

ASPECTOS DE LA CULTURA INCLUSIVA DE UNA ESCUELA DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA

FABIETTI, Graciela

*Universidad Nacional De Córdoba
Facultad de Filosofía y Humanidades
Escuela de Ciencias de la Educación*

Este análisis se inscribe dentro del proyecto “La inclusión educativa en el nivel secundario. Análisis de prácticas inclusivas en dos escuelas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba” (SECyT, UNC), cuyo objetivo general es profundizar la indagación sobre significados y prácticas relativas a la inclusión educativa (Booth y Ainscow, 2002) presentes en las dos escuelas tomadas como casos. En etapas anteriores, y sobre la base de hallazgos cualitativos y cuantitativos, postulamos que en cada escuela se daría una modalidad específica de construcción de la cultura de inclusión; las denominamos Modalidad orientada a la prevención de la exclusión y Modalidad remedial de situaciones problemáticas en las que la exclusión ya ocurrió o tiene una alta probabilidad de ocurrir. En esta comunicación examinamos lo dicho, en diferentes entrevistas, por profesores y preceptores de la escuela de mayor capacidad inclusiva, y a la que asociamos a la modalidad preventiva. Nos interesa ahondar sobre concepciones de aspectos específicamente pedagógicos tales como aprendizaje y rendimiento de los alumnos, enseñanza, evaluación y estrategias utilizadas para incluir. La interpretación de las expresiones de los docentes está además basada en categorías de la teoría de Basil Bernstein tales como instruccional, regulativo; curriculum, pedagogía y evaluación (Brigido, 2011). Encontramos algunas referencias a estrategias, para tratar la “diversidad” presente en el aula, relacionadas con lo instruccional, y una variedad de estrategias más marcadamente regulativas.

Educación Secundaria - Inclusión educativa - Estrategias inclusivas

Introducción

Guillermina Tiramonti señala que vivimos una etapa signada por cambios y que...“los gestores de los sistemas educativos intentan direccionar el sistema y sus instituciones de acuerdo a las lecturas y los diálogos que realizan en este entorno siempre cambiante” (2015 a, página 6). Para el año 2015 y precedentes, un concepto

caracteriza los esfuerzos de direccionamiento de los gestores del sistema educativo argentino, este es *inclusión educativa*. Los esfuerzos estuvieron orientados por un lado a garantizar acceso y permanencia de la población en edad escolar y por otro a favorecer la terminalidad de los estudios obligatorios⁹⁴, en los casos en que la permanencia no había sido cumplida. Ahora bien, a pesar de todos los esfuerzos y luego de – aproximadamente- una década desde que se aprobó la Ley Nacional de Educación, no se observan cambios positivos sustanciales.

El vasto campo de las instituciones escolares no constituye un bloque homogéneo, fundamentalmente si pensamos a esta etapa como signada por los cambios, muy por el contrario, es la diversidad una característica de dichas instituciones. La idea de *inclusión educativa*, que está presente en el discurso pedagógico oficial, descansa en el reconocimiento de la variedad de características de los alumnos, suponiendo que las mismas condicionan su paso por las aulas, o sus trayectorias escolares. Por eso quizás, se efectuaron intentos de flexibilización de los aspectos estructurales del sistema que regulan el avance de los alumnos en sus estudios, como por ejemplo, la ampliación del número de materias previas posibles para pasar de año, de dos a tres, o las Escuelas de Reingreso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Tiramonti, G. b, 2015).

El persistente reclamo por el reconocimiento y respeto de la diversidad de los alumnos no ha sido acompañado, a nivel de gestión del sistema, de una clara identificación de las diferencias de las escuelas en cuanto instituciones. Tal identificación podría auxiliarlas en el cumplimiento de las fuertes demandas ministeriales para que generen una enseñanza contextualizada o situada; esta información podría ayudar a responder a preguntas de este tipo ¿cómo deberíamos trabajar nuestras propias características, a fin de lograr que los alumnos puedan aprender lo que se espera que aprendan?

Nuestro equipo de investigación desde hace varios años ha indagado sobre características de las escuelas secundarias de gestión estatal que acompañan al desempeño de sus alumnos. Hemos analizado, en escuelas de diferente eficacia interna, prácticas de organización y prácticas de evaluación, la existencia y valoración de proyectos orientados a la *inclusión educativa*, y, la forma en que ella es significada en el interior de algunas escuelas. La presente comunicación se inscribe dentro del proyecto “*La inclusión educativa en el nivel secundario. Análisis de prácticas inclusivas en dos escuelas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba*”⁹⁵, cuyo objetivo general es

⁹⁴ Según Ley Nacional de Educación N° 26.206, de 2006.

⁹⁵ Proyecto dirigido por Adriana Tessio Conca, financiado por SECyT, UNC.

profundizar la indagación sobre significados y prácticas relativas a la *inclusión educativa* presentes en dos escuelas tomadas como casos.

En las etapas anteriores, y sobre la base de hallazgos cualitativos y cuantitativos, postulamos que en cada una de estas escuelas se daría una modalidad específica de construcción de la cultura de inclusión; las denominamos *Modalidad orientada a laprevención* de la exclusión y *Modalidad remedial* de situaciones problemáticas en las que la exclusión ya ocurrió o tiene una alta probabilidad de ocurrir. En esta comunicación examinamos lo dicho, en diferentes entrevistas, por profesores y preceptores de la escuela de mayor capacidad inclusiva, y a la que asociamos a la *modalidad preventiva*. Nos interesa ahondar sobre concepciones de aspectos específicamente pedagógicos tales como *aprendizaje y rendimiento de los alumnos, enseñanza, evaluación y estrategias utilizadas para incluir*.

A continuación consideramos brevemente algunas cuestiones que guiaron nuestro análisis, decisiones metodológicas y hallazgos.

Referentes teórico – conceptuales

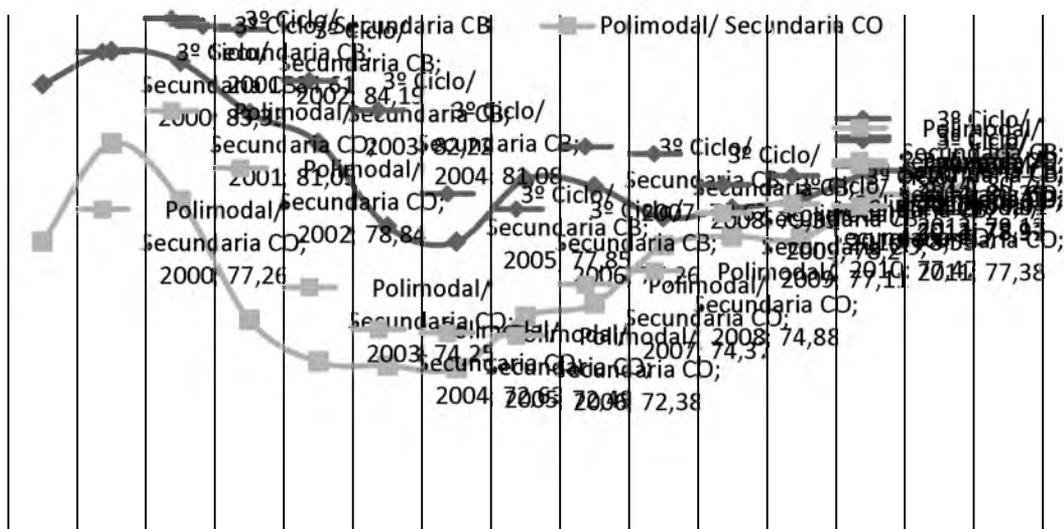
Inclusión educativa en la escuela

La noción de *inclusión educativa* es multifacética, por lo que en cualquier abordaje analítico, se realiza una selección de aspectos a tener en cuenta. En nuestros trabajos realizamos apreciaciones en los niveles macro y micro.

La *inclusión educativa* es captada sólo a partir de la evidencia de la *exclusión* de la educación, de algunos sectores de la población. González-Gil F. y otros (2013, página 125) señalan “*Colectivos muy diversos de nuestra sociedad han sido, y en ocasiones siguen siéndolo, objeto de exclusión: personas con discapacidad, mujeres, minorías étnicas, grupos culturales minoritarios, clases sociales marginales, inmigrantes, etc....*” En Argentina, en los últimos años, a nivel de gestión del sistema educativo, el énfasis estuvo puesto en lograr evitar la exclusión de grupos con carencias socio-culturales.

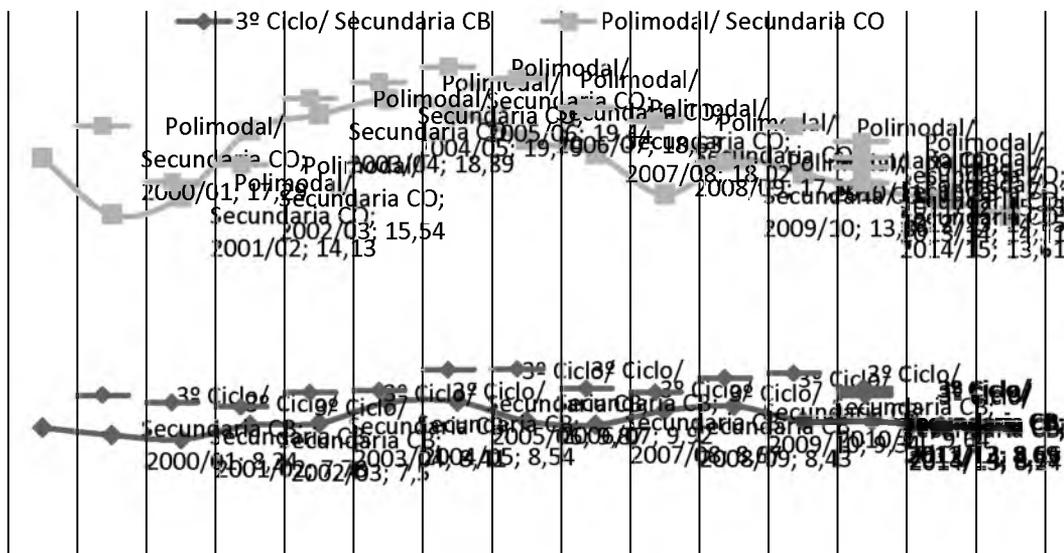
De haber sido efectivas las políticas ministeriales, ello se debería reflejar en los indicadores de Flujo de Alumnos; debería apreciarse un crecimiento de las Tasas de Promoción y una disminución de las Tasas de Abandono. Pero tal cosa no ocurrió en el nivel secundario, tal como podemos ver en los siguientes gráficos.

Gráfico 1: Tasas de Promoción Efectiva. Nivel secundario por ciclo. Total País. Años 2000 a 2014



Elaboración propia a partir de datos de DIÑECE
Ministerio de Educación de la Nación

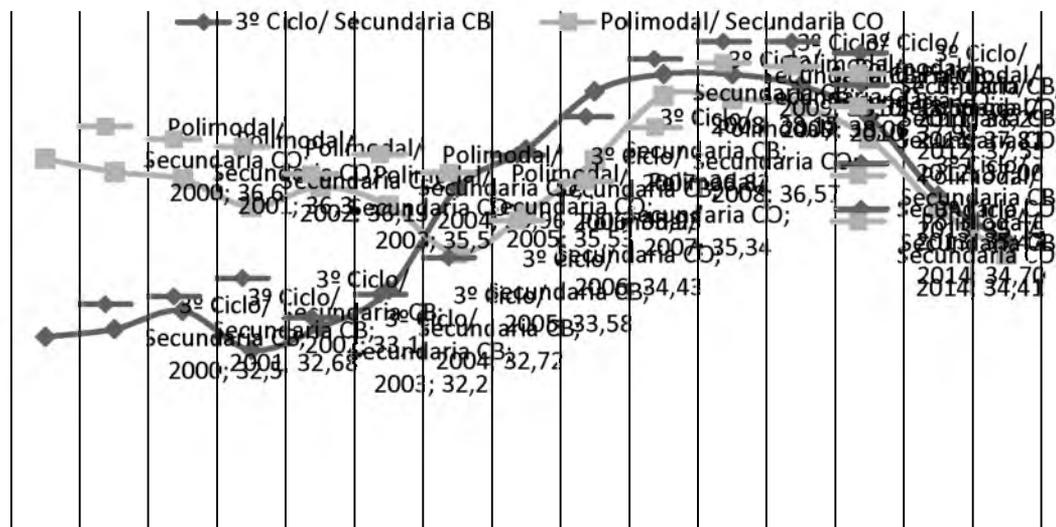
Gráfico 2: Tasas de Abandono Interanual. Nivel secundario por ciclo. Total País. Años 2000-2001 a 2014-2015



Elaboración propia a partir de datos de DiNIECE
Ministerio de Educación de la Nación

Podemos ver que el primer tramo del secundario⁹⁶ no muestra mejoras a lo largo de los 15 años considerados; la serie comienza en el año 2000 con una Tasa de Promoción Efectiva de 83,33% y culmina en 2014 con un valor ligeramente menor, de 80,74%. Por otro lado, el valor de la Tasa de Abandono Interanual en 2000-2001 y 2014-2015 fue de 8,24% en ambos casos⁹⁷. Para el último ciclo del secundario⁹⁸, subió ligeramente la Tasa de Promoción Efectiva, en 2000 era de 77,26% y en 2014 de 80,39%; el abandono también muestra una leve mejora, de 17,29% en 2000-2001 a 13,61% en 2014-2015.

Gráfico 3: Tasas de Sobriedad. Nivel secundario por ciclo. Total País. Años 2000 a 2014



Elaboración propia a partir de datos de DiNIECE
Ministerio de Educación de la Nación

⁹⁶ CB: Ciclo Básico

⁹⁷ Dada esta situación de disminución de la promoción e igualdad del abandono, lo que debe haber aumentado es la Tasa de Repitencia.

⁹⁸ CO: Ciclo Orientado

Un rasgo que caracteriza al sistema educativo argentino es la Sobreedad⁹⁹ de los alumnos, generada en la casi totalidad de los casos por la extendida práctica de la Repetición de año. Como podemos apreciar en el Gráfico 3, la situación no se modificó con respecto a esto, a lo largo de los quince años considerados, porque es constante que alrededor de 3 de cada 10 alumnos, que cursan el nivel secundario, tengan sobreedad.

Las tasas aquí consideradas muestran la extensión de los problemas que tiene el sistema educativo argentino para satisfacer la demanda de *inclusión educativa* y nos ubican en la pregunta ¿qué es lo que ocurre en el interior del sistema que favorece la construcción de esta situación?

Las escuelas tienen características, dinámicas y culturas propias que son las que facilitan u obstaculizan la permanencia y avance de sus alumnos (Gonzalez-Gil, F. y otros, 2013). Nuestros intentos por comprender a las escuelas han estado enmarcados por la teoría de Basil Bernstein. Desde ese punto de vista podemos pensar que cada una de ellas posee un *código* que le es propio; el mismo regula los *significados relevantes* y sus *formas de realización* en la institución.

Tessio, A y C. Giacobbe (2011) identificaron algunos rasgos del *código* que regula escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba; de ellos interesa destacar que la concepción de los docentes sobre las condiciones de vida de sus alumnos...*“definen la orientación de sus acciones hacia la “contención”, muchas veces en desmedro de la función específica de transmitir los contenidos disciplinares propiamente dichos.”* (Página 155). El énfasis en la contención lleva a sostener la permanencia de los alumnos en las aulas, pero no garantiza un aprendizaje que los habilite para un avance adecuado dentro de la estructura que está normada para nuestro sistema educativo¹⁰⁰.

El *código pedagógico* o código del conocimiento educativo se expresa a partir de tres sistemas de mensajes: el *currículum* que alude al contenido que es considerado como válido, la *pedagogía* que alude al modo en que es transmitido y la *evaluación* que alude a la *“expresión válida del conocimiento educativo por parte del alumno”* (Brigido, 2011, página 47).

Así, el *código pedagógico* está estrechamente vinculado a lo que acontece en el aula, es decir a la transmisión y adquisición de contenidos. Un principio que regula la transmisión y adquisición es el *discurso pedagógico*. Analíticamente se distinguen en él, el *discurso instruccional* vinculado a los contenidos disciplinares y el *discurso regulativo*

⁹⁹La Tasa de Sobreedad es el porcentaje de alumnos que cursan un grado/año determinado teniendo una edad mayor a la reglamentaria o esperada. Hasta 2014 se consideraba con edad mayor el alumno que tenía dos años por sobre la esperada, pero se produjo una modificación de la definición y en la actualidad se considera con sobreedad el alumno que tiene tres años por encima de la edad reglamentaria.

¹⁰⁰Esto da cuenta en parte de por qué el abandono escolar es más frecuente en los últimos tramos del secundario.

vinculado a los comportamientos del orden social (Brigido, A. 2011). Entonces, la posibilidad de que un alumno sea excluido del sistema educativo estaría definida por el modo en que adquiere los contenidos disciplinares y los comportamientos sociales que son considerados como válidos en la escuela. Lo antes dicho pone en evidencia la importancia de lo que acontece en el aula, con respecto a la *inclusión educativa*.

Subyace en lo planteado hasta aquí, el reconocimiento de la diversidad de características del alumno, de la escuela, y del aula como espacio clave en el proceso educativo. Teoría o teorías sobre la educación deberían poder dar cuenta de *tipos* de combinaciones de todas estas características que son asociadas a la *exclusión/inclusión educativa*. En esta oportunidad, intentamos comprender mejor la cultura de *una* escuela con muy buena capacidad para retener alumnos.

Para ello, consideramos lo referido por profesores y preceptores cuando hablan de su escuela, tratando de dilucidar qué dicen con respecto a la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, el rendimiento de sus alumnos y las estrategias empleadas para “incluirlos”. Unos y otros constituyen el personal de la escuela cuyas funciones se desarrollan, en su gran mayoría, dentro del aula, de allí que fueran seleccionados para estos análisis. En el apartado “Hallazgos” mostramos algunas de las cuestiones que hemos logrado dilucidar.

Aspectos metodológicos

La investigación se desarrolla mediante el estudio de casos, por lo tanto consideramos que los resultados no son generalizables a todas las escuelas. Nuestra intención es mejorar nuestra comprensión de lo que ocurre en instituciones escolares, con relación a la *inclusión educativa*, conocimiento que debería ser corroborado si se desea aplicarlo en otros casos.

La institución analizada está ubicada en la zona peri-urbana, fuera del anillo de circunvalación, y su matrícula está conformada de modo predominante por estudiantes de barrios aledaños. Es una escuela con buena capacidad para retener a sus alumnos, por ejemplo en el año 2012, casi el 91% de sus alumnos promocionaron pasando al curso siguiente, cuando en el mismo año, la Tasa de Promoción Efectiva para el total del país, fue de 79,91% para el CB y de 78,97% para el CO¹⁰¹.

Analizamos entrevistas realizadas a profesores y preceptores de esta escuela que revela una cultura interna que busca *prevenir* la exclusión de sus alumnos.

Resultados alcanzados y/o esperados

¹⁰¹ Fuente DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación

El personal de la escuela, en general, reconoce la capacidad inclusiva de la institución y la valorizan como espacio de trabajo. Se perciben como un grupo que comparte ideales y puede trabajar armoniosamente. No obstante, es posible diferenciar **posturas o actitudes distintas cuando hablan de los logros/dificultades** que tienen los alumnos para aprender en la escuela (I). Se aprecian distintas expresiones sobre el trabajo en el *aula*, espacio en el que tiene lugar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación y ámbito en el que la exclusión se puede gestar.

Podemos pensar a estas diferencias como ubicadas a lo largo de un continuo relacionado con el papel de la enseñanza para el logro de los aprendizajes y desempeños esperados. De ese continuo sólo vamos a identificar los dos extremos: uno en el que enseñanza, o la *pedagogía* en términos de Bernstein, está totalmente *iluminada* y otro en el que aparece *opacada*. Varía conjuntamente una suerte de “peso relativo” de los aspectos *instruccionales* y *regulativos*, y la percepción del currículum. No obstante, no se aprecian diferencias claras en la concepción del papel de la **evaluación** ni en las referencias a **estrategias para incluir**(II).

Posturas o actitudes distintas frente a los logros/dificultades que tienen los alumnos para aprender en la escuela.

Cuando la **enseñanza** está *opacada*.

Quizás en el extremo de la ausencia de valoración de la enseñanza para que los alumnos aprendan, está la respuesta de una preceptora del ciclo básico que dice “No sé” cuando, en el contexto de una conversación sobre los serios problemas que presentaban algunos alumnos, la entrevistadora le pregunta si ...“*el ausentismo de los profesores también tendrá algo que ver con esta grave cantidad de dificultades para llevar adelante la enseñanza*”¹⁰². La respuesta implica que da lo mismo que el profesor esté en el aula o no, para que el aprendizaje escolar pueda suceder.

Muy frecuentemente la opacidad de la enseñanza aparece cuando se habla del rendimiento de los alumnos, y de causas probables de las dificultades que ellos tienen. Por ejemplo, cuando la entrevistadora solicita a profesor de Ciencias Sociales que “*identifique tres grandes problemas que advierte en el rendimiento de los alumnos*”, la respuesta es...

“Para mí lo principal es la desigualdad económica y para mí toda esa mentira de la inclusión tiene un trasfondo que se hace notar ni bien el chico tiene que leer un fragmento. Para mí es todo un tema económico, el fracaso pasa por el problema económico. El problema es ajeno. Creo que nosotros trabajamos con este tipo de chicos

¹⁰²Previamente personal directivo de la escuela había hablado con nuestro equipo acerca de los problemas de ausentismo de alumnos y profesores.

que no les podemos exigir como dicen algunos profes porque en una materia es más fácil pero no en otras... El problema es el trasfondo económico”

Ya que no es la enseñanza lo que asocian a problemas de aprendizaje, lo que es tomado como razón o justificación ocurre fuera del aula; y en ese sentido el hogar, la familia y los padres son los responsabilizados. Podemos tomar como ejemplo lo dicho por el profesor de Ciencias Sociales en la transcripción anterior o lo dicho por preceptora de CB...

“si el padre no se preocupa el chico no aprueba aunque les pongas las tutorías”

En las situaciones en que se hacen referencias más concretas al aula, la mirada es dirigida a aspectos *regulativos* antes que *instruccionales*.

“Los profes no pueden manejar a los grupos o a todas estas cosas y entonces sacan carpetas médicas” Preceptora del ciclo de especialización (CE).

Cuando la enseñanza está iluminada.

Profesores de dos materias¹⁰³ hablan explícitamente del trabajo en el aula, describen detalladamente el modo en que enseñan y hacen referencia al contenido, o a *qué* enseñan. Encontramos algunos aspectos en común en su concepción sobre su trabajo en el aula.

En primer lugar, reconocen las diferencias en competencias y contenidos de sus alumnos cuando comienzan, y expresan los modos en que los trabajan a lo largo del año. En cuanto al reconocimiento de las diferencias de los alumnos tenemos por ejemplo lo siguiente:

“En general, los grupos son heterogéneos en cuanto a la base de la materia. Hay chicos que vienen con una base mucho más sólida y que tienen facilidad para comprender el tema, avanzar y profundizar; hay otro grupito al que le cuesta comprender, pero bueno, lo entiende y avanza aunque no profundice demasiado en todo lo que por ahí me gustaría; y hay otro grupito que tiene dificultades para entender, que cuando se termina de dictar el tema te das cuenta que han entendido pero no demasiado, que no han podido profundizar y dar el paso siguiente que es comprender para qué les sirve esa herramienta, y eso me preocupa porque matemática que no se puede usar es matemática muerta”. (Prof. de Matemática).

En ambos casos, el reconocimiento de la diversidad de sus alumnos no los conduce a una propuesta de enseñanza marcadamente diferenciada. En Matemática, la presentación y explicación de tema en pizarrón es igual para todos los alumnos y los textos de estudio también; de igual modo en el Taller las consignas para producir y los tiempos y etapas son las mismas para todos los alumnos. Lo que sí ocurre es un

¹⁰³ Ambas materias son del CO, una es Matemática y la otra del área de especialización en la escuela, que adopta el formato de Taller. Dos profesores trabajan mancomunadamente en este taller.

seguimiento individualizado para facilitar el aprendizaje. Así en Matemática se explica y re-explica el tema, en el pizarrón o en el banco, hasta que es comprendido, y en el Taller realizan tutorías individuales hasta que el alumno logra escribir una narración completa¹⁰⁴. En el Taller por ejemplo, el diagnóstico inicial tiene menos peso y las tutorías cobran mayor importancia. El profesor pregunta *¿Cómo vas con tu historia? Y el alumno puede responder “No, no sé qué hacer”* Y así ve si tienen problemas.

...“utilizamos un poco de diagnóstico, de cómo los chicos vienen, si necesitan catarsis, si necesitan oídos, y eso sirve como diagnóstico porque el diagnóstico inicial es muy básico, ahora sí conocemos a los chicos”¹⁰⁵

Es necesario advertir que la noción de seguimiento de procesos de los alumnos está en el caso de Matemática más orientado a los aspectos *instruccionales* y en el Taller a cuestiones *regulativas*.

Con respecto al *currículum*, o qué enseñan, observamos una mayor especificación en el caso de Matemática. Lo que comparten estos profesores es la importancia que atribuyen a la aplicación del conocimiento. Dicha importancia está reflejada en la organización del espacio curricular como Taller y en las reflexiones ya citadas sobre el hecho de que conocimiento matemático que no se usa es “Matemática muerta”.

Además, en ambos espacios curriculares tienden a adaptar los contenidos enseñados a las características de los alumnos. Los profesores tienen una representación del papel de su materia dentro de la planificación de los estudios de la escuela, como así también de las demandas ministeriales, aunque lo que trabajan y evalúan en el aula queda delimitado por las propias competencias de los alumnos. Una consecuencia de esto es que la propuesta curricular del ministerio deja de cumplir su función para la generación de condiciones educativas básicas equivalentes para toda la población cordobesa¹⁰⁶. Tal situación puede explicar las marcadas e inequitativas diferencias, entre grupos sociales, en la adquisición de contenidos.

“En general, todos los años se van dictando menos contenidos, vamos disminuyendo la cantidad de contenidos” (Profesora de Matemática)

Esta docente probablemente justifica este empobrecimiento curricular, en su percepción de las características de la propuesta ministerial:

“...los diseños jurisdiccionales son cada vez más abiertos. Te plantean el tema pero no plantean temas específicos. El grado de dificultad queda abierto. ... El énfasis en los últimos tiempos está en la aplicación del conocimiento”. (Profesora de Matemática)

¹⁰⁴Objetivo del primer trimestre.

¹⁰⁵Entrevista realizada al finalizar el primer trimestre.

¹⁰⁶Y/o argentina.

Resumiendo, cuando se habla de logros o dificultades de los alumnos puede que se tenga en cuenta la forma en que se enseña, y en este caso los profesores refieren al contenido de sus materias, dando cuenta de las diferencias de características de sus alumnos, y hablando también de los modos en que atienden a dichas diferencias. En otros casos, cuando no se habla de la enseñanza la justificación de logros o dificultades se sitúa fuera del aula, haciendo referencias más frecuentes a problemas en cuestiones *regulativas*, propias del comportamiento de los alumnos.

Posturas compartidas: evaluación y estrategias para incluir

En esta escuela, tanto como en otras, la concepción de la **evaluación** de los aprendizajes es conflictiva por varias razones. En primer lugar, suele asociársela frecuentemente a la noción de prueba; en segundo lugar una incorrecta concepción del proceso, lleva a denostar la dimensión clasificatoria, que es constitutiva de toda evaluación. Ambas características forman la base desde la que se construye la mayor cantidad de argumentaciones en contra de la evaluación. Por ejemplo:

“La nota es un problema para el docente, para el directivo, para el estado, para los chicos, para todo el mundo es un problema: creo que tiene que desaparecer la nota, no la evaluación” (Profesor del Área de Sociales)

...”entonces te ponés a ver, si querés, en colegios con banderas de inclusión, yo creo que éste es uno en los que más la levantamos. Pero no hay que desconocer que el problema educacional tiene un trasfondo económico. A esto hay que saberlo antes de sentarte y tomar una prueba de.... Hay profes que no entienden esto y van al choque con el alumno” (Profesor del Área de Sociales)

En tercer lugar, la regulación de los comportamientos tiene en muchas oportunidades un papel más importante que el aprendizaje de contenidos disciplinares, en las instancias en que la evaluación “acredita” que el alumno aprendió lo que se esperaba y está en condiciones de proseguir con sus estudios. Por ejemplo, en la conversación en que una preceptora del CB habla de una suerte de norma no escrita dice “...por esto de la inclusión te obligan a que los apruebes”, agregando que los profesores no están a gusto con dicha norma no tanto porque el alumno pasaría sin saber, sino...

“porque un chico que te molestó todo el año, en todo momento, que llegue fin de año y tener que aprobarlo. Antes vos tenías la herramienta de decirle bueno, sí o sí, en el coloquio todo lo que no hiciste en clase...”

Por otro lado, hemos identificado algunas **estrategias inclusivas** que utilizan en esta escuela que tiene como característica una muy buena capacidad para retener

alumnos. Todas ellas están relacionadas con la regulación del comportamiento de los jóvenes y tres tienen además efectos en el aprendizaje y evaluación de las materias.

Estrategias que tienen su origen en problemas de comportamiento, y que intentan mitigar sus consecuencias evitando el abandono, son:

Cuando en un grupo aparecen agresiones entre compañeros, los cambian de curso y aún de turno para evitar las fricciones que podrían darse dentro del aula.

En el último ciclo, los alumnos con problemas de comportamiento realizan “tareas comunitarias”, como por ejemplo pintar el patio. Esta medida tiene un carácter reparatorio y permite evitar el uso de sanciones que expulsan a los alumnos de la escuela, tales como las numerosas amonestaciones.

Otras estrategias pueden tener su origen en problemas de comportamiento, tales como faltar excesivamente o “molestar” en clase, o en problemas más claramente *instruccionales*, como es no poder comprender los temas que se están enseñando. Estas estrategias implican modificar *qué* se les enseña y/o *cómo* se les enseña y/o *cómo* se los evalúa, pero al mismo tiempo el personal de la escuela supone que afectan a la regulación de los comportamientos. Tenemos así:

Cuando un alumno/a falta excesivamente por distintas causas, tales como enfermedad, embarazo o problemas personales, la escuela facilita que conserve su condición de alumno/a regular asimilándolo/a al régimen implementado para la tercer materia. Así, los alumnos deben manejarse con el material preparado para esos casos, y deben entregar los trabajos prácticos solicitados. Además, en algunos casos los profesores utilizan los recursos informáticos, como por ejemplo un grupo de Facebook (cerrado) para incentivar y sostener la actividad del alumno, recordándoles las fechas de entregas por ejemplo.

Los seguimientos individualizados, referidos por la profesora de Matemática y los profesores del Taller de la especialización¹⁰⁷, constituyen una estrategia dirigida a facilitar el aprendizaje de los alumnos. En ambos casos prestan especial atención a los eventuales problemas personales de los alumnos, suponiendo que esa identificación posibilitaría, a la larga, un mejor desempeño.

En esta escuela ningún alumno, en ninguna materia tiene un promedio inferior a cuatro (4) en el primer trimestre. Esta estrategia ha sido acordada en reuniones de todo el personal docente, pero al mismo tiempo ha sido resistida por algunos profesores. Una profesora de Matemática dice

...”al principio creía que era injusta con el alumno que estudia pero ...en realidad al que estudia no le modifica su conducta porque ya tiene adquirido el hábito de

¹⁰⁷ Citados en páginas anteriores de esta comunicación.

responsabilidad y o va a tener siempre independientemente que vos ayudes a su compañero, eso no lo afecta”

Un argumento del personal directivo a favor de esta medida es que da tiempo al alumno para completar su aprendizaje, o en otros términos alcanzar el nivel necesario para avanzar sin ser inicialmente estigmatizado. Esta noción de estigmatización queda reflejada en lo dicho por un Profesor de Ciencias Sociales

“porque si vos ya de entrada le ponés un uno lo descalificás de tal manera que tenés un chico que 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 lo incentiva”

Lo que apreciamos con respecto a *evaluación y estrategias inclusivas* es que en la escuela los esfuerzos están dirigidos más claramente a superar las dificultades de orden regulativo, y ello les permite lograr una muy buena retención de los alumnos. El problema que persiste es de índole *instruccional* ya que los aprendizajes pierden *calidad* si cada vez se enseña menos. La propia profesora de Matemática citada en el apartado (II) percibe como “*bajísimo*” el desempeño en esta materia de los alumnos del último curso, en el último operativo nacional de evaluación, denominado Aprender.

Hemos visto hasta aquí algunas características de esta escuela de buena capacidad inclusiva, en el siguiente apartado presentamos reflexiones finales sobre las mismas.

Discusión

En esta comunicación nos propusimos analizar qué ocurre en el interior de una escuela de la ciudad de Córdoba, de gestión estatal, que muestra una muy buena capacidad inclusiva. En etapas anteriores de nuestro trabajo habíamos identificado en la construcción en la cultura de *inclusión educativa*, una modalidad *preventiva*, y por lo tanto suponíamos que la misma moldearía los aspectos específicamente pedagógicos. Así entonces, analizamos entrevistas al personal de la escuela cuyas funciones se desarrollan en gran parte en el aula.

En la búsqueda de identificación de significados y prácticas a nivel institucional, nuestro abordaje de *inclusión educativa* reconoció que en definitiva la descripción y valoración de problemas de ese tipo sólo son realizables a nivel del sistema educativo (nivel macro). Por eso, dedicamos unas páginas al análisis de la evolución a lo largo de quince años (2000/2014), para el Total del País, de la Tasa de Promoción Efectiva, la Tasa de Abandono Interanual y la Tasa de Sobreedad, de los CB y CO del nivel secundario. La tendencia de estos indicadores no muestra mejoras sustanciales en este nivel, apareciendo como problemático que: a) alrededor de 20 de cada 100 alumnos no pasan de año; b) abandonan la escuela entre 1 y 1 y $\frac{1}{2}$ alumno de cada 10; y c)

aproximadamente el 30% de los alumnos tienen una edad mayor que la esperable conforme al marco legal. En comparación con estas cifras la escuela analizada promociona una alta proporción de sus alumnos, siendo alrededor del 90% en 2012.

El personal docente de la escuela, en general, reconoce la capacidad para retener a los alumnos, pero encontramos variaciones en las justificaciones de logros/dificultades de los mismos, para aprender. Consideramos que estas variaciones conforman un continuo definido por la concepción del papel de la *enseñanza* en dicha justificación, y caracterizamos sus extremos. En uno encontramos que la *enseñanza* está *opacada*: En estos casos: a) se piensan como razones o causas de los problemas de aprendizaje aspectos de la vida del alumno que están fuera del aula, como por ejemplo las condiciones económicas de su familia; b) a veces, se piensa que lo que ocurre en el aula no afecta a las dificultades de aprendizaje, llegando al extremo de dudar sobre si el ausentismo de los docentes genera problemas para aprender; y c) las referencias áulicas se centran en aspectos *regulativos* antes que en aspectos *instruccionales*. En el otro extremo, cuando la *enseñanza* está *iluminada*: a) se describe la diversidad de condiciones iniciales de los alumnos y se da cuenta del modo en que estas diferencias son trabajadas a lo largo del año; b) se habla del *currículum* indicando que la perspectiva de tratamiento del contenido fijada en el aula es la “aplicación” del conocimiento, y consideran que esta posición es coherente con los diseños curriculares jurisdiccionales; c) *lo que* se enseña es adaptado a las características de los alumnos. La noción de evaluación presenta características compartidas con otras escuelas: solapamiento de los significados de “prueba” y “evaluación”; rechazo a la “clasificación”, y preponderancia de aspectos *regulativos* sobre los *instruccionales* en muchas situaciones. Por último, identificamos varias *estrategias inclusivas*; algunas de ellas tiene su origen en problemas de regulación del comportamiento, y todas actúan notoriamente sobre los aspectos *regulativos*.

El avance de los alumnos queda circunscripto a los criterios y política pedagógica propia de la escuela. La cultura inclusiva tiene como marca distintiva, la adaptación de los contenidos a enseñar a los conocimientos disponibles y competencias propias de sus alumnos. Ello justifica los recortes realizados y el hecho de que cada año den menos contenido.

Frente a este panorama surgen algunas conclusiones y reflexiones con respecto a la noción de *inclusión educativa*.

En primer lugar, la fortaleza de la escuela, que es su capacidad para retener y promover alumnos, descansa marcadamente sobre la *regulación* del comportamiento.

En segundo lugar, la focalización permanente sobre las características propias de la población estudiantil para adaptar “*lo que*” se enseña genera a la larga una suerte de atomización del *currículum* (mirado desde el sistema en su conjunto), y provoca un

alejamiento de la meta política, de garantizar una equitativa distribución del conocimiento en la población. Para que ello ocurriese debería existir una base común de conocimientos mínimos, en cada espacio curricular, alcanzada por todos los alumnos del nivel. Esa base común es la que debería definir las certificaciones otorgadas por el sistema educativo y, en consecuencia, debería delimitar tanto sea la evaluación que ocurre en la escuela como la que implementan organismos externos a la misma.

En tercer lugar, si la concepción de *inclusión educativa* implica considerar a cada alumno según sus propias necesidades y potencialidades, entonces se supone que en el aula no es esperable la homogeneidad, y que la *pedagogía* (en términos de Bernstein) debería tender a la personalización de los procesos de aprendizaje. A diferencia de las interpretaciones escolares, suponemos que lo que se espera es una heterogénea forma de enseñar, o una diversidad de modos de enseñar, y que variaciones eventuales del *qué* (*currículum*) dependerían del *cómo*; probablemente llegue a ser necesario enseñar otras temas¹⁰⁸ para lograr que los alumnos con dificultades logren los objetivos fijados. Además, a la hora de acreditar, suponemos que el reconocimiento de las dificultades del alumno no implica una justificación de formas de evaluación diferentes (más/menos difíciles), sino que por el contrario debería respetarse la única homogeneidad equitativa, que es la de los contenidos y criterios de la base común.

Pero existe un límite a la personalización de la enseñanza, que queda fijado por la propia idiosincrasia del trabajo en el aula. De hecho, históricamente se suponía que en los cursos cada alumno aprendía a su propio ritmo y aprovechaba las enseñanzas de la escuela conforme a lo que podía; además se suponía que las calificaciones reflejaban estas diferencias. El aprendizaje siempre fue personal y la enseñanza común a todo el grupo. El discurso sobre *inclusión educativa*¹⁰⁹ fractura esta representación y propone que la enseñanza se personalice. Precisamente, los problemas que enfrentan los profesores se deben a que lo propuesto debería ocurrir en un contexto en el que históricamente, por definición, la homogeneización da sentido a lo que se concibe como “clase”. Decimos esto porque tanto la organización de la enseñanza por medio de grupos o cursos, como la regulación de la actividad en ellos mediante las normas escolares, tienden a homogeneizar; recordemos que están presentes normas externas a la persona que deben ser reconocidas, aceptadas y respetadas y que se espera que el alumno adapte la propia conducta a la norma escolar.

Por último, suponemos también que la evitación de la homogeneidad en la *enseñanza* es una forma de respuesta a la crisis institucional escolar que se hace visible en la carencia de sentido que los alumnos otorgan al aprendizaje en las aulas. Asimismo,

¹⁰⁸Esto hace necesario más y no menos contenido.

¹⁰⁹Imperante en los últimos años.

esta demanda genera una contradicción que tensiona fuertemente los aspectos *instruccionales* y *regulativos*. Consecuentemente, esta postura llevada a extremo constituiría una “aparente” solución y quizás se profundizarían los problemas en el nivel.

Referencias bibliográficas

- Booth, T. y M. Ainscow (2002) Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Unesco-Orealc: Santiago de Chile.
- Brigido, A M. (edit.) (2011) Gestión directiva, evaluación de los aprendizajes y rendimiento escolar. Un estudio sobre el primer ciclo de la enseñanza secundaria. Hispania: Córdoba. 2011
- Fabietti, G y Lorenzo, J. 2015. *Inclusión escolar: capacidad de retención de alumnos en dos escuelas tomadas como casos*. Ponencia. XXVI Encuentro Estado de la Investigación Educativa. Educación Secundaria en la agenda educativa. Aportes de la investigación. Córdoba.
- Gonzalez-Gil, F. y otros (2013) Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del Profesorado. En: *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. Vol. 3, Nº 2 (Págs. 125-135)
- Tessio, A y C. Giacobbe (2011) Organización e interacciones en las escuelas: una aproximación al código pedagógico dominante. Capítulo VI. En: Brigido, A M. (edit.) (2011) *Gestión directiva, evaluación de los aprendizajes y rendimiento escolar. Un estudio sobre el primer ciclo de la enseñanza secundaria*. Hispania: Córdoba. (Páginas 131-156)
- Tiramonti, G. (2015 **a**) Introducción “Escuela secundaria siglo XXI: un recorrido por algunas de sus reformas de cara a los desafíos de la sociedad contemporánea”. En: *Propuesta Educativa* Número 44, Año 24, Vol. 2 . Págs. 6 a 7
- (2015 **b**) “La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado”. En: *Propuesta Educativa* Número 44, Año 24, Vol 2. Págs. 24 a 37