

LOS SENTIDOS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Autores: TESSIO CONCA, A., GIACOBBE, C.

Adriana Tessio Conca. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Email: atessioco@gmail.com

Claudia Jacobbe. Gestión de las Instituciones Educativas. Universidad Blas Pascal. Email: claudiagiacobbe@gmail.com

Eje temático: 8. Cambio escolar hacia una educación inclusiva.

Campo metodológico: Investigación

Palabras clave: educación secundaria, inclusión educativa, cultura institucional.

Resumen

Nuestro trabajo se enmarca en el proyecto de investigación titulado: *La inclusión educativa en el nivel secundario. Análisis de significaciones, políticas y prácticas institucionales en dos escuelas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba*, radicado en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades, y financiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC.

Dado que este proyecto remite a una investigación empírica, nos proponemos identificar en escuelas públicas secundarias de la ciudad de Córdoba aquellos factores que contribuyen a hacer realidad la inclusión educativa o, que por el contrario, se constituyen en elementos críticos para el logro de tal cometido. En este sentido, nuestro objetivo general reside en identificar las condiciones institucionales que posibilitan u obstaculizan la inclusión de los alumnos en escuelas secundarias públicas de Córdoba Capital.

La metodología empleada consiste en un estudio de casos. Éste permite desarrollar un trabajo intensivo y en profundidad para lograr una comprensión más acabada de las particularidades que presenta la temática que nos ocupa. Sus resultados no son generalizables, pero pueden abrir el camino hacia la identificación de categorías de indagación que orienten investigaciones extensivas. Asimismo, esperamos aportar algunas ideas que se constituyan en orientaciones prácticas para la inclusión en las escuelas.

En esta ponencia presentamos un avance de algunos resultados obtenidos a partir de entrevistas realizadas a diferentes actores escolares, en un intento por establecer un camino que permita cierto esclarecimiento del tema.

1. Introducción

La extensión de la obligatoriedad al trayecto completo de la escuela secundaria sitúa a la inclusión como una “nueva cuestión educativa” (Tiramonti, 2010) que

supone el desarrollo de un trabajo sostenido en torno a la incorporación y permanencia de los jóvenes en las instituciones escolares. Desde este cometido, las políticas educativas delinear alternativas que van desde la implementación de proyectos específicos de terminalidad educativa (PIT; Escuelas de Reingreso; Plan Fines), hasta orientaciones y sugerencias generales para que la escuela, en el marco de su proyecto institucional, trabaje en el desarrollo de proyectos sociopedagógicos que den lugar a propuestas de inclusión acordes a sus necesidades específicas.

Los resultados de una investigación desarrollada por nuestro equipo en 2010-2012¹, indican que las acciones y propuestas inclusivas comienzan a ser una preocupación constante y positivamente valorada por docentes y directores. Sin embargo, se advierten aún resistencias y objeciones frente a muchas de las iniciativas y orientaciones ministeriales al respecto. Tal constatación nos lleva a suponer que las acciones inclusivas que se ponen en marcha en las escuelas se desarrollarían desde una multiplicidad de sentidos y condiciones objetivas que solapan alternativas novedosas con estilos tradicionales. Este supuesto define nuestro interés de producir estudios que traten de explicar cuáles son los sentidos relativos a la inclusión sobre los que se asientan y traman las *prácticas escolares*. Es así que definimos el proyecto *La inclusión educativa en el nivel secundario. Análisis de significaciones, políticas y prácticas institucionales en dos escuelas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba*, radicado en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades, y financiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC.

El objetivo central es identificar, en escuelas públicas secundarias de Córdoba Capital, aquellos significados que contribuyen a hacer realidad la inclusión educativa o que, por el contrario, se constituyen en elementos críticos para el logro de tal cometido. Para lograr nuestro propósito, nos enfocamos en el análisis de

- la *cultura institucional*, en tanto conjunto de ideas, normas, rituales, *hábitos y prácticas (formas de hacer y comportamientos) “sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por los actores en el seno de las instituciones educativas” (Viñao Frago, 2002: 73)*
- *políticas institucionales* consideradas como lineamientos de acción que suponen traducir orientaciones y prescripciones generales, provenientes en general de las autoridades del sistema, y producir ejes y condiciones de trabajo situados; tales políticas tienen su expresión en el Proyecto Educativo Institucional, en el Proyecto Curricular y en los Acuerdos Escolares de Convivencia

¹ Enfocada en analizar el papel que cumplen los directivos respecto de la forma en que se gestionan los proyectos institucionales y la puesta en marcha de los cambios para la enseñanza dispuestos por las autoridades educativas provinciales y nacionales con posterioridad a la sanción de la Ley Nacional de Educación

- *prácticas pedagógicas en el seno del aula* implica tener en cuenta estrategias didácticas de enseñanza y evaluación de cada asignatura consideradas en el contexto de la institución en la que acontecen.

En el presente trabajo, nos centramos de modo específico en los sentidos sobre la inclusión, a los que consideramos parte nodal de la dimensión de la cultura institucional. Presentaremos algunos resultados preliminares relacionados con los significados de la inclusión que se relevaron entre docentes, directores y preceptores de las dos escuelas públicas de Córdoba Capital tomadas como caso en la investigación.

2. Referentes teórico-conceptuales

La preocupación por la inclusión educativa conduce a centrar la atención de modo preeminente en modelos institucionales que promuevan el desarrollo de comunidades escolares colaborativas, orientadas a elevar los niveles de presencia y participación de los estudiantes, como asimismo, a lograr un aprendizaje de calidad, adecuado a las capacidades de cada estudiante. Las escuelas inclusivas deben trabajar en el logro del respeto mutuo de todos los actores (docentes, directivos, alumnos, comunidades); en el sostén de altas expectativas sobre todo el alumnado, y en la ausencia de prácticas discriminatorias. Las situaciones de racismo, sexismo, homofobia, intimidación o bullying; falta de recursos o de competencias profesionales de los docentes; currículo o métodos de enseñanza inadecuados; circunstancias sociales y económicas adversas, constituyen obstáculos profundos para el desarrollo de una propuesta de educación inclusiva. (Booth y Ainscow, 2002).

Estas orientaciones sobre el modelo ideal de una escuela inclusiva nos conducen a destacar el concepto de *cultura escolar*, como aspecto nodal para el desarrollo de prácticas escolares que garanticen la permanencia y el desarrollo de aprendizajes de calidad. Siguiendo a Viñao Frago (2002: 73) puede entenderse a la cultura escolar como “formas de hacer y comportamientos que sedimentaron a lo largo del tiempo constituyendo regularidades compartidas por la mayoría de los participantes de la institución”.

La cultura institucional se constituye a partir de un conjunto de tradiciones, rutinas y reglas históricamente conformadas y transmitidas de generación en generación; se trata de una especie de sedimento conformado por capas entremezcladas que no es puesto en discusión, permitiendo la interacción cotidiana en un marco relativamente estable y garantizando economía de esfuerzos a los actores individuales.

Recuperando aportes de la sociología fenomenológica (Berger y Luckmann, 1996), puede destacarse la importancia de los intercambios lingüísticos en la conformación de esa especie de “trama” que es la cultura institucional. La vida cotidiana, en este caso la que transcurre en las instituciones escolares, impone a los actores numerosos desafíos ante los cuales se debe encontrar soluciones; es

a través del diálogo que se desencadena un proceso destinado a “construir” alternativas que resuelvan los problemas planteados; el éxito de los acuerdos logrados y su repetición los constituye en rutinas eficaces que cristalizan, se “cosifican” y hacen innecesario tener que definir nuevas alternativas. Estas reglas así generadas son transmitidas a agentes sociales que no participaron de la formulación de esas rutinas.

De acuerdo con lo anterior, en el análisis de la cultura institucional es fundamental considerar, por un lado, la naturaleza de los intercambios entre los actores (sus características más o menos formales, su fluidez, la direccionalidad, etc.) y, por otro, su contenido (los discursos, las expresiones y frases más utilizadas, las jergas); el predominio o la ausencia de determinadas “categorías” o “conceptos institucionales” (sentidos inscriptos) dan pistas profundas sobre los rasgos más destacados de la cultura escolar.

El entramado de significaciones que se construye en este complejo proceso de intercambios lingüísticos debe ser considerado en su vinculación con la composición del cuerpo docente y del equipo de conducción; es importante conocer su formación; modos de ingreso a la escuela; composición étnica, por sexos y extracción social; profesionalización. También ofrece una especial relevancia la consideración de aspectos organizativos tales como la distribución y uso del espacio y del tiempo y la estructura formal e informal (vale destacar que entre los aspectos formales se pueden considerar la asignación de funciones, agrupamientos de estudiantes y docentes; y entre los informales, tratamientos, saludos, actitudes, prejuicios, formas de relacionarse).

3. Aspectos metodológicos

La investigación se lleva a cabo por medio de un estudio de casos. Éste desarrolla un trabajo intensivo y en profundidad permitiendo una comprensión más acabada de cuestiones complejas. Sus resultados no son generalizables, pero pueden abrir el camino hacia la identificación y construcción de categorías de indagación que orienten investigaciones extensivas.

Para el desarrollo del estudio se seleccionaron dos escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba, tomando como criterio la ubicación geográfica de cada una. Se escogió una institución ubicada en la zona perirurbana, fuera del anillo de circunvalación, cuya matrícula está conformada de modo predominante por estudiantes de barrios aledaños a la escuela, y otra ubicada en un sector residencial de clase media, que integra la matrícula de modo predominante con estudiantes que provienen de diferentes barrios populares pero alejados de la institución. Esta elección se fundamenta en el supuesto de que las significaciones sobre la inclusión y participación del alumnado puede resultar diferente dado el lugar de procedencia de los estudiantes.

4. Resultados alcanzados

La emergencia de culturas escolares inclusivas implica para las instituciones la apertura de un intenso proceso de intercambios en los que se entrelazan sentidos que sostienen acciones provisionales, confusas y hasta contradictorias. Los resultados a los que vamos arribando en nuestra investigación dan cuenta de un panorama complejo en el que si bien comienzan a advertirse significaciones que orientan hacia modelos inclusivos, también se encuentran sentidos próximos a los fundamentos de prácticas escolares selectivas. En lo que sigue presentaremos expresiones de docentes, preceptores y directores que muestran significaciones alineadas con la cultura de una escuela inclusiva como también sentidos contrapuestos. Hemos agrupado las expresiones en cuatro aspectos: significados sobre la evaluación y la exigencia; perspectivas sobre la relación padres-escuela; valoración de las definiciones sobre inclusión contenidas en las orientaciones de la macropolítica; distancias generacionales y desafíos sobre la inclusión

a) La evaluación: del sentido del mérito a la inclusión

En la escuela secundaria, el *mérito* es uno de los principales sentidos desafiados por el cambio que implica la extensión de la obligatoriedad escolar; éste ha sido un principio fundacional de muchas definiciones y rutinas ligadas con el formato tradicional de esta institución. El mérito organizó los desempeños estudiantiles en torno a la idea de esfuerzo, trabajo constante, atención, seriedad, respeto por el orden. “*Si se quiere, se puede*” (Dubet, 1996), expresión repetida con frecuencia en las escuelas, puede considerarse, sin más, un argumento suficiente para actualizar en cada alumno la expectativa de desempeño deseada y en cada docente la vigencia de elevados estándares en los juicios evaluativos.

Las actuales orientaciones sobre inclusión interpelan este sentido; la institución escolar pierde la capacidad de imponer reglas que determinen la permanencia o el abandono porque *todos* deben ser contenidos. (Tenti Fanfani, 2000). En este punto, las prácticas evaluativas parecen ser las más tensionadas, sin que aún se llegue a acuerdos claros sobre la mejor manera de proceder. Así, por ejemplo, en las entrevistas realizadas en nuestra investigación, un docente comenta que en su escuela se ha trazado un acuerdo especial por el cual en el primer trimestre no se asigna nota inferior a cuatro puntos, con el objeto de no desmotivar a los alumnos

“nosotros tenemos un acuerdo de convivencia que no todos los colegios tienen, en el primer trimestre nosotros no ponemos a los chicos una calificación inferior al uno, ponemos cuatro como nota muy baja, como para incentivarlos y darles la posibilidad de que tienen un cuatro y en el segundo y tercer trimestre trabajando un poquito más pueden llegar a mejorar y superarse. Porque si vos ya de entrada les ponés un uno lo descalificas de tal manera que tenés un chico que en tu clase está molestando todo el año y en tu clase es un ente, un turista, no hace nada. Porque dice ya tengo un uno, ya me la llevo. El cuatro es como que los incentiva.

[...]

Es un acuerdo institucional que lo tenemos entre nosotros. Y esa es una manera de incluirlos porque si de entrada le ponés el uno ese chico ya quedó afuera porque dice: ya tengo el uno, ya no la levanto más, ya me la llevo” (Docente; Escuela 1)

A pesar de ser una medida consensuada no resultó fácil para algunos profesores compartir **su** sentido general, y aún cuando la aceptan, se advierte que aún subyace una valoración del mérito que la contradice.

E: ¿Cómo ven a esta medida?, ¿favorable?

P: Sí, al principio no tanto. Acá lo implementan desde hace mucho. Yo estoy hace dos años y ya cuando empecé estaba. Al principio como que a mí mucho no me gustaba porque me parecía un poco injusto para el que estudiaba, ¿cómo le vas a poner un cuatro a alguien que no lo merezca? Pero en realidad al que estudia no le modifica su conducta porque ya tiene adquirido el hábito de responsabilidad y lo va a tener siempre, independientemente que vos ayudes a su compañero, eso no le afecta. A esto lo aprendí a ver con el tiempo, y sí puede llegar a recuperar algunos alumnos que a lo mejor en el primer trimestre se tiraron de chantas pero vieron que vos con la voluntad, no es que se lo regalamos al cuatro, si no llegaron al uno pedimos una carpeta, le hacemos un trabajito práctico, le hacemos algo como para que eso se transforme en un cuatro, ellos entienden que es un sacrificio de ellos también. Y saben, mirá vos tenías un uno y te pusimos un cuatro porque creemos en vos y te damos la posibilidad de que puedas equipararte con el resto, algunos lo toman como válido otros no. Ahí también ves la voluntad de si el alumno quiere equipararse con el resto o no.

[...]

A mí me gustaría que su rendimiento fuera más alto, y la exigencia fuera más alta. Acá no se les exige tanto en el sentido de que si vos vas a otro colegio y agarrás un programa, en el caso de matemática de tercer año de otro colegio, le agarrás el de esta y vas a ver que el nivel acá es más bajo. (Docente; Escuela 2).

P: Entonces, es como que buscar estrategias así tan personales, no estamos capacitados para eso. Pero entonces esos chicos tendrían que ir a otro tipo de institución donde las estrategias para ellos sean especiales y que realmente sea personal que esté idóneo en estrategias para chicos que tienen problemas de conducta o de aprendizaje. Porque sino vos cómo hacés, te dedicás al que tiene problemas y dejás al resto; o seguís con el resto y el que tiene problemas no hace nada.

E: ¿Cuál es la política institucional en ese sentido?

P: Tratar de contenerlo lo más que se pueda, bajar los contenidos y adecuarlos. (Docente; Escuela 1).

La idea de *mérito*, compartida en la mayoría de las comunidades educativas, está inscripta con firmeza en los docentes, lo que puede explicarse, de acuerdo con el planteo de Berger y Luckmann (1996), en términos del largo proceso histórico en el que estas significaciones han *crystalizado*, se *espesaron y endurecieron* adquiriendo ese nivel de objetividad que permitió a los actores internalizarlas en el transcurso de sus procesos formativos.

Pero el repertorio de supuestos que se daban por sentados y, por tanto, el sentido de los actos cotidianos que se realizaban de manera habitual, está en crisis. En este contexto, aparecen nuevos significados que son cuestionados, y el de inclusión educativa es uno de ellos.

b) Acercarse a las familias ¿un puente hacia la inclusión de los hijos?

Al interior de las escuelas estudiadas percibimos ciertas tensiones entre aquellos educadores que consideran de fundamental importancia el vínculo que pueden construir con las familias y quienes no acuerdan con esta perspectiva. Los docentes que sostienen que debe establecerse un vínculo con los padres para favorecer el desempeño escolar de los alumnos, plantean que debería revisarse el modo de acercamiento:

D: La inclusión en la escuela tiene que ver mucho el equipo directivo, los docentes, la familia, el chico. La inclusión pasa por las familias y la escuela. Tienen que estar de la mano. Para mí tienen que estar de la mano.

E: ¿Y qué es lo que está haciendo falta para lograrlo?

D: Acercar a los papás a la escuela. De alguna manera, buscar las estrategias para que los papás se acerquen a la escuela. Que la escuela no sea la guardería de los papás. Que estén interiorizados de los que los chicos hacen en la escuela, o lo que hacemos en la escuela. Si no es la escuela por un lado, la familia por otro (cuando hay familia). [...] Para mí habría que buscar estrategias para que la familia se acerque a la escuela. (Docente; Escuela 2).

Sin embargo, aún se observa la forma tradicional de citación a través de notas y cuadernos:

“yo trabajo mucho con los papás, los cito mucho, porque a mí me preocupa la situación de algunos chicos que ves que se duermen en la clase entonces yo quiero saber si trabajan o no, si se acuestan tarde, qué puede estar pasando, me preocupan algunas conductas entonces pongo en sobreaviso a sus papás porque por ahí ni saben que los chicos tenían que traer un apunte o tuvieron prueba, yo a veces me doy con unos papás que son de una clase social muy baja pero que no quieren que sus hijos no estudien como les pasó a ellos. Algunos quieren que estudien y otros que no. Los cito con nota en el cuaderno [...] Los cito para informarles de la situación. Por ahí pasa que venían los papás y se desayunaban con que el hijo se llevaba la materia, ¿cómo se la lleva si veo que mi hijo estudia? Y yo les digo, acá están las notas, su hijo no estudia.” (Docente; Escuela 1).

“Normalmente ellos tienen un cuaderno de comunicados y si uno necesita, se los cita. Se los cita para tal día a tal hora para concurrir a hablar con el directivo, con el preceptor. Algunos vienen. Y hay otros que viene a su tiempo, cuando pueden, cuando se acuerdan, por eso digo que mucho tiene que ver que los padres no nos acompañan.” (Preceptora; Escuela 1).

“A ver, la profesora me dice ‘mirá Cristina, tal chiquito no estudió’, ahí le elevo una nota a los padres, si no tengo respuestas, voy y me dirijo a la coordinadora de curso que se ocupa de llamarlos, citarlos y ponerlos al día, notificarlos de la situación.” (Preceptora; Escuela 1).

Los educadores que desestiman la importancia del vínculo entre familias y escuela consideran que las transformaciones en el ámbito doméstico han llevado a una modificación en las condiciones de vida que ha debilitado el compromiso familiar por la educación de los menores.

“El cincuenta por ciento está acompañado por los padres y el cincuenta por ciento no [...] Tengo un chiquito que los padres aún no han venido a buscar la libreta, ni del primer trimestre ni de éste, ¿cuál es el interés?

[...] Vos entregás las máquinas, las netbooks y está todo el colegio. Vos les decís que vengan, “su hijo se sacó una mala nota” y no viene nadie. Mirá las notas [muestra una libreta] tiene bajo rendimiento, le mandé la nota al padre y nunca vino, es desde hace 20 días.” (Preceptora; Escuela 1).

Como consecuencia de ello, muchos entrevistados caracterizan a las familias de los alumnos como estructuras inestables y desarticuladas, ineficaces a la hora de contener a sus hijos. Expresiones como las que siguen abundan en sus respuestas:

“Los chicos a veces son el reflejo del papá, vos te preguntás por qué el chico es así y lo citás al papá y te das cuenta de qué hogar viene.” (Docente; Escuela 1).

P: [...] hay que ver el entorno. Estos chicos tienen a veces más de cinco hermanos, de distintos padres, son familias ensambladas. A lo mejor están enojadas las mamás con los papás entonces no le llevan el apunte al hijo. A lo mejor mañana está el chico con el papá o con la mamá.

E: ¿Hay alguna estrategia institucional que se hace en estos casos?

P: Hablamos junto con la coordinadora de curso, pero vemos muy pocos cambios. Hablamos con la directora, con la vicedirectora, pero esto escapa a nosotros.” (Preceptora; Escuela 1).

“Mucha problemática a nivel social, en la familia más que nada. O sea, se nota mucho la ausencia de la familia en los chicos. Yo noto... no sé si seré yo pero, a veces hay comportamientos que vos decís: ‘¿lo harán en la casa? ...a veces buscan en el docente, buscan ese apoyo o el concepto ¿a usted le parece profe...? No te lo preguntan porque sí, te lo preguntan porque a lo mejor tienen una necesidad, de una respuesta.” (Docente; Escuela 2).

Estas representaciones, que ubican a los núcleos familiares como agentes socializadores deficitarios, se hacen presentes en el discurso cotidiano de los docentes a través de generalizaciones corrientes sobre las situaciones de abandono, violencia y anomia. Desde esta perspectiva, el “abandono” sobre los hijos aparecería como una opción “deliberada” de las familias; casi todos coinciden en la idea de que el acompañamiento de los padres ha desaparecido. Esto nos lleva a advertir el alto grado de determinación sobre el desempeño escolar que se asigna a las condiciones de vida de los alumnos

Los docentes manifiestan que los invade la sensación de cargar con toda la responsabilidad en la formación de los jóvenes, aunque reconocen las debilidades de la escuela a la hora de plantear estrategias de acercamiento con las familias:

“No es todo tan negativo para mí, pero sería mucho más positivo, más beneficioso si la familia se acercara a la escuela. Pero a veces la escuela tiene miedo que los papás se acerquen, no sé por qué pero tiene miedo.” (Docente; Escuela 2).

La estrategia recurrente para en la relación escuela-familia es la convocatoria a los padres y madres para “conversar sobre las dificultades” de sus hijos; no se mencionan, en cambio, alternativas dirigidas a que las familias participen en torno a otras actividades comunitarias, lo que podría dar lugar a una relación padres-escuela más estrecha, propendiendo así al desarrollo de una cultura escolar más inclusiva.

c) *Los desafíos de las distancias generacionales*

En las sociedades contemporáneas, caracterizadas por el *pluralismo*, las “heridas y deshilachadas” instituciones educativas están atravesadas por mutaciones permanentes que ponen en juego su propio sentido. La escuela está en jaque y debe reinventarse para no devaluar aún más su eficacia simbólica (Poliak, 2007).

La invasión de la sociedad de mercado pone en el centro de las instituciones educativas subjetividades que someten a la escuela a demandas diferentes y, en muchos casos, contradictorias. El agotamiento de una cultura que sostenía como valores universales a la razón y el conocimiento, se expresa en la fragilidad del consenso entre los actores escolares. A los docentes, socializados en los valores y principios propios de la modernidad, les resulta difícil comprender los significados que traen a la escuela las nuevas generaciones. En este sentido, en una conversación informal una preceptora expresaba:

P: Incorporar estos chicos con estas características en estos lugares, con estos intereses, está costando mucho al cuerpo docente.

E: Cuando decís “está costando mucho”, ¿cuáles son los obstáculos que va teniendo la escuela en esta incorporación?

P: Pienso que la diferencia de posicionamientos...

E: ¿Posicionamiento de quienes?

P: De los adultos. A los grandes nos cuesta. ¿A qué me refiero con esto?: [plantea los términos del dilema] ¿Estoy pensando en el interés de los chicos, estoy pensando en las características de los chicos? ¿O más bien estoy pensando en que tengo que bajar esto [en referencia a lo que debe ser objeto de enseñanza], ya sea porque me están presionando, ya sea porque hay una serie de circunstancias, no lo digo por incapacidad, no [...] Aparte tenemos, los viejos, estructuras completamente distintas. (Preceptora; Escuela 2).

La pérdida de intereses compartidos parece llevar a los docentes a la desorientación acerca de cómo comportarse o de saber qué es lo que esperan los alumnos de ellos. Están obligados a redefinir permanentemente el sentido de su tarea, y a modificar las decisiones sobre la marcha.

“No, a nosotros nos ha costado cambiar porque antes nos entendíamos con esos chicos en otro lenguaje. Ahora este chico no nos entiende el lenguaje cotidiano de la calle” (Docente; Escuela 1).

“[...] no puedes seguir una misma metodología, tiene que ser permanentemente cambiante, cambiante, cambiante... porque se me aburren [los alumnos], se aburren, se aburren.” (Docente; Escuela 2).

Durante el desarrollo de las entrevistas, esta fractura generacional de los significados se percibe a cada momento y nos hace suponer que *definir la situación* (en términos goffmanianos)² resulta una tarea ardua para los agentes escolares. Los significados que guían el accionar de los educadores no parecen coincidir siempre con los de los alumnos, lo que manifiesta una inestabilidad que obliga a reconstruir de manera permanente los sentidos y las prácticas para sostener el propósito de una *escuela inclusiva*.

d) *Entre las prescripciones oficiales y la realidad de las escuelas*

Ningún cambio institucional se desprende automáticamente de transformaciones legales, por cuanto las significaciones que proponen las políticas son reinterpretadas en el cotidiano escolar, permitiendo u obturando la construcción de nuevas rutinas de acción.

Al analizar los datos obtenidos el trabajo de campo, intentamos revisar las tensiones que se producen en la implementación de las políticas a partir de la apropiación de las mismas por parte de los distintos actores involucrados. En las expresiones recogidas entre los educadores encontramos diferentes matices respecto del sentido que le asignan a los enunciados de las líneas vigentes: para algunos, el sentido de la inclusión se limita a la mera permanencia de los estudiantes en la escuela; otros reconocen la importancia del principio, pero

² E. Goffman (2004) expresa al respecto: “Independientemente del objetivo particular que persigue el individuo y del motivo que le dicta este objetivo, será parte de sus intereses controlar la conducta de los otros, en especial el trato con que le corresponden. Este control se logra en gran parte influyendo en la definición de la situación que los otros vienen a formular, y él puede influir en esta definición expresándose de modo de darles la clase de impresión que habrá de llevarlos a actuar voluntariamente de acuerdo con su propio plan”, p. 15-16.

advierten que su logro efectivo implica un largo camino por recorrer en el cual uno de los obstáculos principales se encuentra en la falta de preparación docente; así se expresa, por ejemplo, que *“la inclusión llegó muy rápido al aula y muy lento a las instancias de formación”*. Pero tal vez entre los matices encontrados pueda destacarse el de una docente que refería a la inclusión en términos de un “parasistema” al que explicaba del siguiente modo:

“hay una escuela que está acostumbrada a hacer las cosas de una manera y nosotros es como que seguimos pensando que tiene que ser así, pero además tenemos este parasistema para que los chicos no se vayan [...] Y yo le decía bueno, pero eso es porque estamos en una etapa de cambio porque hay una escuela que pervive y que pervive de muchas maneras, en la formación de los docentes, en nuestra experiencia como alumnos que es lo que generalmente nos lleva a repetir nuestros modelos de enseñanza ¿no? Eh... y bueno, sí, hay una escuela que le podemos decir ‘fundacional’ que pervive y que está tratando de transformarse en una escuela inclusiva y eso es por ahí lo que nos da mucha incertidumbre ¿no?” (Docente; Escuela 2).

El sentido de inclusión como “parasistema” que propone la docente conduce a pensar en la vigencia reificada de un modelo tradicional de la secundaria. Cuando señala *“estamos acostumbrados a hacer las cosas de una manera”* trasluce, de algún modo, el destino inevitable de ese modelo; las formas de organización institucional y de enseñanza tradicionales han adquirido tal grado de firmeza y autoevidencia en la conciencia subjetiva de los actores, que se obtura la posibilidad de pensar modos alternativos y se pierde de vista que cualquier realidad social se asienta en un carácter construido que siempre es susceptible de ser modificado.

Por otra parte, la expresión lleva a considerar la segmentación del orden institucional, dado que las acciones no son pensadas bajo la posibilidad de integración; por ejemplo, las nuevas funciones de acompañamiento como las tutorías se implementan siguiendo las formas habituales de organización de las clases tradicionales, pero en un circuito paralelo y desintegrado.

Si dudas, estos sentidos se ubican a distancia considerable del significado que la inclusión adquiere en las formulaciones de la política educativa. Es posible reflexionar sobre este contraste estimando la distancia con la que actores escolares perciben estos preceptos respecto de los esquemas prácticos de las acciones cotidianas. En este sentido, una queja recurrente en los escenarios escolares se vincula con el nivel de abstracción de las explicaciones y recomendaciones de técnicos y especialistas en pedagogía; es decir, este conjunto de nuevos significados vinculados con la inclusión son percibidos en el nivel de la *teoría pura*; lo que estaría planteando un problema de segmentación entre la escuela y las instancias de producción e implementación de las políticas.

Al respecto, una preceptora decía:

E: Cuando te referís a que ‘te obligan’, ¿te referís a los padres?

P: No, no, te obligan en el sentido de que sí o sí tienen que estar. Sí o sí los tenés que aprobar. Esto va para los profesores, sí o sí lo tenés que aprobar.

E: ¿Esa es una disposición no escrita?

P: (silencio... murmullo... risas)

MRJ: ¿Aprobar significa que se queden en la escuela o que pasen de año?

P: Significa que *TIENEN QUE PASAR...* (Preceptora; Escuela 1).

De manera similar se expresaba una profesora:

“Mirá, yo creo que eso es más político que otra cosa. ... Yo creo que le tienen que cerrar los números al gobierno, nada más que eso. Yo creo que el gobierno tiene que cerrar los números y tiene que cerrar los números redonditos.” (Docente; Escuela 2).

Las decisiones tomadas en ámbitos políticos y burocráticos, reconfiguran la vida cotidiana micro-institucional, en la que se va desvaneciendo la unidad simbólica. En este marco los educadores se enfrentan con la difícil tarea de reconstruir y re significar sus vínculos profesionales y personales con los alumnos; se les impone la necesidad de reinventar el modo de acompañar a los jóvenes en su aprendizaje y en su crecimiento (Diker, 2007). Manifestando la discrepancia entre las exigencias políticas y las situaciones cotidianas que deben enfrentar en las escuelas, otra preceptora -quien levantaba la voz a medida que iba manifestando su posición- expresaba:

“Por ejemplo, este caso que sucedió la semana pasada con esta pelea de esas dos alumnas. La vice estaba tan indignada porque decía: ‘habiendo tantas cosas que quisiera hacer y tantas imposiciones que hay que cumplimentar para ayer o antes de ayer por qué no mandan más material para trabajar, por qué no mandan más elementos de educación física, por qué no mandan más personal’. Somos pocos un preceptor cada tres cursos, por ejemplo, porque no damos abasto, estuvimos mucho tiempo con un solo coordinador de curso y el que tiene 450 alumnos a su cargo ¿cómo creen que se le puede hacer el seguimiento? (Preceptora; Escuela 1).

Nuestra exploración nos permite advertir que, en el contexto actual, la aparente imposibilidad de construir significados comunes acerca de la idea de inclusión educativa se manifiesta como una problemática importante dentro de las escuelas, a tal punto que los factores que contribuyen a hacerla realidad parecen depender de las circunstancias particulares del lugar, el tiempo y las características personales de los educadores.

En este mundo *plural* donde “*todo lo sólido se desvanece en el aire*”, no es fácil anticiparse al futuro con un presente siempre inestable y con significados en permanente modificación. Aún así, nos atrevemos a aventurar que, como estos significados están imbricados en narrativas socialmente producidas, la tarea de construcción del sentido de la inclusión no puede ser individual. Requiere un

trabajo institucional focalizado en ello, pero fundamentalmente depende de la negociación de sentidos entre los educadores de cada escuela.

Por ello, consideramos necesario seguir explorando los alcances de la inclusión educativa y los múltiples factores que la condicionan, entre ellos el sistema de normas y valores del sistema educativo en general, así como el de cada institución escolar en particular. Las fronteras que no pudimos atravesar aún, serán inspiración para nuevas indagaciones.

5. Bibliografía

- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: Unesco-Orealc
- Berger, P.; Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu
- Brigido (edit.) (2011) *Gestión directiva, evaluación de los aprendizajes y rendimiento escolar. Un estudio sobre el primer ciclo de la enseñanza secundaria*. Hispania: Córdoba
- Consejo Federal de Educación. (2009). *Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria* (CFE N° 84/09).
- Consejo Federal de Educación. (2009). *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria* (CFE N°93/09).
- Diker, G. (2007, marzo). "¿Es posible una educación sin autoridad?: una mirada sobre el problema de la autoridad en la educación escolar de adolescentes y jóvenes". En *Revista Digital 12centes* [on line], N°11, Año 2. Disponible desde www.12ntes.com.ar
- Dubet, F. (2009) *La escuela de las oportunidades*. Barcelona: Gedisa
- (2014) *Repensar la Justicia Social*. Buenos Aires. Siglo XXI
- Dubet, F; Martucelli, D (1996): *En la escuela. Sociología de la Experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Goffman, E. (2004). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tiramonti, G (2010) *Tendencias actuales de las políticas educativas de la región*. Propuesta Educativa. Nro 34.
- Tiramonti, G (2007): *Nuevos Formatos escolares para promover la Inclusión Educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina* (mimeo)
- Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. IIPE Buenos Aires.
- Viñao Frago, A. (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Morata, Madrid