los principios democratizadores de las

¹⁴ En el primer capítulo de esta misma obra se amplía esta idea.

políticas educativas y ciertas dinámicas escolares que de algún modo, siguen reproduciendo algunos mecanismos tradicionales de exclusión en la escuela secundaria.

Los alumnos construyen una parte importante de su experiencia escolar a partir de su vinculación con la escuela como un “todo” antes que como resultado de las interacciones individuales y/o colectivas en las que participan. Es en la magnitud, siempre variable de la distancia entre ambas referencias, donde se generan sentidos de escolarización muy diferentes. Por ello, es posible encontrar situaciones donde los alumnos a la vez que reconocen la presencia de docentes con los cuales es posible dialogar y con quienes se sienten bien, pueden sostener que en la “escuela no los quieren”. Esta dinámica de los procesos de transmisión y construcción de saberes explica las diferencias existentes en escuelas donde sus docentes apelan a un discurso solidario con la inclusión de los jóvenes, que producen simultáneamente sentidos de inclusión parcial y/o de exclusión educativa.

Estas paradojas al interior de los procesos de transmisión se fortalecen en condiciones de escolarización donde la presencia del Estado con recursos materiales y nuevas figuras pedagógicas (por ejemplo, los coordinadores de curso) no es complementada con dispositivos específicos de reflexión sobre las prácticas. Se genera de este modo, una soledad importante en el análisis y la construcción de propuestas pedagógicas vinculada con el modo en que se piensan y definen formas de agrupamiento de los alumnos, temas de enseñanza, actividades de trabajo en clase, etcétera.

La ausencia de espacios colectivos para el análisis de las propuestas didácticas desarrolladas en la escuela tiende a fortalecer en los docentes miradas parciales sobre los alumnos y su propia capacidad de dar respuesta a los desafíos al interior del aula, que se refleja en la explicación de lo que se logra o no con ellos por la presencia/ausencia del “don”, el “compromiso” y/o la formación adecuada para enseñar. De este modo, cuando la reflexión y el análisis pedagógico se asientan en la mirada hacia los sujetos sin construirse en términos relacionales, se tiende a invisibilizar lo que institucionalmente se promueve en los alumnos mediante los procesos de transmisión escolar y se fortalece la paradoja de los sentidos contrapuestos que se produce entre quienes transmiten y quienes se apropian de lo pasado.

La paradoja sobre la experiencia de escolarización construida por los alumnos tiende a reforzar las tensiones que en otra escala se produce entre la escuela y las políticas educativas. Estas suelen traducirse como el interés por parte del Estado de ampliar y universalizar la inclusión de los jóvenes en la escuela y una desconfianza hacia el compromiso de los docentes por trabajar genuinamente con todos los alumnos. Lo que queda inadvertido en esta dualización, es que, donde el Estado acompaña débilmente la enseñanza y/o esta se asienta en las apuestas individuales de sus docentes, suelen encontrarse dinámicas institucionales y pedagógicas que van a contramano de los procesos de inclusión escolar. Ellas se reflejan en ciertos enunciados y prácticas que pueden interpretarse como el reflejo de una especie de “impotencia” al enseñar que lleva a sostener a muchos docentes la necesidad de trabajar solo con aquellos alumnos a “los que les interesa aprender”, a los que “se les puede enseñar” o con “los que es posible trabajar”.

También se generan discursos y prácticas contradictorios al mandato de la inclusión escolar cuando las escuelas reclaman el acceso a recursos materiales los que, una vez obtenidos, son mostrados como logros pero como señalamos antes, no son puestos al alcance de los alumnos.

Creemos necesario además, avanzar en interrogantes sobre la experiencia y los sentidos que construyen los alumnos en su paso por la escuela, para poder comprender en forma más integral los diversos factores que facilitan u obstaculizan los actuales procesos de escolarización. Reconstruir la mirada de los alumnos sobre su experiencia escolar brinda pistas sobre lo que la escuela enuncia como necesario y deseable de transmitir, y lo que los chicos interpretan. Aporta, además, elementos para comprender las posiciones que en el marco de dicha transmisión construyen en la escuela, en sus vínculos con docentes y compañeros, así como en sus relaciones con el conocimiento.

Estas diferencias de sentido entre lo que enuncian las políticas educativas, lo que se configura en algunos casos como dinámicas escolares y la percepción de la escuela que construyen los alumnos dan cuenta de los desafíos aún pendientes de saldar en los procesos de ampliación de derecho a la educación en nuestro país. A la vez, se observa que la distancia entre políticas educativas y dinámicas escolares genera en ocasiones, condiciones

que fortalecen la matriz selectiva de la escuela secundaria al habilitar la transmisión de valores individualistas que tienden a liberar a las instituciones y sus adultos de la asunción de sus responsabilidades como agentes públicos, en los actuales esfuerzos por democratizar la sociedad mediante el reconocimiento del acceso a la escuela secundaria como un derecho de todos los jóvenes y una obligación del Estado.

Una parte importante de estos obstáculos se construyen en los modos y contenidos que asume el tiempo escolar en situaciones de discontinuidad de los alumnos a la escuela y/o de las mismas propuestas de enseñanza. Por este motivo, consideramos que la enseñanza debe transformarse en objeto de análisis, pero también de propuestas de trabajo institucional y acompañamiento estatal. Creemos que es modificando los sentidos que en la relación didáctica van construyendo los alumnos donde radica la posibilidad de que aquellos con mayores dificultades para permanecer y/o apropiarse de lo que la escuela les ofrece, puedan construir una subjetividad que les permita sentirse parte de ella, visualizando a los docentes como “otros” que poseen cosas interesantes para mostrarles, y a la vez necesarias para su futuro.

Para profundizar la inclusión escolar no alcanza con proveer de recursos a las escuelas, ni generar propuestas masivas de capacitación. Es necesario además, disminuir la soledad en que los docentes construyen sus decisiones didácticas, pues en la actualidad, las prácticas de exclusión no se mantienen tanto por una posición poco democrática de las escuelas y sus profesores, como por los efectos que genera la ausencia de dispositivos de escucha, diálogo y construcción colectiva de propuestas de enseñanza alternativas. Tal vez sea la generación de este tipo de dispositivos los que posibiliten mediar en la distancia actualmente existente entre políticas educativas y las decisiones y acciones que se generan en las escuelas.