

XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.

Tensiones y contradicciones de la inclusión educativa en la escuela secundaria obligatoria.

Ingrid Sverdlick, Mariana Sánchez y Melina Bloch.

Cita:

Ingrid Sverdlick, Mariana Sánchez y Melina Bloch (2015). *Tensiones y contradicciones de la inclusión educativa en la escuela secundaria obligatoria*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/789>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eM78/yc0>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Tensiones y contradicciones de la inclusión educativa en la escuela secundaria obligatoria

Ingrid Sverdlick – UNIPE – ingridsver@gmail.com
Melina Bloch – UNIPE – melinabloch@gmail.com
Mariana Nurit Sanchez – UNIPE – mnuritsanchez@gmail.com

Resumen:

La inclusión educativa como concepto o como idea política va tomando una gran diversidad de sentidos y de prácticas. En forma paralela, la inclusión resulta una prescripción normativa a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación (LEN, 2006) que busca su realización a través de una cantidad y variedad de propuestas, proyectos y programas de inclusión educativa. En las escuelas secundarias se entrecruzan discursos y prácticas, prescripciones normativas y dinámicas institucionales, dando realidad a “la inclusión educativa” desde sus tensiones, contradicciones y realizaciones.

En esta presentación se busca compartir nuestras reflexiones derivadas de la investigación que estamos desarrollando desde la UNIPE: “Democratizar la educación. Políticas y prácticas de gestión y conducción institucional para una escuela secundaria obligatoria en la provincia de Buenos Aires”. Nos interesamos por los sentidos y tensiones que asume la inclusión educativa en los discursos y prácticas de directivos y docentes, tanto como por los aspectos de la vida cotidiana escolar que limitan y ponen en tensión dichas conceptualizaciones, discursos y prácticas. La investigación se abordó con una metodología cualitativa compleja en la cual se buscó generar ámbitos de formación y construcción colectiva del conocimiento con los propios actores protagonistas de las escuelas.

Palabras clave: inclusión educativa – educación secundaria – gestión y conducción educativa

Tensiones y contradicciones de la inclusión educativa en la escuela secundaria obligatoria

Introducción

La inclusión como discurso y las políticas inclusivas en el campo social tienen, en los últimos quince años, un rol protagonista en los países latinoamericanos con gobiernos progresistas o “posneoliberales” según Emir Sader¹. Es interesante observar que en el terreno educativo, la “inclusión” como concepto y política, se viene instalando en las agendas internacionales desde la década del 90. Originalmente relacionada a la integración de los niños, niñas y adolescentes con “necesidades especiales”², la idea se fue extendiendo y complejizando hasta abarcar “otras inclusiones” vinculadas con la vulnerabilidad social y con el derecho a la educación. Entendemos que se trató de una progresiva ampliación de sentido que puede considerarse de algún modo como una conquista, producto de luchas sociales y políticas.

La UNESCO lleva varios años dándole centralidad al tema y se preocupa por establecer una definición desde el enfoque de derechos. En su portal web de Santiago de Chile dice:

La inclusión es un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado. Es fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades y está relacionado con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados³.

En noviembre de 2008, la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación titulada: **“Educación inclusiva: el camino hacia el futuro”**, la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), conjuntamente con la UNESCO introducen la idea de un “enfoque de educación inclusiva” al declarar:

¹ Para el autor, los gobiernos que define como “posneoliberales”, se caracterizan por dar prioridad a las políticas sociales en lugar del ajuste fiscal; por la primacía de la integración regional y los intercambios Sur-Sur, frente a la firma de Tratados de Libre Comercio (TLC) con Estados Unidos y por ser gobiernos que impulsan el “rescate” del estado. Apuestan por estados fuertes con un rol activo en lo político, lo económico y para la garantía de los derechos sociales, contra la centralidad del mercado.

² En Junio de 1994, la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad aprobó la Declaración de Salamanca y su marco de acción. Sobre dichos documentos se dice que “están inspirados por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir “escuelas para todos” esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual”. (Fragmento del prefacio de la Declaración de Salamanca)

³ http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=8109&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Más que ser una cuestión marginal relativa a cómo algunos educandos pueden ser integrados en el sistema educativo regular, el enfoque de educación inclusiva busca transformar los sistemas educativos y los entornos de aprendizaje para dar respuesta a la diversidad de los educandos. Una educación de calidad es entonces una educación inclusiva, puesto que tiene como finalidad la plena participación de todos los educandos.

Y a la vez, se hace explícito el alcance de la inclusión al decir:

La Educación para Todos debe tener en cuenta las necesidades de los pobres y más desfavorecidos, comprendidos los niños y niñas que trabajan; los habitantes de zonas remotas; los nómadas; las minorías étnicas y lingüísticas; los niños, niñas, jóvenes y adultos afectados por conflictos y desastres naturales, el VIH y SIDA, el hambre o la mala salud; y los que tienen necesidades especiales de aprendizaje⁴.

Actualmente la mención sustantivada del verbo incluir, aparece connotada positivamente y asociada a la idea de justicia social y del derecho a la educación. En nuestro país, bajo el título “inclusión educativa”, el gobierno argentino en su portal oficial señala que la educación pasa a ser un tema central y que por ello la Ley de Educación Nacional aprobada en 2006 por primera vez plantea la educación como un bien público y un derecho personal y social, que tiene que estar garantizado por el Estado Nacional⁵.

Como esbozamos en el primer párrafo, pensamos que esta construcción conceptual y política fue un proceso que supuso poner en debate la idea misma de inclusión, apartándose del sentido reproductor que significaba la mera inserción o reinserción de los individuos en un sistema hegemónico. Aunque este no será un tema que desarrollaremos en esta presentación, consideramos que la actuación de los movimientos sociales y sus luchas por el derecho a la educación fue fundamental para este cambio de sentido. En Argentina, durante los años de la debacle neoliberal, los movimientos sociales cuestionaban las estrategias educativas de un sistema que había sido expulsivo y que volvería a serlo por su propia estructura y funcionalidad. Desde ese posicionamiento, se generaron propuestas educativas alternativas como los “bachilleratos populares” que pusieron sobre el tapete nuevos problemas. Se trató de iniciativas de educación inclusiva y participativa, presentadas como un proyecto de resistencia a la política excluyente de orientación neoliberal. Abarcó lo que se consideraba un espacio “periférico”, fundamentalmente por la presencia de una población fuera de la edad escolar tradicional y de jóvenes que habían repetido o desertado en más de una oportunidad. El fundamento de su alternancia se basó en un trabajo que buscó construir subjetividades críticas

⁴ <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2254>

⁵ <http://www.casariosada.gob.ar/politica-de-estado/352-inclusion-educativa>

capaces de participar, opinar, discutir y forjar nuevos destinos, evitando reproducir los clásicos mecanismos expulsivos del nivel de jóvenes y adultos. (Sverdlick, 2008 y 2009, Elisalde, 2013).

Por su parte, la instalación de la inclusión educativa como política de estado refleja un posicionamiento político y pedagógico que reconoce el carácter histórico doblemente excluyente de la escuela secundaria: del sistema educativo y de la sociedad (Bourdieu y Passeron, 1967). A partir de la implantación de la obligatoriedad del nivel secundario se intentó promover una escuela menos segmentada, más inclusiva y progresiva. Esto buscó tensionar el mandato que tenía la matriz fundante de la escuela secundaria, históricamente caracterizada por su selectivo patrón de normalidad escolar, por un currículum mosaico y enciclopedista, una organización institucional rígida y ritualista, la uniformidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la formación de un sujeto pretendidamente homogéneo y normalizado (Giovine y Martignone, 2011).

Como puede observarse en esta apretada síntesis, la “inclusión educativa” se viene configurando tanto en bandera de lucha, como en tema de agenda de política internacional y también en política de estado para la Argentina. Aunque aún se podría sostener que el debate está vigente y que los sentidos de la inclusión no son unívocos, nos preguntamos ¿cómo llegan estos sentidos a las escuelas secundarias, qué es lo que logran interpelar y eventualmente transformar?

Acerca de nuestra investigación

En esta presentación queremos compartir nuestras reflexiones sobre los sentidos y tensiones que asume la inclusión educativa en los discursos y prácticas de directivos y docentes, reparando además en los aspectos que en la vida cotidiana escolar limitan y ponen en tensión dichas conceptualizaciones, discursos y prácticas. Lo que vamos a presentar se enmarca en la investigación en curso titulada: *“Democratizar la educación. Políticas y prácticas de gestión y conducción institucional para una escuela secundaria obligatoria en la provincia de Buenos Aires”*⁶. Con esta investigación nos propusimos un estudio de las prácticas de gestión y conducción en las escuelas de nivel secundario con proyectos de inclusión, con el objeto de

⁶ Se trata del PICTo 0074 - 2012 FONCYT, desarrollado en la marco de la UNIPE (2013-2015). El proyecto está dirigido por la Dra. Ingrid Sverdlick e integrado por la Mg. Rosario Austral, Lic. Valeria Saguier, Lic. Melina Bloch y Lic. Mariana Nurit Sánchez.

conocer las lógicas de funcionamiento de la organización y del gobierno institucional a la hora de implementar y desarrollar políticas inclusivas. Más específicamente, nos interesamos por analizar cómo se deciden, implementan y realizan las políticas de inclusión en las instituciones, así como también cuáles son las formas de apropiación de las políticas públicas y de generación y gestión de estrategias particulares de inclusión.

La producción de conocimiento en nuestra investigación se asume como una construcción colectiva con una intencionalidad transformadora de las prácticas. Por ello, un aspecto importante que implica al contenido de nuestro trabajo está en relación con las decisiones metodológicas, ligadas con nuestra concepción epistemológica. Al respecto, sostenemos que la voz de los actores sociales resulta fundamental en el diálogo, en la conversación necesaria para construir colectivamente procesos de formación, transformación de las prácticas y generación de conocimiento. De aquí que en el trabajo de campo se produjeron espacios de debate a partir de las experiencias, conceptualizaciones y sentidos que los participantes dan a sus prácticas. Concretamente realizamos dos talleres con directivos de las escuelas secundarias de la Región V de la Provincia de Buenos Aires, entrevistas en doble vuelta⁷ a los directivos de las escuelas con proyectos de inclusión educativa y talleres de fotografía con alumnos de las instituciones que seleccionamos para el estudio de caso. El primer taller con directivos y las entrevistas en doble vuelta nos fueron de utilidad para la selección de casos. Así fue que en cuatro escuelas realizamos entrevistas en profundidad a supervisores, directivos, jefes de departamento, docentes, preceptores y estudiantes. Hemos recurrido también a fuentes secundarias de información como datos estadísticos, normativa, documentos ministeriales, planes y programas, que nos permitieron realizar un análisis enmarcado en la realidad socioeducativa.

Sentidos y prácticas de la inclusión en la escuela secundaria

En los talleres y también en los casos estudiados, se evidenció una heterogeneidad de sentidos en torno al concepto de “inclusión educativa”. Tanto a la hora de intentar especificar con definiciones a qué se refieren con inclusión, como cuando nombran experiencias y proyectos educativos inclusivos, se observa que la inclusión aparece en la voz de los directores como una preocupación que antecede a las políticas actuales y a la normativa vigente. Para muchos

⁷ Le llamamos entrevistas en doble vuelta a un trabajo de que implica: 1. realización de una entrevista en profundidad, 2. desgrabación de la entrevista, 3. envío del texto a la entrevistada y 4. nueva entrevista sobre la base de la lectura y análisis de su propio discurso.

de ellos sus escuelas “ya eran inclusivas” antes, por estar ubicadas en contextos de alta vulnerabilidad social. No obstante, hay un reconocimiento de la incidencia que las actuales políticas inclusivas, con sus programas y proyectos, además de las nuevas normas, producen sobre la inclusión educativa, tanto en las prácticas como en la construcción de nuevos sentidos.

En un intento por precisar de qué hablan o a qué se refieren cuando se menciona la inclusión, aparecieron varios sentidos y prácticas. Una primera acepción presenta a la inclusión como contracara de la exclusión y se la plantea como la solución al problema de los excluidos del sistema educativo. De alguna manera deja entrever una concepción idílica de una escuela reparadora de los males que la sociedad no logra mitigar, y a través de la cual los excluidos de la sociedad, podrían reinsertarse. Un segundo nivel de argumentación de los directores y directoras se asienta en el “deber ser”, e integra la ley y lo normativo. Entrelazado con lo anterior, se observa que las ideas que emergen de la inclusión como política de estado han ido permeando los discursos de directivos y docentes que asumen la inclusión educativa como un derecho y como un mandato de justicia social. Sin embargo, también para estos actores, las indiscutidas premisas de “democratizar la escuela” o de “una escuela para todos y todas” se enfrentan en la vida cotidiana con una institución escolar históricamente excluyente, diseñada para preparar sólo a una parte de la población. Es así como para docentes y directivos el discurso asentado en la justicia social queda vinculado a garantizar el ingreso y la permanencia de los jóvenes en la escuela, pero se restringe el sentido de la inclusión a la idea de “estar en la escuela”. En ese contexto, la relación entre masividad y “bajar la calidad” surge como una ecuación sin solución, que aún no llega a interpelar los contenidos escolares o las estrategias didácticas. Pareciera que las cuestiones que atañen a problematizar la calidad de los aprendizajes y las trayectorias escolares quedan en un segundo plano. Es bajo la imagen de un modelo de alumno y de un ideal sobre cómo se debe vivir que la inclusión y la exclusión social surgen como dos caras de una misma moneda de la práctica pedagógica (Popkewitz, 2006). Así es que la justicia social parece no alcanzar en términos de su sentido redistributivo a las aspiraciones de una justicia social educativa, puesto que las instituciones educativas producen jerarquías, crean identidades sociales y legitiman las desigualdades. Los sistemas educativos meritocráticos fomentan la creencia que las personas favorecidas en la distribución de bienes sociales merecen esas ventajas (Connell, 1993). Al concebir la educación como proceso y práctica social, parece necesario problematizar la cuestión curricular para complejizar la idea distributiva del conocimiento. Esto es, se trata de poner en

cuestión un currículum hegemónico centrado en marginar otras formas de organización del conocimiento, integrado en la estructura de poder de las instituciones educativas y que ocupa todo el espacio cultural, al definir las ideas sobre lo que debe ser el aprendizaje que el sentido común dicta a la mayoría de las personas. (Connell, 1993). Al respecto, el autor referenciado propone que la justicia curricular supone una estrategia de “inversión de la hegemonía”; el pasaje de una estrategia compensatoria y defensiva a otra proactiva y universalizadora.

En algunos de los discursos de los directores, aparecen los claroscuros y tensiones acerca de la inclusión; mientras resaltan la importancia casi central que los estudiantes encuentren en la escuela principalmente un lugar de contención, que los exima de estar en la calle, también destacan la necesidad que construyan aprendizajes significativos. En este sentido, uno de los directores entrevistados, comenta:

Una de las pocas pertenencias que le queda es la escuela, el pibe hoy por hoy tiene la escuela o la esquina (...) Yo siempre jorobo que yo prefiero que el pibe se haga persona y después tenga 20 años para aprender matemática (...) O sea hay dos cosas que van juntas: el aprendizaje disciplinar y el aprendizaje de hombre genérico (...) Me preocupan las dos cosas por la ausencia del resto de las... la ausencia de las familias, la ausencia de otro tipo de entidades que puedan moldear, pero moldearlo bien. Sabemos que el adolescente hoy por hoy está expuesto, no es la misma adolescencia que tuve yo en el año 80, no es la misma que tuve en el 2000, ni va a ser la misma que tenga en el 2020 (...) La normativa dice que la secundaria es obligatoria y uno como funcionario tiene que garantizar que el pibe termine la secundaria buscando todos los artilugios necesarios... El chico, hasta que el padre no pide el pase, el chico nunca dejó la escuela. No es como antes. (Director)

También y quizás de una manera menos explícita y más sutil, la “inclusión” se asocia a la tradicional tendencia homogeneizadora de la escuela. Aquí la inclusión remite a formar parte de un “nosotros” constitutivo de una “identidad escolar” por contraposición a un “ellos”, los diferentes / los excluidos (Dussel, 2004). La conformación del “nosotros” en este caso no se trata de una identidad política en el sentido que lo plantea Mouffe, (2005) como la constitución de una idea de pertenencia a un grupo de referencia, sino más bien en tanto línea divisoria de quienes participan de un derecho y quienes no. La cuestión de la homogeneidad tiene tras de sí una equivalencia discursiva entre igualdad y homogeneización (Dusell, 2004), sin embargo, en un contexto de expansión de la matrícula escolar, con la implantación de la obligatoriedad del nivel medio, y bajo el mandato de la inclusión, quizás no sea tan cierto que los problemas de desigualdad social se atiendan adecuadamente con una oferta formalmente homogeneizadora (Feldman, 2008). Podríamos decir entonces que en la tensión que se construye entre inclusión y homogeneización, el currículum escolar resulta clave. El currículum como construcción histórica y social, como proyecto cultural que responde a

intereses y a una concepción del mundo y del hombre es un asunto de disputa. En ese sentido Connelll invita considerar la justicia en educación conjuntamente con el tema del currículum y propone tres principios que pueden constituir un modelo operativo de la justicia curricular a través de la implementación de un currículum contrahegemónico:

1. Cambiar de punto de partida para encarnar los intereses de las personas menos favorecidas; reconocer la variedad de desigualdades (género, clase, raza, etnia...). Se debe incluir en el currículum la parte generalizable del currículum tradicional y garantizar a todos el acceso a los métodos y descubrimientos científicos.
2. Participación y escolarización común. Este criterio apunta a generar prácticas de aprendizaje no jerarquizadas y de cooperación, basadas en el currículum común. La intención es eliminar las pruebas competitivas y descartar los currículos elaborados desde una única posición dominante. En cambio se trata de elaborar un “currículum inclusivo” que incluya y valore experiencias sociales diversas y desde diferentes puntos de vista.
3. Pensar los criterios de ciudadanía participativa y de contrahegemonía juntos, advirtiendo el carácter histórico de las estructuras sociales que producen desigualdad.

La violencia escolar como obstáculo a la inclusión

En uno de los encuentros realizados con los directores, surgió la preocupación por la violencia escolar en relación con las posibilidades de la inclusión educativa. La violencia adentro de la escuela presenta para los actores institucionales un límite a los esfuerzos por “incluir”. Se la observa como un elemento que no corresponde a lo escolar; sin embargo, algunos directores logran visualizar que no irrumpe siempre desde afuera sino que muchas veces se origina en la propia escuela. Se reconoce que se ejerce una violencia simbólica en el sentido que lo plantean Bourdieu y Passeron (1967), provocando en los adolescentes una respuesta de violencia explícita que los coloca en el lugar de “los agresores o inadaptados”, lo cual refuerza la estigmatización social y dificulta la “inclusión”. Esto se expresa en el testimonio de una directora cuando dice: “nosotros estamos sometidos a esa violencia pero también podemos llegar a generarla en otro”. Frente a situaciones que se perciben como ajenas a “lo escolar”, los directivos expresan una sensación de impotencia y el no contar con herramientas adecuadas para atender estas problemáticas. La violencia provoca inicialmente una perplejidad difícil de afrontar, tal como lo señala una directora de una escuela céntrica de Adrogué: “...cuando alguien agrede, ahí hay otra cosa, ¿cómo hago para que se reinserte al grupo después que dañó a alguien? (...) situaciones como estas vivimos todos los días... ¿cómo seguimos después de una situación de daño?”. La resolución de conflictos es

reconocida por los directivos como una condición ineludible y necesaria para la inclusión. La separación de los alumnos de la escuela ha dejado de ser una alternativa, particularmente a partir de la nueva legislación. En ocasiones, los temores de la comunidad frente a situaciones de desbordes psiquiátricos, problemas de adicciones, presencia en la escuela del narcomenudeo, son entre otras, cuestiones que se contraponen al mandato inclusivo, sobre todo cuando la falta de recursos no permite viabilizar soluciones genuinas e inmediatas para estudiantes que necesitan algún tipo de asistencia psicológica o médica personalizada. En un intento por respetar la normativa e incluir a todos y a todas no como un “deber ser” sino por la propia convicción, una directora comenta: “Más que incluir uno tiene que desarrollar un exceso de imaginación, porque uno quiere que el alumno continúe y hay que empezar a pensar mecanismos”. Es así como la implicación de otros actores, más allá del equipo directivo, aparece como una clave para la construcción de acuerdos y criterios institucionalmente compartidos en los procesos de discusión y resolución de las situaciones conflictivas. La “mediatez” de los plazos en las resoluciones adoptadas posibilita el tiempo necesario para una reflexión más profunda, cambios en las actitudes y acciones, y en algunos casos, la reconsideración de las medidas consensuadas inicialmente. Son varios los relatos en los que esta “mediatez” permite nuevas decisiones que reparan situaciones amenazadoras de las trayectorias escolares de los jóvenes.

Los directivos encuentran que la violencia resulta un obstáculo para pensar en términos de aprendizajes o de experiencias educativas en clave de adquisición de conocimientos y también los episodios de violencia escolar dejan entrever las dificultades de adaptación tanto de los jóvenes hacia la cultura escolar, como de la escuela hacia los jóvenes. Esta complejidad diluye las cuestiones de índole académica, direccionando los esfuerzos de la gestión hacia la resolución de conflictos urgentes que tienen que ver con la convivencia. Los directores y directoras compartieron sus estrategias para amortiguar o resolver los episodios de violencia dentro de la escuela, con las herramientas que disponen, amparados o no en la normativa y a veces utilizando un “exceso de imaginación”. Un problema en este sentido es que el aprendizaje pareciera quedar en un segundo plano. Tal como señala Feldman (2008), aunque podamos formular intenciones de replantear los propósitos de la escolaridad, es en términos de logros de aprendizaje cómo se dirimen muchos de los problemas de inclusión/exclusión. No se acepta como argumento educativamente legítimo que mantener jóvenes en las escuelas sea un propósito suficiente –más allá que en las prácticas reales este propósito tenga vigencia principal. La pobreza de los aprendizajes que promueve la escuela no constituye un buen ejemplo de democratización (Feldman, 2008).

En este sentido, la directora del Centro de Investigación e Innovaciones Educativas (CIIE) de Esteban Echeverría, Provincia de Buenos Aires, e inspectora del nivel medio, comentaba:

La cuestión vincular y de los conflictos entre alumnos con los adultos implica un montón de tiempo de tarea que no les permite (*a los directores*) mirar otras cosas. Y esto termina siendo como un gran combo de complejidades a las cuales quien accede a una dirección con pocas herramientas tiene que atender y le opacan lo que sería la tarea fundamental dentro de una escuela secundaria que es atender las cuestiones pedagógicas y el trabajo en particular con los docentes, con los adultos, a ver qué sucede dentro de las aulas.

La violencia como obstáculo para la inclusión deja en evidencia un escenario complejo que requiere ser abordado en particular y plantea un desafío nuevo a los directivos y los docentes, para avanzar en el terreno de la justicia curricular.

Una inclusión que se materializa

La inclusión se realiza en la escuela y en la vida de los jóvenes desde diferentes dimensiones:

1. Las directoras y directores compartieron sus propias experiencias escolares y sus trayectorias docentes a través de fotografías y relatos. En su mayoría presentaron situaciones vinculadas con el placer, el interés y la participación de los estudiantes. En general, mostraron experiencias que ocurrieron fuera del aula y que en palabras de los directivos impactaron enormemente en el cotidiano escolar, tanto en el aspecto académico como en la convivencia; potenciando los aprendizajes en formatos diferentes a los escolares tradicionales.

Una cuestión que apareció reflejada en sus discursos es cómo lo que mayormente proponen, gestionan y vehiculizan en sus escuelas actualmente, se vincula con sus propias trayectorias escolares, es decir con sus biografías como estudiantes y como docentes noveles. Al respecto, los momentos de encuentro y esparcimiento fuera de las cuatro paredes del aula, donde los grupos se mezclaban y los docentes podían despojarse de la investidura de autoridad fueron particularmente “añorados”. Una directora de Adrogué comentaba:

Hay una valoración, me parece que nos pasó a todos, desde nuestra propia trayectoria, desde nuestra matriz de aprendizaje, que uno valora ese lugar que tuvo en la escuela, y que todos evidentemente, tenemos esta cosa de haber participado de lo que la escuela proponía, y eso nos ha dado otra mirada acerca de que es necesaria esa participación.

Otras expresiones de los directivos fueron muy gráficas respecto de lo que se viene señalando:

Mientras más espacios generemos que no tengan que ver con lo meramente académico y que tengan que ver con el placer, con el arte y la participación, menos clases de apoyo vamos a tener que poner (Directora)

Generar esto que tiene que ver con la identidad, con la pertenencia y con el compromiso de los chicos. A mí me dio resultado (Director)

Da la sensación de que es otra escuela, pero es la misma, con otras actividades (Directora)

Ante estos relatos que muestran escenarios por fuera de las aulas, no podemos dejar de interrogarnos acerca de la potencia de esos espacios compartidos. Se trabajan propuestas escolares diferentes, en las que los grupos de alumnos se mezclan, donde pueden participar otros actores de la comunidad, y que horizontalizan los vínculos y las relaciones de saber y poder entre docentes y alumnos. Es lícito entonces preguntarnos por el trabajo en el interior del aula, y pensar de qué manera se puede potenciar para suscitar un impacto más cercano al que revelan las experiencias que acontecen por fuera. Al escuchar a los directivos relatando las consecuencias que este tipo de actividades generan, todos destacan que han constituido momentos bisagra en sus instituciones donde la inclusión se torna visible.

2. Muchos de los adolescentes y jóvenes que hoy concurren a las aulas -estudiantes trabajadores, jóvenes que sostienen su hogar, adolescentes madres o padres, jóvenes embarazadas- desafían la idea de inclusión de docentes y directivos en las escuelas, tensionando su concreción. Se trata de situaciones que hoy aparecen contempladas y atendidas desde la escuela a través de la flexibilidad normativa (en los regímenes de asistencia y de evaluación) así como con dispositivos de acompañamiento a los jóvenes que no pueden asistir a clases, como en el caso de las jóvenes embarazadas o madres con niños pequeños y trabajadores eventuales. Esto parece aportar soluciones estructurales que permiten garantizar la trayectoria de los jóvenes en la escuela, aunque no siempre lo haga en términos de calidad de los aprendizajes.

Paralelamente a estas propuestas de flexibilización normativa, uno de los hallazgos de nuestra investigación se vincula con los denominados proyectos de inclusión⁸, los cuales – enmarcados en las políticas educativas vigentes- contribuyen a la ruptura de algunas estructuras escolares clásicas, instaurando nuevas dinámicas y posicionamientos de los

⁸ Los directores y directoras consignaron como proyectos de inclusión en sus escuelas: Plan de Mejora Institucional (PMI), Jóvenes y Memoria, Programa Enviñón, Patios Abiertos, Parlamentos Juveniles, Violencia Cero, Centros de Actividades Juveniles, Acción Poética, jornadas recreativas, viajes y salidas, proyectos de aprovechamiento pleno de la jornada escolar, presentaciones audiovisuales de preceptores acerca de temas de convivencia, entre otros.

estudiantes. Se trata de propuestas que interpelan a los jóvenes en tanto productores de conocimiento a partir de temáticas de interés específico (como la dictadura, por ejemplo), promueven su compromiso con actividades por fuera del aula (como salidas recreativas y educativas) y resultan formativos en términos de participación ciudadana. Estas experiencias contribuyen a la generación de un sentido de pertenencia con la propia escuela y la comunidad local que además de quebrar la lógica pedagógica y didáctica tradicional, promueven espacios de participación y la transversalidad en los grupos de estudiantes.

Varios docentes y directivos destacan estos proyectos por su importancia para incluir jóvenes que han fracasado en los espacios curriculares clásicos. Vale la pena resaltar que sorprendentemente dichos proyectos corren paralelos al currículum oficial casi sin tocarse, como una educación paralela que da un margen de libertad y participación a los estudiantes. En este sentido, la pregunta que surge es qué posibilidades tiene la gestión escolar de articular estas propuestas con la currícula, considerando sus resultados tanto en materia de aprendizaje de contenidos como de afianzamiento de los vínculos.

3. Entre los proyectos de inclusión mencionados por los directores y docentes encontramos una distinción entre aquellos que son pensados por fuera de la dinámica propiamente escolar (Patios Abiertos, PMI, etc.), y los que se enmarcan en alguna disciplina en particular y buscan modificar el modo de concebir la enseñanza (Acción poética, Jóvenes y Memoria, etc.). En relación con estos últimos, algunos docentes reconocen que los alumnos se ven interpelados de otra manera por la enseñanza. En el Proyecto “Jóvenes y Memoria” la docente coordinadora de una escuela de Alejandro Korn comenta:

Hemos tenido chicos, por ejemplo, que son súper tímidos, viste, ese perfil del chico que está en el salón y que nunca participa y viene al proyecto y decís, no, este no es el mismo chico que yo estoy teniendo en el salón... Pero sí hay una cuestión de compromiso y también muchas veces sirve el tema del grupo, cómo entre ellos se apuntalan, cuando uno quiere dejar, no dale, vamos acá, vamos allá.

En estos proyectos los propósitos son explicitados a los estudiantes y compartidos con ellos desde el primer momento. Tienen una organización secuenciada, durabilidad en el tiempo, y no son evaluados en términos de acreditación de saberes (calificados). Los temas, más allá de ciertas condiciones didácticas que generan y proponen los docentes o el marco general de los proyectos en los cuáles se inscriben, los eligen los alumnos, y por ende, son significativos para ellos. Hay lugar para sus inquietudes, sus voces, sus intereses, lo que permite que se desenvuelvan con mayor autonomía. Así, en líneas generales, muchos de los jóvenes que

menos participan dentro del aula, que suelen llevar la carga de la estigmatización por ser repetidores, o los considerados “vagos”, “apáticos”, cuyos docentes ya visualizan su inevitable fracaso, se suman a estas propuestas y se sienten en igualdad de condiciones que los otros para participar. En este sentido, el espacio escolar se resignifica; el conectarse con los saberes desde el placer, el interés, la curiosidad, le devuelve un sentido a su estadía en la escuela. En estos casos podemos apreciar una inclusión que tiene que ver con aferrarse al espacio escolar, a través de una de sus funciones primordiales: el aprendizaje. Se vuelve interesante pensar que la variable curricular puede tener importancia en la resolución de problemas de inclusión educativa.

4. El aumento progresivo de los márgenes de participación, autonomía y responsabilidad que observamos no sólo en los proyectos mencionados, sino también a partir de la creación obligatoria de centros de estudiantes en las escuelas, pareciera contribuir a una resignificación de la estadía en la escuela por parte de los jóvenes. Probablemente, en la medida que los estudiantes ganan capacidad de decisión, su involucramiento en el orden general, la organización y la disciplina son mayores y evitan la necesidad de muchas intervenciones del mundo adulto (Feldman, 2009). En relación con este análisis, una de las directoras de Adrogué comentaba lo siguiente sobre un encuentro en su escuela por fuera del horario escolar:

Además vivieron otras situaciones, que no se dan en el aula, como por ejemplo la situación del baño, la solidaridad, cómo decidir dónde dormía uno y dormía el otro. De parte de los adultos esto de que “hay que vigilarlos de noche y cuidarlos”, toda esta cuestión que se dio antes, y que sin embargo después en el transcurrir de los días que estuvimos a la noche no hacía falta ni cuidar ni perseguir ni nada. Y otra cosa, nosotros decíamos “se van a organizar para bañarse de esta manera”, y cuando llegó el momento los chicos nos decían “mirá nos estamos organizando re bien”, “ella tiene ganas de bañarse primero”, “ella tiene ganas de seguir tomando mate”... Todos dijimos “bueno, listo.

“Poner el cuerpo” para la inclusión.

En las entrevistas individuales a los directores quedó resaltada la motivación para generar proyectos y para “cambiar las cosas” como un rasgo nodal de la gestión escolar, algo también ponderado por los estudiantes al referirse a la capacidad de escucha y de resolución de problemas por parte de los directores frente a demandas concretas del alumnado. Los directores buscan conformar equipos de trabajo con aquellos docentes más comprometidos con la escuela, tratándose generalmente de aquellos con mayor concentración horaria y antigüedad en la misma. Es precisamente en estas figuras que los directores encuentran apoyo para la formulación y desarrollo de los proyectos de inclusión. Se trata de experiencias de

trabajo que provocan un efecto “contagio” que lleva a otros docentes a sumarse a las propuestas. En ese sentido, la gestión directiva resulta clave tanto en las instancias de gestación como de desarrollo, crecimiento y continuidad de los proyectos. Por otra parte, son varios los docentes que testimoniaron el aliento por parte de los directores para expandir los proyectos más allá de la escuela y entamarlos con las comunidades locales. Resulta ponderada la disposición de los directores a la gestación y acompañamiento de proyectos que, muchas veces con soporte en las políticas nacionales y jurisdiccionales vigentes, adquieren una impronta particular en cada institución. El director resulta una figura clave como bisagra entre la institución y el resto del sistema educativo. En ese sentido, se trata de un portavoz de los lineamientos de la política educativa hacia el interior de la institución, y a la vez, debe saber valerse de los recursos del sistema para poder responder a las necesidades y demandas de su población escolar. También es el director quien finalmente cataliza las relaciones entre la institución y las familias, las cuales se hallan permeadas muchas veces por conflictos y demandas diversas. La cercanía con la comunidad y, en ocasiones, la pertenencia del director a la misma, opera a veces como un plus para las posibilidades de detección de problemáticas y de promoción de una comunicación más fluida. “Poner el cuerpo” es una frase usual en los testimonios de docentes y directivos con respecto al rol de conducción de una institución escolar y sintetiza la intensidad y la complejidad del rol. En varios testimonios de estudiantes y docentes aparece valorada la presencia cotidiana del director en la escuela como un pilar fundamental de la gestión. Son varias las referencias a la importancia de la recepción de los alumnos por parte del directivo en el horario de ingreso a clases. La gestión pedagógica es el terreno en el que los directivos menos estrategias llegan a desplegar, delegando estas funciones en los equipos departamentales que se abocan a la coordinación e implementación de acuerdos curriculares básicos. La falta de tiempos de encuentro entre docentes para el desarrollo de un trabajo colegiado más intenso aparece como una limitación estructural a la posibilidad de implementación de cambios profundos. El ausentismo y la rotación docente también emergen como limitaciones estructurales para la gestión pedagógica. Más allá de la importancia de la conformación de un equipo de trabajo sin el cual sería imposible gestionar una institución, en todos los casos queda resaltado el aspecto “carismático” del directivo. En el contexto actual entonces, la función directiva trasciende ampliamente la función burocrática y administrativa, a pesar de que la palabra escrita y la normativa conservan su importancia en la gestión cotidiana.

BIBLIOGRAFÍA:

- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. (1967). La reproducción. Barcelona: Laia.
- CONNELL, R. W. (1997). Escuelas y justicia social. Madrid: Morata.
- DUSSEL, I. (1997). Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media: (1863-1920). Buenos Aires: Flacso.
- DUSSEL, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva post-estructuralista. Buenos Aires: Flacso.
- ELISALDE, R. (2013). Bachilleratos populares y autogestión educativa. Perspectivas y desafíos para la construcción de un movimiento pedagógico en la educación de jóvenes y adultos. En R. Elisalde, y otros, *Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el cono sur*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- FELDMAN, D. (2008). Currículo e inclusión educativa. En M. Krichesky (comp.) *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Buenos Aires: Noveduc.
- FELDMAN, D. (2009). La innovación escolar en el currículum de la escuela secundaria. En Romero (comp.) *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Buenos Aires: Noveduc.
- GIOVINE, R. & MARTIGNONE, L. (2011). La escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad. *Cad. Cedes, Campinas, 31* (84). Recuperado desde: <http://www.cedes.unicamp.br>
- MOUFFE, Ch. (2005) Política y pasiones: la apuesta de la democracia. En L. Arfuch (comp.) *Pensar este tiempo*. Buenos Aires: Paidós.
- POPKEWITZ, T. (2006) *La escolaridad y la exclusión social*. Anales de la educación común. Año 2, N° 4. Provincia de Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
- SVERDLICK, I. (2009) El derecho a la educación y los movimientos sociales. Otras trayectorias educativas. En G. Misirlis. (comp.) *Todos en la escuela*. Buenos Aires: UNSAM.
- SVERDLICK, I. (2008) *Movimientos Sociales y Derecho a la Educación: cuatro estudios*. LPP – Buenos Aires. ISBN 978-987-1396-11-5