

LAS PRÁCTICAS ESCOLARES INCLUSIVAS DIRIGIDAS A LAS TRAYECTORIAS REALES DE LOS ALUMNOS

ABASCAL, Miriam

*Universidad Católica de Córdoba
Facultad de Educación*

Programa de investigación Inclusión educativa: la mirada desde las aulas

Esta investigación aborda las prácticas inclusivas en un escenario de alta inasistencia de alumnos en escuelas de nivel primario del sector estatal. El estudio se propone describir el estado de las condiciones pedagógicas en las instituciones y la vinculación de sus prácticas con el acompañamiento a las trayectorias reales de los estudiantes en situación de vulnerabilidad social.

En la primera fase exploratoria, se efectúan entrevistas semiestructuradas dirigidas a los directivos de 11 escuelas de la ciudad de Córdoba. Y en la segunda fase descriptiva, se realiza el estudio de casos en 2 instituciones escolares, seleccionadas con criterios teóricos.

Los resultados aportan una primera red conceptual para pensar en una propuesta de seguimiento y evaluación.

Educación Inclusiva-Educación Primaria-Trayectorias Escolares

Introducción

En la actual consolidación democrática de América Latina y ante las históricas situaciones de desigualdad y exclusión social, la inclusión es considerada uno de los principios ineludibles para la construcción de ciudadanía con igualdad de derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de las personas y los grupos.

En el campo educativo, el concepto de inclusión tiene sus antecedentes en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) y en la Declaración Mundial sobre la Educación para todos (UNESCO, 1990), promulgaciones que sientan las bases para concebir a la educación como un derecho fundamental de las personas. Además, en la última década, ha ido ocupando progresivamente el centro de las agendas de las políticas públicas, como un desafío a alcanzar, consensuado y explicitado en las declaraciones y convenciones de los organismos internacionales, siendo la UNESCO (2005) quien inicia la difusión y expansión de la educación inclusiva.

Estos acuerdos explícitos sobre la educación inclusiva se enuncian en la Conferencia Internacional de Educación (UNESCO, 2008), en la región iberoamericana en las Metas Educativas 2021 (OEI, 2008) y además, en la promulgación de las normativas legales de cada país. Así, Argentina adhiere desde la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) y en la provincia que nos ocupa en este estudio, desde la Ley Provincial de Educación de Córdoba N° 9870 (2010).

Respecto a la aplicación del principio de la educación inclusiva en los sistemas educativos de Latinoamérica, las evaluaciones de los organismos regionales indican que los mayores alcances de la universalidad en el acceso se encuentra en la cobertura del nivel educativo primario (SITEAL, 2015) y por lo tanto, dirigen sus esfuerzos investigativos a los niveles que aún presentan problemas estructurales a superar, tanto en el acceso (en el nivel inicial) como en la permanencia (en el nivel secundario). No obstante, en esta investigación se propone profundizar en la indagación del nivel primario, convencidos que, al contar con ese logro de base, se puede avanzar en el estudio de otros aspectos que son considerados como el núcleo duro de las reformas educativas.

Nos referimos a la problemática que López (2006) identifica como “la situación cada vez más frecuente de niños que permanecen en la escuela sin aprender nada” (p. 48) y a la contradicción que señala Tenti Fanfani (2007, p.21) respecto a que “la inclusión escolar en muchos casos está ocultando la exclusión del conocimiento”. La investigación de estas cuestiones requiere abordar el problema desde una escala micro, indagando los aspectos objetivos y subjetivos de la realidad escolar.

En esta investigación, se plantea como recorte temático el estudio de las prácticas escolares inclusivas en el nivel primario, problematizando las dimensiones referidas a la construcción de las condiciones pedagógicas en las escuelas y al acompañamiento de las trayectorias reales de los alumnos en situación de vulnerabilidad social.

Desde el enfoque de la educación inclusiva, se pueden entender a las prácticas escolares como experiencias micro políticas desarrolladas en contextos locales, que asumen una intencionalidad inclusiva cuando en su propósito pedagógico es la propia escuela el principal objeto de transformación. Es decir, las instituciones se movilizan generando los mejores dispositivos y las estrategias necesarias para sostener y acompañar las trayectorias escolares reales de los niños, a fin de que todos alcancen el derecho a la alfabetización y a los aprendizajes del currículum (Terigi, 2009a, 2009b y 2010).

Respecto a los antecedentes sobre el tema, se seleccionan estudios latinoamericanos que han sido auspiciados por organismos internacionales y regionales de la educación. Nos referimos a los aportes de Neirotti (2008) para IPE-UNESCO, que aborda un modelo teórico-empírico que sirve de referencia para el estudio de las

experiencias de cambio escolar. A las contribuciones de Terigi (2009a) y Serulnikov (2008) para OEA-AICD; que permiten construir nuestras dimensiones del problema y la perspectiva teórica sobre las prácticas escolares inclusivas. Además, en referencia a las trayectorias escolares, se selecciona a nivel nacional los estudios a escala macro de DiNIECE-UNICEF (2004) y a nivel provincial, los estudios de Álvarez (2004 y 2013), que permiten conocer el panorama del nivel educativo primario en Córdoba.

En base a los aportes teóricos enunciados, este estudio se propone como objetivo general describir las prácticas escolares inclusivas en relación a las condiciones pedagógicas de las escuelas de gestión estatal provincial y a su vinculación con el acompañamiento de la trayectorias escolares de los alumnos de nivel primario en situación de vulnerabilidad social. En esta ponencia se discuten los resultados alcanzados en la segunda de las dimensiones del problema enunciado.

Referentes teórico - conceptuales

En este estudio se adopta la acepción de la educación inclusiva en tanto paradigma y principio orientador de las acciones de las políticas públicas y de las escuelas. Así, si hablamos de la educación inclusiva como valor o enfoque filosófico se hace referencia a una traducción de estos criterios en forma de creencias, de actitudes, de posición teórica que movilizan y dotan de sentido a las acciones que los distintos actores del campo educativo emprenden (Blanco, 2008; Calvo, 2013; Echeita, 2013; Nicastro y Korinfeld, 2013; Skliar, 2008). En tanto que si se caracteriza a la educación inclusiva como principio enunciator del derecho educativo, se hallan declaraciones teóricas, marcos legales e intencionalidades de alcanzar determinadas metas y fines en este terreno, inspiradas en los valores antes enunciados que, a su vez, plantean distintas responsabilidades tanto a los actores de las políticas educativas como de las escuelas (Baquero, 2005; Kaplan, 2008; López, 2006; Neirotti, 2008; Tenti Fanfani, 2007; Terigi, 2009a).

Entonces, teniendo en cuenta que la educación inclusiva es concebida como un enfoque teórico que se concreta en prácticas escolares y como un principio estratégico para alcanzar el derecho a una educación de calidad para todos, se entiende que la escuela es responsable del tránsito de los alumnos y de la calidad de sus aprendizajes. No obstante, para que la escuela sea responsable del tránsito de los alumnos y de la calidad de sus aprendizajes escolares se requieren ciertas condiciones institucionales.

Dentro de éstas, adquieren relevancia las condiciones pedagógicas que se constituyen, en parte, por el conjunto de recursos humanos, materiales y simbólicos con los que cuenta la escuela, y también por la dinámica de sus acciones, que a su vez está atravesada por los sentidos de especificidad educativa construidos por los actores de la institución escolar en forma colectiva (Tenti Fanfani, 2007; Terigi, 2009a). Es decir, las

acciones se sustentan en las concepciones pedagógicas que las instituciones van desarrollando en un proceso permanente de reflexión, de construcción conceptual y que implica tensiones, marchas y contramarchas, juego de negociaciones, luchas y posiciones en el interior de la escuela y hacia afuera, con el sistema educativo y la comunidad (Maddonni y Sipes, 2010; Serulnikov, 2008).

Por lo tanto, las condiciones pedagógicas se generan a partir de la articulación entre las políticas gubernamentales y la dinámica institucional de las escuelas (Tenti Fanfani, 2007; Terigi, 2009a). El estado tiene la responsabilidad de aportar y sostener los recursos humanos, los materiales (provisión de infraestructura y de material didáctico) y los recursos simbólicos (formación continua de los docentes en servicio y de los directivos, apoyo y acompañamiento pedagógico-didáctico); dando prioridad a las instituciones que atienden población cuyas condiciones de vida los ponga en situación de riesgo de encontrar vulnerados sus derechos a la educación.

El cambio de conceptualización que plantea la educación inclusiva también conduce a una revisión del problema de las trayectorias escolares. Como bien sostiene Terigi (2009a),

las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de atención. (p.12)

La autora utiliza esta noción de trayectorias teóricas para contraponerla a la de trayectorias reales. En las trayectorias reales los recorridos del aprendizaje de los sujetos pueden presentar ritmos variados y por ende, no ajustarse al formato estándar que plantea la organización del sistema escolar. En ese sentido, se las denomina trayectorias no encauzadas, es decir, que no siguen el cauce programado en forma teórica por el sistema. Por lo tanto, se busca acentuar el desajuste de la situación de enseñanza, dado que el saber didáctico que se dispone sobre la enseñanza, está estructurado sobre la idea de un aprendizaje monocrónico (Terigi, 2010), es decir, aquel que sigue un mismo ritmo para todos.

Aspectos metodológicos

El enfoque utilizado es el estudio de casos (Neiman y Quaranta, 2006). Esta tradición admite la combinación metodológica necesaria para comprender la multidimensionalidad de los fenómenos sociales complejos (Morin, 2000; Yin, 2001). Se aplica un diseño flexible e interactivo de dos etapas. En la primera fase exploratoria, se efectúan entrevistas semiestructuradas dirigidas a los directivos de 11 escuelas, que se han seleccionado en forma aleatoria para representar a cada zona geográfica en la que

se divide la ciudad de Córdoba⁶⁸. Y en la segunda fase descriptiva, se desarrolla el estudio de casos de 2 escuelas, seleccionadas con criterios teóricos⁶⁹. En esta etapa se aplican múltiples estrategias de producción de datos: análisis de documentos institucionales, entrevistas grupales a los docentes, entrevistas a las docentes del Programa de fortalecimiento pedagógico, observaciones de reuniones institucionales y observaciones de grados en el primer y segundo ciclo del nivel primario.

En el tratamiento de los datos secundarios obtenidos de los documentos institucionales, se utilizó procedimientos de datos cuantitativos, a partir de una matriz de datos. El análisis estadístico y procesamiento de los datos se realizó con la asistencia del software SPSS (*Statistical Product and Service Solutions/ Statistical Package for the Social Sciences*). Los procedimientos operados se valieron de un análisis descriptivo de variables categóricas y numéricas y de relación entre variables categóricas.

La información obtenida de las entrevistas y de las observaciones se ha trabajado mediante el uso del programa Atlas.ti. El presupuesto conceptual de esta herramienta es la *Grounded Theory*; que permite conformar unidades hermenéuticas con los datos cualitativos, fragmentarlos, indizarlos y establecer categorías y relaciones conceptuales que van emergiendo a partir del análisis. (Muñoz Justicia, 2003)

A su vez, estas categorías se agrupan y adquieren sentido a partir de su relación con una serie de Categorías Centrales ("*Core categories*") que se delimitaron a partir de los objetivos de investigación y los marcos conceptuales: Escuela y Contexto, Estrategias pedagógicas, Formación docente, Programas de políticas públicas y Trayectorias escolares. En esta ponencia se selecciona la categoría Trayectorias escolares para la discusión de los resultados, con sus aspectos significativos, referidos a procesos, dimensiones, tipos, condiciones o consecuencias; como así también referencias cruzadas o relaciones entre los tópicos principales. A la vez, se triangulan los discursos de los distintos actores entrevistados, las observaciones en las escuelas y el análisis de datos cuantitativos resultante del tratamiento de la alta inasistencia de los alumnos, que se halló como un indicador crítico.

Resultados alcanzados y/o esperados

Desde el paradigma de la educación inclusiva, cuando se piensa en las condiciones de escolaridad de los estudiantes, se pretende correr del centro a las explicaciones centradas en las situaciones individuales o familiares con la que cada niño llega a la escuela. Y a la vez, se busca hacer foco en la responsabilidad de las

⁶⁸Distribución según el criterio de gestión administrativa de la Subinspección de la Región Escolar Primera de la Dirección General de Nivel Primario del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba en Argentina.

⁶⁹Criterios construidos en base a las categorías analíticas preliminares resultantes de la primera etapa.

instituciones por los resultados educativos, quienes en consonancia con los programas de las políticas educativas, deben trabajar en pos de construir proyectos pedagógicos acordes a las distintas necesidades de aprendizaje de los niños en situación de desigualdad social.

En este sentido se apuesta a la transformación de las propias escuelas, premisa que se puede relacionar con lo que algunos especialistas denominan innovación (Poggi, 2011), en tanto que se basan en un giro en las perspectivas teóricas, en una organización diferente de las prácticas y fundamentalmente, en una nueva forma de comunicación pedagógica que genera un clima institucional predispuesto al cambio.

Se trata entonces de innovaciones relacionadas con el mejoramiento de las condiciones de enseñanza y aprendizaje y su vinculación con el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes. Son parte de las condiciones pedagógicas para este fin, el desarrollo de un trabajo institucional sostenido y la capacidad de autoevaluación permanente. En referencia a esta última cuestión, desde la educación inclusiva, se propone que los indicadores tradicionales que valoran el trayecto educativo de alumnos, sirvan de base a una lectura pedagógica del propio accionar institucional. (Terigi, 2009a) Es decir, que puedan leerse también en clave de evaluación a escala micro, sobre la marcha de los propios proyectos de cada institución, además de su contribución a escala macro, más reconocida en la evaluación del funcionamiento del sistema educativo.

A partir de las opiniones de los directivos en la primera etapa de este estudio, podemos afirmar que el comportamiento de los indicadores sobre las trayectorias de los alumnos en las 11 escuelas estudiadas sigue la misma tendencia. Es decir, en los últimos años, la sobreedad va disminuyendo, igual que la repitencia y son escasos los niños que abandonan el nivel primario. A la vez que, en forma unánime, los directivos expresan una constante preocupación por la alta inasistencia de los estudiantes, lo que es percibido como un factor crítico. Ante este hallazgo de la primera etapa exploratoria del trabajo de campo se decide profundizar el estudio de este indicador en la segunda etapa, en el estudio de casos de 2 escuelas.

Situación de alta inasistencia de los alumnos

El tratamiento de la inasistencia, en el estudio de casos, es abordado a través del análisis estadístico de datos documentales, a partir de las planillas de apreciación final de cada grado con sus secciones. Se toma como unidad de observación el grado en el período del 2008 al 2012 y se construyen las siguientes variables numéricas: inasistencia baja de 1 a 14 faltas, inasistencia media de 15 a 29 faltas, inasistencia alta de 30 a 44 faltas e inasistencia muy alta más de 45 faltas.

Si se estima la media de estas variables para los 60 grados del período, sin desagregar las 2 instituciones analizadas, se observa que el 13,2 % de los grados manifiesta inasistencia baja, un 11,2% inasistencia media. Y la inasistencia alta y muy alta tiene promedios más bajos cuando se la observa por separado: 6,7% para alumnos con 30 a 44 faltas y 6,9 % para aquellos que tienen más de 45 inasistencias en el año lectivo. No obstante, si se aplica como criterio teórico que los estudiantes presentan discontinuidad en sus trayectorias escolares cuando tienen 30 o más inasistencias en un año, o sea, sumando estas dos últimas variables, el promedio alcanza un 13,6%.

A fin de profundizar en esta problemática, se decide realizar una descripción detallada de esta variable resultante que denominamos Inasistencia alta (INA) y que contempla a los estudiantes con 30 o más inasistencias en el año lectivo. Asimismo, se construye la nueva variable por rangos: entre 1 y 9, entre 10 y 19, entre 20 y 29 y entre 30 y 40 alumnos. Entonces, el siguiente análisis se efectúa sobre un total de 60 grados observados, 30 de la escuela 1 y 30 de la escuela 2, considerando el período 2008-2012 y rangos de alumnos.

Si la comparación se efectúa por ciclos, se puede observar:

Tabla 1. Comparación Inasistencia Alta (INA) por ciclos escuela caso 1

Escuela 1		Inasistencia Alta: variable que suma IAL y IMA				Total de grados
		Entre 1 y 9 estudiantes	Entre 10 y 19 estudiantes	Entre 20 y 29 estudiantes	Entre 30 y 40 estudiantes	
1º Ciclo	Frecuencia	1	11	2	1	15
	% Ciclo	6,7%	73,3%	13,3%	6,7%	100,0%
2º Ciclo	Frecuencia	3	9	3	0	15
	% Ciclo	20,0%	60,0%	20,0%	0,0%	100,0%
Total	Frecuencia	4	20	5	1	30
	% Ciclo	13,3%	66,7%	16,7%	3,3%	100,0%

Elaboración propia en base a documentación institucional de la escuela caso

Tabla 2. Comparación Inasistencia Alta (INA) por ciclos escuela caso 2

Inasistencia Alta: variable que suma IAL y IMA	Total
--	-------

Escuela 2		Ningún estudiante	Entre 1 y 9 estudiantes	Entre 10 y 19 estudiantes	Entre 20 y 29 estudiantes	Entre 30 y 40 estudiantes	de grados	
Ciclo	1º Ciclo	Frecuencia	0	5	8	1	1	15
		% Ciclo	0,0%	33,3%	53,3%	6,7%	6,7%	100,0%
	2º Ciclo	Frecuencia	1	4	9	1	0	15
		% Ciclo	6,7%	26,7%	60,0%	6,7%	0,0%	100,0%
Total		Frecuencia	1	9	17	2	1	30
		% Ciclo	3,3%	30,0%	56,7%	6,7%	3,3%	100,0%

Elaboración propia en base a documentación institucional de la escuela caso 2

Si se analiza el rango de mayor inasistencia que se ubica entre 10 y 19 alumnos por grado, la escuela 1 tiene más cantidad de grados del 1º ciclo con inasistencia alta (11 de 15 grados) que la escuela 2 (8 de 15 grados). Mientras que en el 2º ciclo ambas escuelas presentan la misma cantidad de grados con inasistencias altas (9 grados) en el rango de alumnos enunciado.

A su vez, para el 1º ciclo, si se comparan los rangos de cantidad de alumnos con inasistencia alta, se observa que esta variable tiene un comportamiento crítico en la escuela 1, ya que hay otros 2 grados donde esta situación afecta a más cantidad de alumnos, entre 20 y 29 alumnos. Mientras que en la escuela 2 esta situación tiende a disminuir en el número de alumnos que afecta, hay 5 grados con inasistencia alta entre 1 y 9 alumnos.

En las causas de las altas inasistencias de los alumnos, enunciadas por los directivos entrevistados de las 11 escuelas, aparecen caracterizaciones relativas a la condición sociocultural de las familias, atribuidas a la movilidad transitoria del lugar de vivienda de los padres o a las responsabilidades de adultos que asumen los niños (el cuidado de los hermanos y el trabajo infantil en estudiantes de los grados más altos).

En estas descripciones aparecen los efectos de la vulnerabilidad social en la infancia y ante estas situaciones, la mayoría de los directivos resaltan que las escuelas pueden hacer poco o bien que sus acciones no tienen los resultados esperados. A la vez que manifiestan que sus gestiones más frecuentes son las visitas domiciliarias a las familias, a fin de concientizar sobre la necesidad de una asistencia regular de los niños.

Sostenemos con Terigi (2009a y 2010), que estas situaciones de alta inasistencia reflejan las trayectorias reales y de baja intensidad de alumnos en situación de vulnerabilidad social. Y ante éstas una escuela inclusiva tiene la responsabilidad de asumirlas como tales, diferentes a las trayectorias teóricas, desde las que se espera que

un alumno a determinada edad y en un determinado año lectivo aprenda cierto nivel de contenidos. Por estas razones se abordan las estrategias pedagógicas que cada institución pone en marcha, entre ellas, interesa particularmente las prácticas de enseñanza ante las trayectorias discontinuas de estos estudiantes y las construcciones realizadas en el trabajo pedagógico institucional.

Las estrategias pedagógicas: los supuestos y las prácticas

La mayoría de los actores entrevistados reconocen que utilizan la enseñanza diversificada, entendida como enseñanza personalizada, con contenidos y actividades adecuadas a las diferentes necesidades de casos con alta inasistencia y/o bajo desempeño en los aprendizajes. Estos enunciados son contrastados en la segunda etapa del trabajo de campo, mediante la observación en las aulas de las formas de enseñar. Nos interesa dilucidar, específicamente, si se generan estrategias acordes a los fundamentos socio constructivistas que resaltan, entre otras cuestiones, el papel central del componente social del aprendizaje (Vygotsky, 1988) para la adquisición de nuevos conocimientos.

En el mismo sentido, siguiendo los aportes de Guerrero Romera (2012), acordamos que adquieren una potencialidad pedagógica aquellas modalidades que propicien “estrategias metodológicas activas, constructivas y participativas que movilicen la capacidad mediadora de las personas y aprovechen el valor añadido de las diferencias, ampliando el potencial de conocimiento y aprendizaje”. (p. 4) Se busca interpretar cuando las prácticas escolares asumen un sentido inclusivo, haciendo foco en la configuración didáctica que se despliega, es decir, en las relaciones que se generan entre los docentes, los contenidos y los estudiantes, a partir de la propuesta de enseñanza.

Las prácticas de enseñanza en la escuela 1

En una interacción entre las docentes del primer ciclo en el taller institucional, se pudo observar los contrastes en las formas de apropiación de las premisas de la diversidad:

Maestra de 1°: Yo tengo un grupo revoltoso, muy activo y estoy como si fuera nueva, siempre fui maestra de grados altos (...). Yo vengo todos los días a la escuela con miedo, ahora no es alegría para mí venir, nunca fui maestra de 1°.

Maestra de 3°: Yo estuve en 1° hasta el año pasado y le agradezco a esos grupos, porque aún en una situación difícil pensaba que pude hacer proyectos, intercambios, trabajé con la docente de Fortalecimiento. Porque son desordenados pero entusiastas,

hay cosas para trabajar en forma personalizada y en múltiples lenguajes. Por ejemplo la música.(Observación de reunión institucional_Caso 1_16:6)

Ante la misma situación de grupos “revoltosos”, “muy activos” o “desordenados” la maestra de 1° lo percibe como una dificultad que la desanima a cumplir su función y la docente de 3° lo vive como un desafío a afrontar con estrategias específicas de enseñanza. Esta situación ejemplifica cómo las condiciones subjetivas, del orden de las creencias de los actores escolares, atraviesan y dan sentidos diversos a las condiciones objetivas y estructurales que tiene la escuela para afrontar la función de enseñar en contextos de vulnerabilidad social.

En las observaciones de quinto grado de esta misma escuela:

Están presentes 14 alumnos, siendo 29 las niñas y los niños matriculados en el grado. Se encuentran distribuidos en 2 columnas: en la primera están trabajando cada uno individualmente con cuadernillos de matemática del Ministerio de Educación de la Nación, porque presentan distintos niveles de apropiación de los contenidos, inferiores a los que corresponde a 5° (de aquí en adelante los llamaremos subgrupo A). Y los estudiantes de la segunda columna son los que van siguiendo la clase grupal y los contenidos propios del grado (subgrupo B).

Los alumnos del subgrupo B están resolviendo un problema de matemática en forma individual, a la par preguntan las dudas a la maestra y ella guía el razonamiento, se detiene en verbalizar ejemplos de algunas de las resoluciones de los estudiantes, interroga para que éstos justifiquen cuando corresponde multiplicar y cuando dividir.

En un momento de la clase la maestra avisa a que se va a dedicar a corregir lo que están haciendo los niños y las niñas del subgrupo A. Se sienta en su escritorio y llama de a uno ellos (...) Y empieza a indicarle individualmente qué deben hacer en el cuadernillo: “Hacé las sumas y restas paraditas” (...) Se dirige a quienes se sientan en la primera columna y les vuelve a aclarar a todos: “La tarea es individual”. Mientras tanto los alumnos del subgrupo B la interrumpen varias veces y demandan su atención. (Observaciones 5° grado_Caso 1_16:31)

En este grado del 2° ciclo, se ha ausentado ese día la mitad del grupo y en el subgrupo A identificado por la maestra como “los niños que faltan mucho” se manifiestan las consecuencias del alto ausentismo. Pudimos observar los desafíos que representan desde la enseñanza asumir las trayectorias reales y discontinuas de los alumnos en el aula. Las configuraciones didácticas se asemejan a la composición de un plurigrado de escolaridad rural, donde una única docente asume en simultaneidad la enseñanza de los distintos niveles de contenidos en los que trabajan los estudiantes. La docente ensaya formas de enseñar para atender esas diversas necesidades en el aprendizaje.

En esta joven maestra de 5°, que ingresó en condición de suplente ese año, predomina una forma de enseñar más bien tradicional y centrada en el trabajo individual del alumno, pero con marcadas diferencias en su implementación según sea el subgrupo de estudiantes. Así, en aquellos casos que siguen la actividad correspondiente a los contenidos del grado, la docente permite y estimula la interacción espontánea que surge entre pares, acompañando incluso sus razonamientos en forma verbal y con el uso del pizarrón. Mientras que con los alumnos que presentan alto ausentismo, la maestra no permite la interacción entre pares, argumentando que cada uno está realizando una actividad diferente. Y de esta forma trata de evitar que se genere confusión entre las tareas en paralelo que realizan de manera auto administrada. Frente a esta modalidad de clases, los estudiantes en situación de alto ausentismo denotan pasividad, desmotivación y hasta inhibición, en un contraste con lo que sucede en el otro subgrupo que comparte el aula.

Las prácticas de enseñanza en la escuela 2

En las observaciones de quinto grado de la escuela 2:

En 5° B, del turno mañana la docente a cargo es suplente, trabaja en la escuela desde este año. El curso tiene 23 alumnos y hay presentes 20 (...) La maestra anuncia que están en la clase de Ciencias Naturales y da la consigna que sigan trabajando con los textos en forma grupal. Hay un niño que se sienta solo. .

La docente me aclara en voz baja que ese niño es semi analfabeto, que es el único caso que tiene en el grado y que tiene problemas serios de abandono familiar. Luego continúa explicándome la dinámica de trabajo: “En ciencias se trata que aprendan a investigar, por eso hay mucho trabajo grupal. La meta es prepararlos para el secundario”.

Los estudiantes trabajan en grupo buscando información en los textos y escribiendo en sus carpetas. Le solicita el cuadernillo al niño que se sienta solo y me explica mostrando sus producciones: “Está haciendo tareas de matemática, como ves recién está trabajando la noción de número” y agrega “no sólo hay que enseñarles contenidos sino también formas respecto a limpieza, aseo, vestimenta, agresión verbal”. (Observaciones 5°_Caso 2_17:10)

La asistencia a clases en este grado es regular, salvo casos puntuales. En el transcurso de la observación hay escasa interacción entre docente y alumnos. Todos los niños y las niñas trabajan en grupo, menos uno que trabaja solo y que es identificado como uno de los casos de alto ausentismo. A él se le propone actividades diferenciadas correspondientes al 1° ciclo y de otra área del conocimiento respecto al resto de la clase, por lo cual no se produce ninguna posibilidad de interacción con sus pares. En sus

estrategias de enseñanza la docente se basa en supuestos tradicionales. Asimismo, las formas en que plantea el seguimiento de las actividades diversificadas para el niño con trayectoria discontinua, reflejan la intervención de la docente sólo en forma de control de la tarea auto administrada.

En el taller institucional observado en la escuela 2, se mostró el diseño de un material con secuencias didácticas para cada uno de los grados, propuesto en el Proyecto Curricular de la escuela y elaborado en forma colectiva por sus actores. Si bien, en principio, interpretamos que era una condición pedagógica distintiva de la institución, luego se pudo dilucidar que este posicionamiento estaba circunscripto a la forma de dirigir de la directora y no se observó una apropiación en lo puesto de manifiesto por los docentes. Más bien, los maestros con sus intervenciones parecían estar alejados y ajenos a la comprensión de estos planteos (Observación reunión institucional_Caso 2_17:4). Estos hallazgos nos permiten comprender que el proceso de construcción de un enfoque de educación inclusiva en las prácticas de todos los docentes es una meta a trabajar con más apoyos para que no sea una tarea en solitario del director y de escaso impacto interno.

Pues cuando se trata de ocuparse a largo plazo de los supuestos y las concepciones de los actores educativos para la orientación de sus prácticas inclusivas, son pilares fundamentales el trabajo en las políticas de la subjetividad (Tedesco, 2008). Con la convicción que la permanente construcción de un clima institucional acorde a los valores para la formación de ciudadanos democráticos permitirá trascender el estado de las formulaciones declarativas en las instituciones y de las acciones centradas solo en la voluntad individual de cada docente.

A modo de cierre

Se puede afirmar que los resultados descriptos dan cuenta del enorme desafío que implica sostener prácticas escolares inclusivas, que en palabras de Echeita (2013), representa una meta móvil, donde siempre hace falta mejorar para alcanzar mayores logros. Y en ese punto hemos observado que las actividades diversificadas en el aula para los casos con alto ausentismo requieren, en las 2 escuelas, de una revisión de los supuestos y las concepciones para darles un sentido inclusivo. Pues la forma en que se implementan refuerzan los procesos de exclusión de esos alumnos.

Si interpretamos los aportes de los autores de referencia (Guerrero Romera, 2012, Terigi, 2010, Perrenoud, 2010, Vigotsky, 1988), afirmamos que en estas prácticas aún no se vislumbra un acompañamiento que asegure el derecho a la alfabetización integral en los casos con alta inasistencia. Nos referimos a las situaciones observadas que denotan: aislamiento de los alumnos del segundo ciclo que presentan trayectorias

discontinuas en la dinámica de participación de las clases, los criterios de agrupamiento que no contemplan la interacción colaborativa entre pares con distinto nivel de adquisición de los contenidos y la escasa interacción docente-alumno en la resolución de actividades diferenciadas en el aula.

En este estudio de alcance exploratorio-descriptivo, se asume que sus hallazgos se aplican a la acotada muestra analizada, lo que invita a profundizar en la indagación de nuevos casos. La red conceptual resultante de las categorías y subcategorías analíticas contribuyen a pensar en una propuesta de seguimiento y evaluación de las prácticas inclusivas en la escala micro escolar y su necesaria articulación con la meso y macro política del sistema educativo.

Referencias bibliográficas

- Argentina. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. DiNIECE (2015) *Anuarios 2010 a 2014*. Buenos Aires, Argentina: Autor. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/>
- Córdoba. Dirección de Estadísticas Socio-demográficas. Dirección General de Estadísticas y Censos de la Provincia de Córdoba (2016) *Proyecciones de población de provincia de Córdoba y de la ciudad Capital con edades entre 6 y 11 años*. Córdoba, Argentina: Autor.
- Córdoba. Área de Estadística e Información Educativa (enero, 2016) *Síntesis estadística n°16 (años 2010 al 2014)*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/areas/area2/estadistica/estadistica2.html>
- Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa (2010) *Programa de Fortalecimiento pedagógico en Lengua, Ciencias y Matemática*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003401.pdf>
- Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa (2010) *Programa provincial Jornada Extendida en Educación Primaria. Propuesta pedagógica*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003237.pdf>
- Córdoba. (2014) Área de Apoyo y Acompañamiento Socioeducativo a la Niñez *Centro de Actividades Infantiles*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado de <http://www.cba.gov.ar/apoyo-y-acompanamiento-socioeducativo-a-la-ninez/>

- Echeita Sarrionandia, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 9-18, Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024005>
- Guerrero Romera, C. (2012) Hacia la construcción de procesos y prácticas "exclusivas": Metodologías para la intervención. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, (16), 1-12. Recuperado de http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/diciseis/arti2_practicas%20exclusivas.pdf
- López, N. (2006) *Educación y desigualdad social*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Modulo4_Lopez.pdf
- Morin, E. (2000) *El desafío del siglo XXI. Unir los conocimientos*. Jornadas Temáticas. Bolivia: Plural Editores.
- Muñoz Justicia, J. (2005). Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <http://psicologiasocial.uab.es/juan/index.php/investigacion-mainmenu-42/publicaciones-mainmenu-45>
- Neiman y Quaranta (2006) Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino, (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 213-237). Barcelona: Gedisa Ed. Biblioteca de Educación.
- Perrenoud, P. (2010) La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Colihue.
- Poggi, M. (2011) *Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. Evidencias para algunas experiencias en América Latina*. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIPE-Unesco. Recuperado de http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/Innovaciones%2520educativas%2520Poggi_0.pdf
- SITEAL (2015) 05 Resumen Estadístico comentado. Escolarización e Infancia. América Latina 2000-2013. Recuperado de http://www.siteal.iipe-oei.org/resumenes_estadisticos
- Tedesco, J. (2008) ¿Son posibles las políticas de subjetividad? En Tenti Fanfani, E. (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Argentina: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2007) La escuela y la cuestión social. Ensayos de la sociología de la educación. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Terigi, F. (2009a) Las trayectorias escolares. Documento del Proyecto Hemisférico *Elaboración de políticas para la prevención del fracaso escolar*. Buenos Aires: OEA-

- AICD (Sub-región Mercosur). Recuperado de http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/Las_Trayectorias_Escolares_Flavia_Terigi.pdf
- Terigi, F. (2009b) (coord.) *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión educativa*. Colección Educar en Ciudades. España: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/Educar_en_ciudades_segmen-tacion_urbana_y_educacion
- Terigi, F. (febrero, 2010) *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia en Jornadas de apertura de ciclo lectivo 2010. La Pampa: Ministerio de Cultura y Educación. Recuperado de http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf
- Tuñón, I. (2013) *Hacia el pleno ejercicio de derechos en la niñez y adolescencia: propensiones, retos y desigualdades en la Argentina urbana: 2010-2012 - 1a ed.* – Buenos Aires: Educa. Recuperado de http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/2013_Observatorio_Infancia.pdf
- Vygotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Grijalbo.
- Yin, R. (2001) *Estudio de caso: planeamiento e métodos*. 2da ed. Traducción de Grassi D. de “Case Study research: design and methods”. Porto Alegre: Bookman. Recuperado de https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf
- Tuñón, I. (2013) *Hacia el pleno ejercicio de derechos en la niñez y adolescencia: propensiones, retos y desigualdades en la Argentina urbana: 2010-2012 - 1a ed.* – Buenos Aires: Educa. Recuperado de http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/2013_Observatorio_Infancia.pdf