

## INCLUSIÓN EDUCATIVA Y CALIDAD DE LOS APRENDIZAJES

RÍOS, Graciela  
RUIZ JURI, María

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA  
Facultad de Filosofía y Humanidades

*El trabajo integra el proyecto de investigación sobre “La inclusión educativa en el nivel secundario. Análisis de significaciones, políticas y prácticas institucionales en dos escuelas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba” (SECyT-UNC).*

*Metodológicamente, el trabajo se ubica en un tercer momento de una investigación sobre rendimiento en escuelas estatales de nivel secundario. En los dos primeros momentos, a través de metodologías cuali y cuantitativas, se categorizaron y describieron las escuelas secundarias de la ciudad según sus tasas de repetición, y se estudiaron aspectos organizacionales y prácticas de evaluación en relación con su rendimiento interno. La etapa de investigación de la que se desprende este trabajo analiza, con metodología cualitativa, las percepciones de actores institucionales de dos escuelas que llevan adelante acciones de inclusión educativa. Para ello se entrevistaron directivos y profesores de distintas asignaturas. Nuestros objetivos son: a) identificar rasgos que asumen las prácticas de inclusión educativa y su relación con la calidad de los aprendizajes. b) Mostrar ejemplos de casos en los que se intenta conciliar práctica pedagógica de calidad con inclusión c) enfocar el problema de la inclusión vs. calidad desde enfoques pedagógicos.*

*Conociendo que si bien el marco legal que garantiza el derecho a la educación y formula políticas de inclusión e igualdad de oportunidades constituye un avance, nuestro análisis focaliza la responsabilidad que le cabe a la institución educativa, sus directivos y profesores para contribuir a esa meta.*

### **Educación Secundaria - Inclusión Educativa - Aprendizajes De Calidad**

#### **Introducción**

En el desarrollo del Proyecto de investigación sobre “La inclusión educativa en el nivel secundario. Análisis de significaciones, políticas y prácticas institucionales en dos escuelas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba” (SECyT-UNC) hemos analizado que en nuestro país hay leyes que garantizan el derecho a la educación y formulan políticas

cuyos ejes son la inclusión y la igualdad de oportunidades. Si bien estos enunciados políticos y las garantías que ofrecen son un avance innegable también podemos afirmar que por sí mismos no pueden lograr objetivos tan complejos. En esta dirección, los datos disponibles a través de censos y relevamientos ministeriales, indican que el sistema educativo ha logrado una cobertura importante para el grupo de edad correspondiente a la escolaridad secundaria, pero el rendimiento de un porcentaje importante de los alumnos que asisten a la escuela secundaria es poco satisfactorio. El hecho de que adolescentes y jóvenes accedan y finalicen los diferentes niveles del sistema no implica que estén recibiendo la educación de calidad que las leyes garantizan y que necesitan para integrarse de manera plena a la vida social. La responsabilidad de asegurar permanencia en la escuela y la terminalidad de los estudios habiendo logrado aprendizajes de calidad es, en gran medida, un esfuerzo que recae sobre la institución educativa, sus directivos y profesores.

Los objetivos del trabajo son a) Caracterizar el problema de la inclusión en relación a la calidad de los aprendizajes, b) Mostrar ejemplos de casos en los que se intenta conciliar práctica pedagógica de calidad con inclusión c) enfocar el problema de la inclusión vs. calidad desde el enfoques pedagógicos de los métodos activos y la diferenciación.

Asimismo, se espera poder dar una utilidad didáctica al trabajo y así poder transferir avances de investigación a la confección de un material didáctico perfectamente utilizable para la formación y perfeccionamiento de profesores, de diferentes niveles del Sistema Educativo.

Respecto de los aspectos metodológicos, podemos decir que el trabajo se ubica en un tercer momento respecto de un proceso de investigación sobre rendimiento en escuelas estatales de nivel secundario de la ciudad de Córdoba. En los dos primeros momentos, a través de metodologías cuali y cuantitativas se abarcó, en primer lugar el universo completo de para describir y categorizar a las instituciones de acuerdo según sus tasas de repetición, y en la segunda se estudiaron los aspectos organizacionales y de prácticas de evaluación de veinte escuelas posicionadas de manera diferente según el criterio clasificatorio mencionado a fin de identificar factores asociados al mejor rendimiento. En esta etapa ponemos el acento a través de enfoques cualitativos en las percepciones de actores institucionales de dos escuelas que muestran tasas de repetición en un rango que va entre el 17 y el 30 % y llevan adelante acciones de inclusión educativa. Nuestro propósito es identificar los rasgos que asumen las prácticas de inclusión educativa y su relación con la calidad de los aprendizajes.

De esta manera, con los datos que surgen de entrevistas relevadas en dos escuelas, intentamos una mirada de la inclusión educativa y su tensión con aprendizajes de calidad desde la perspectiva pedagógica de los métodos activos y la diferenciación

pedagógica. Es decir, con manifestaciones que surgen de casos en los que se intenta conciliar práctica pedagógica de calidad con inclusión encontramos en los enfoques pedagógicos de los métodos activos y la diferenciación, una mirada teórica enriquecedora que aporta a la apertura de caminos metodológicos.

Estructuramos esta presentación de la siguiente manera:

Exponemos, en primer lugar, la preocupación por los datos que harían referencia al hecho de que los estudiantes no están participando en procesos educativos de calidad.

En segundo lugar, una breve discusión sobre el concepto de inclusión, métodos activos y diferenciación pedagógica con referencia a los referentes empíricos encontrados durante el proceso de investigación.

Caracterizamos luego la metodología implementada.

Finalmente, elaboramos algunas conclusiones respecto de la relación inclusión, calidad, métodos activos y diferenciación pedagógica.

## **Referentes teórico-conceptuales**

### *La participación efectiva en procesos educativos de calidad*

Los datos censales analizados muestran que el sistema educativo argentino ha logrado una cobertura importante para el grupo de edad correspondiente a la escolaridad secundaria. Sin embargo, no hay que olvidar que una tasa de escolaridad no nos dice si esos alumnos asisten regularmente a clase, terminan sus estudios o logran aprendizajes significativos.

Los indicadores de rendimiento interno del sistema, que surgen de los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE), pruebas PISA y más recientemente de las pruebas "Aprender" dan cuenta de niveles de rendimiento preocupantes a través de los conocimientos demostrados en las asignaturas más importantes de la escuela (lengua, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales).

Si consideramos aquí, a título de ejemplo, las principales conclusiones a las que llega un estudio llevado a cabo en el marco del Proyecto Educar 2050, sobre la base de los resultados obtenidos por Argentina en la prueba PISA<sup>113</sup> 2012, nos encontramos que:

---

<sup>113</sup> Las pruebas PISA son exámenes internacionales que se aplican en diferentes países la OCDE a los alumnos de 15 años a fin de evaluarlos en comprensión lectora y los conocimientos en matemática y ciencias; se evalúa también lo que estos alumnos saben hacer con lo que saben.

Argentina participa en el programa PISA desde hace más de diez años y la OCDE publica regularmente los resultados de estas pruebas y ordena a los países en un *ranking* según el puntaje que alcanzan los alumnos en las diferentes pruebas. En los informes correspondientes a los últimos años, Argentina figura siempre entre los últimos puestos en todos los casos, con puntajes sustancialmente inferiores a los alcanzados por el promedio de los países.

Argentina se desempeñó entre los peores ocho países participantes (65 en total), ubicándose lejos de los mejores del *ranking* y del promedio de la OCDE.

Argentina no ha mejorado en ninguna materia desde que comenzó a participar en las pruebas PISA. Mientras tanto, varios países latinoamericanos han logrado mejorar (Brasil, Perú y Chile).

Aún las escuelas de mayor nivel obtienen bajos resultados.

Lo observado por el Proyecto Educar 2050 en el informe citado es coherente con los resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación realizados en nuestro país. Considerando el período 2007-2010, podemos sintetizar que los datos para el total país comparativamente con la región centro y Córdoba no muestran resultados alentadores. A título de ejemplo, los resultados en Matemática no han logrado mejorar la proporción de alumnos que se ubican en resultados de "Alto" nivel entre 2007 y 2010, apenas se observa una tendencia a ubicarse en un nivel medio de rendimiento. Aun así, para el 2010, subsisten valores del 30% con rendimiento "Bajo".

Del último operativo de evaluación realizado en nuestro país en el año 2016, denominado pruebas Aprender<sup>114</sup> surge que el 46,4% de los alumnos de 5° y 6° año del secundario no comprende un texto básico, mientras que el 70,2% no puede resolver cuentas o problemas matemáticos muy sencillos. En el área de Naturales, el 36,3% tuvo el rendimiento más bajo, mientras que en Sociales fue del 41,1 por ciento.

**En Lengua**, La Pampa y Córdoba comparten el mejor promedio, con el 62 por ciento de los niños entre los niveles Satisfactorio y Avanzado, seguida por Ciudad de Buenos Aires (CABA), con 61%. Los alumnos que estuvieron "Por debajo del nivel Básico" y "Básico" no pueden "manejar adecuadamente categorías de análisis literario que les permiten lecturas comprensivas complejas"; "interpretar con adecuado dominio el contenido global de textos expositivos diferenciando y relacionando ideas relevantes y secundarias y reconociendo la función específica de recursos retóricos básicos", o

---

<sup>114</sup>Las Aprender, fueron realizadas por el Ministerio de Educación de la Nación (MEN), en 2016 en casi 31 mil escuelas de todo el país, tanto públicas como privadas. El objetivo fue tener un panorama a partir de un dispositivo nacional de evaluación de los aprendizajes de alumnos del ciclo primario y secundario.

En total, participaron 963.470 alumnos, de 6° grado de primaria y 5°/6° de secundaria. También respondieron preguntas, estudiantes de 3° de primaria y 2° ó 3° de secundaria. Todos demostraron sus conocimientos en Lengua y Matemática, con excepción del 5º/6º de secundario, quienes además pusieron a prueba sus saberes en Ciencias Sociales y Naturales.

Para realizar el diagnóstico se establecieron cuatro niveles de desempeño: Por debajo del nivel Básico; Básico, Satisfactorio y Avanzado. En todos los casos, se considera a los dos primeros niveles con problemas serios de conocimientos, aunque -lógicamente- aquellos estudiantes que integran la categoría más baja -el primer nivel- pertenecen al grupo con menor capacidad de reflejar lo aprendido.

"conceptualizar con destreza distintas herramientas de teoría literaria, que les permiten construir significados de acuerdo a sus intereses y valorar críticamente recursos estilísticos en distintos textos literarios" o "jerarquizar información explícita e inferencial con solvencia en todo tipo de escrito".

**Matemática** reveló las estadísticas más preocupantes. Dentro de las provincias que revelaron la información, la que peor promedio tuvo fue Tucumán, donde el 80 % de sus estudiantes no dominan nada de álgebra, o no pueden resolver situaciones problemáticas para lo cual necesitan plantear ecuaciones o resolver situaciones extra e intra matemáticas que involucran conceptos geométricos y de medida, tales como proporcionalidad geométrica, uso del teorema de Pitágoras, cálculo del volumen de un prisma. Las otras provincias que tuvieron una *performance* baja fueron Jujuy (77%) y Tierra del Fuego (73%). Las de mejor desempeño: CABA, con 54% por arriba del promedio, Córdoba (39%) y Santa Fe (35%).

**En Ciencias Sociales** el desempeño fue superior a los dos anteriores. Mientras las mejores fueron Córdoba (73%), CABA (68%) y La Pampa (67%), las que estuvieron en los tres últimos puestos: Tucumán (el 49% entre "Satisfactorio" y "Avanzado"), Jujuy (51%) y Salta (54%). Aquellos que no superaron el nivel tienen dificultad para "inferir, a partir de una situación planteada, una decisión que involucra un concepto", "interpretar información explícita en una tabla estadística que presenta múltiples datos y dos o más variables", "reconocer relaciones causales" o "reconocer recortes temporales históricos del siglo XX".

**Ciencias Naturales** puso de manifiesto un desempeño superior a Lengua y Matemáticas. Las más destacadas fueron: La Pampa (88% entre "Satisfactorio" y "Avanzado"), seguida por Río Negro, CABA y Córdoba, las tres con 70%). No obstante, los estudiantes tienen una gran dificultad para, entre otras cosas, "responder respecto de algunos conceptos de la Biología, la Química y la Física, como por ejemplo, las ventajas de la reproducción sexual, la clasificación de los elementos químicos y el electromagnetismo" o "interpretar información implícita presentada en textos breves, tablas y gráficos de más de dos variables y en representaciones gráficas propias de la disciplina que requieren conocimiento específico de Biología, Física y Química, tales como árboles filogenéticos y patrones de bandas de ADN de distinto origen".

El tema de los operativos nacionales de evaluación no ha estado ausente en las entrevistas relevadas con profesores de escuelas secundarias en nuestro trabajo de campo. Nos sorprendió en alguna manera cuando una profesora nos expresa que los mismos alumnos tenían una postura tomada respecto de esas pruebas.

Profesora: El año pasado venían las ONE y [...] con mis compañeras del departamento estábamos todas enloquecidas porque "esto no lo dieron, esto no lo dieron..." O sea, el resultado iba a ser catastrófico. [...] Y los chicos acá no las querían

hacer... Tuvimos que negociar [...] conseguirles un viaje de egresados casi gratis, a la costa. El año pasado no lo iban a gestionar (al viaje) y los chicos dijeron “no vamos a hacer nada, si nosotros no ganamos ni perdemos nada por no hacer la evaluación”. Entonces negociaron que si la hacían iban a viajar [...]\*

Entrevistador: ¿De dónde provenía esa “corriente” para que no se haga la evaluación?

Profesora: Y aparentemente circulaban los mensajes de que no la tenían que hacer porque no era obligatoria. Y los chicos, como se estaba exigiendo más porque había que lograr el nivel y que nos fuera bien, no querían saber nada. El camino más fácil era “no la hagamos”. Como la nota no computaba para la materia, no tenían interés en absoluto

Como decíamos más arriba, que el sistema educativo ha logrado tasas de cobertura escolar importantes no significa necesariamente que el rendimiento de los alumnos que asisten a la escuela secundaria sea satisfactorio. Al contrario, los datos indican que no están recibiendo la educación de calidad que necesitarían para integrarse plenamente a la vida social.

Es entonces cuando se advierte que la responsabilidad no solo de asegurar permanencia en la escuela y la terminalidad de los estudios recaen, en gran medida, en la institución escolar, en sus directivos y profesores que son lo que deben realizar grandes esfuerzos para que se logren aprendizajes de calidad. En los dos apartados que continúan, al profundizar en la discusión de inclusión, métodos activos y diferenciación pedagógica, iremos haciendo referencia a los distintos testimonios, recogidos en las entrevistas, que son claramente ilustrativos de las ideas que trasmitimos.

#### *Inclusión, métodos activos y diferenciación pedagógica*

##### *a) Inclusión*

Según Booth y Ainscow (1998: pág.), la inclusión se plantea como un “proceso de mejora sistemático del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distintos tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida de las instituciones donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables”. Hay dos aspectos se destacan en este concepto, el primero de ellos se relaciona con el derecho a la educación no solo con la incorporación al sistema sino también garantizando la participación activa en procesos educativos de calidad y, el segundo, ubica la tarea de crear las condiciones para la realización personal en las instituciones y en el sistema. Esta amplitud del concepto de inclusión se relaciona con los principios de igualdad y equidad, y fundamentalmente con el papel que en ello le cabe a las escuelas.

En el contexto de desigualdades educativas y responsabilidades escolares por la equidad, se distingue entre la distribución de algún bien y la distribución de las

oportunidades para obtener ese bien. En la educación escolar ese preciado bien es el conocimiento. Una posible mirada involucra el argumento de que el conocimiento está desigualmente distribuido entre dos o más categorías de alumnos, o, por el contrario, que ha sido distribuido igualitariamente cuando debería haberlo sido en porciones desiguales. La segunda mirada a la equidad, supone la oportunidad para conseguir el bien, y es más complejo. Se refiere, generalmente, a las diferencias de los alumnos en la oportunidad para alcanzar el conocimiento en función de su posición social y familiar de origen, las aptitudes o capacidades del receptor (Brígido, A.M, 2004).

Se podría hablar de igualdad de oportunidades educativas cuando la probabilidad de que *una persona* pueda acceder a una institución educativa y participar en procesos educativos de calidad, es independiente de características naturales y sociales o de factores ajenos al esfuerzo, la habilidad y las preferencias de la persona. Por lo tanto, la igualdad de oportunidades no se puede identificar con la igualdad de acceso a la educación si no se han eliminado los factores determinantes de los resultados escolares.

Desde la perspectiva de la escuela, la preocupación central de la inclusión educativa es transformar la cultura, la organización y las prácticas para atender a la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado, necesidades que son el resultado de su origen social y cultural, y de sus características personales en tanto competencias, intereses y motivaciones (Blanco, R. 2006). No siempre en la realidad escolar esto es entendido de esta forma. A menudo las intenciones de contención dentro de la escuela desplazan al conocimiento y a la búsqueda de aprendizajes de calidad. Ejemplo de lo que decimos son los siguientes extractos de entrevistas relevadas con Profesores de IPPEM de la ciudad de Córdoba en nuestro trabajo de campo, todas estas citas se podrían sintetizar en la expresión “retener aprendiendo poco”.

Ejemplo Profesor 1.

Entrevistador: -¿Cuál es la política institucional en materia de inclusión educativa?

Profesora: “Tratar de contenerlos lo más que se pueda y bajar los contenidos y adecuarlos.”

Ejemplo Profesor 2

Retener aprendiendo poco

Entrevistador: ¿Por qué se da esta disyuntiva: inclusión con aprendizaje o inclusión sin aprendizaje?

Profesora: A mí me parece que estamos haciendo inclusión sin un aprendizaje genuino. [...] En matemáticas en general trabajamos los contenidos en forma departamental, nos ponemos de acuerdo con todo a principio de año y trabajamos todos lo mismo. Entonces, por ahí yo lo que veo [...] es que todos los años, cuando nos juntamos a acomodar los contenidos, vamos sacando algo en todos los cursos algo y

pasando algo del curso anterior al siguiente porque no hubo tiempo de darlo. Entonces, lo que veo es que, sí, estamos reteniendo más a los chicos, sí tenemos más chicos institucionalizados que antes [...] Cada vez retenemos más a los chicos para que no estén en la calle, que es sumamente positivo, sumamente positivo, porque... yo soy de las que considera que por poco que aprendan, algo va a quedar. No desde el contenido específico a lo mejor, pero sí por ejemplo son chicos que si no vinieran a la escuela por ahí se levantarían a las dos de la tarde a estar en la calle, entonces por lo menos el hábito de tener que venir en un horario, respetar ciertas normas, acomodarse a la convivencia con otras personas, respetar la autoridad, todo eso para mí es un ejercicio saludable para los chicos más allá del rendimiento escolar que tengan.

Entrevistador: ¿y cómo manejan la evaluación y las calificaciones en este contexto?

Profesora: ...viene muy peleado. Cada vez damos menos y cada vez tiramos más para el lado de ellos, digamos. En vez de ser más exigentes y más firmes [...] Es como más contención que firmeza.

Entrevistador: ¿Alguien les dice que hagan eso?

Profesor: Sí, en las reuniones con dirección. [...] que hay que contener, que ayudemos a los chicos, Que no vayamos tan a lo académico. Sí, que tiene que aprender... pero y después es para nosotros como un doble discurso porque te vienen las ONE y al final nos están midiendo en algo que no estamos preparándolos para eso. Los estamos preparando para contenerlos, para que vayan aprobando, porque el título es obligatorio entonces todo el mundo lo tiene que tener... Y hay un doble discurso.

Entrevistador: ¿Aprueban las materias?

Profesor: Y finalmente terminan aprobando porque **uno** va adecuando a lo que la mayoría PUEDE hacer. O sea, utilizamos problemas... Empezamos el año, tiramos problemas que hicieron algunos, otros no... [...] me costó un mes conseguir que todos me dieran los problemas, porque la mayoría no los había hecho y cuando yo iba devolviendo se iban copiando e iban apareciendo los problemas. O sea, no los resuelven.

Entrevistador. Esos chicos ¿Qué notas tienen?

Profesor: Y... son chicos que terminan con trabajos para ver si aprueban. Y acá hay un acuerdo que durante el primer trimestre no se pone menos de cuatro, así que hay muchos que entregan en blanco. Saben que el primer trimestre va con 4.

Entrevistador: ¿Esa notas van a las libretas?

Profesor: "hoy me llevo los ejercicios para poner una nota", a veces me llevo dos trabajos y hago una nota con esos dos trabajos y la otra nota que sea una prueba como para que alguien estudie. Entonces ahí le agarra la desesperación al que no hizo nada [...] y ahí voy corrigiendo, veo quien no hace, quien hace... Muchos copian... se sientan al lado de otro, lo copian y lo entregan. Cuando hay alguien que yo vi que "atorranteó"

toda la hora y después entrega un buen trabajo: “a ver, venga que no entiendo ¿cómo hiciste esto?” Y ahí salta: “No profe, lo copié”.

O, también, debe advertirse que aún con plena conciencia de que no están trabajando en torno a un eje de inclusión con calidad de los aprendizajes, los profesores reconocen sus limitaciones en la formación docente y hasta impotencia. Veamos el siguiente ejemplo tomado de una entrevista:

Profesor 1.

Entrevistador: ¿Podría describirnos qué hace Ud. en el aula para que los alumnos aprendan?

“Mirá, entre todos los docentes siempre decimos, decimos pero caemos en lo mismo. Es decir, tenemos cursos grandes, de muchos alumnos, entonces la diversidad es muy grande, cada uno tiene su problemática. O sea, por ahí encontrar estrategias individuales para cada uno es como hacer magia. Entonces bueno, tratamos de hacer estrategias que puedan ser alcanzadas por todos.

Entonces, es como que buscar estrategias así tan personales, no estamos capacitados para eso.

Profesor 2.

Entrevistador: ¿Ustedes pueden descubrir si algunos alumnos realmente tienen problemas de aprendizaje?

Profesor: Sí, te das cuenta. Te das cuenta de que existe un problema, por ejemplo hay chicos que la forma ya en la que escriben en la hoja, como manejan el espacio o cómo va la lógica de la ecuación o del ejercicio, vos te das cuenta que hay dificultades de aprendizaje pero como no estás preparada para detectar cuál es el problema...

Desde el punto de vista teórico, algunas primeras señales que permiten identificar que una institución educativa se preocupa por la inclusión es cuando hay un consenso en entenderla como una cuestión de derechos o medio para avanzar hacia una mayor equidad, cuando se aspira a proporcionar educación de calidad dando respuestas a la diversidad del alumnado. En esta dirección, la UNESCO establece tres elementos para definir una educación de calidad: el respeto por los derechos de las personas; la equidad en el acceso, procesos y resultados, y la pertinencia de la educación (UNESCO, 2005); una educación pertinente es aquella que tiene al alumno como centro, adecuando la enseñanza a sus características, partiendo de lo que es, sabe y siente, lo que está mediatizado por su contexto sociocultural y promoviendo el desarrollo de sus distintas capacidades, potencialidades e intereses (Blanco, R. 2006). Algunas citas valiosas recogidas de nuestras entrevistas, en relación al significado de la escuela, dan cuenta de los siguientes testimonios:

Profesor 1.

Entrevistador: ¿De acuerdo con sus percepciones, qué significa la escuela para sus alumnos?

Profesora: La escuela es convocante [...]La escuela hace algo que no hace el resto, permite pasar un tiempo, compartir un tiempo. Los chicos están más tiempo con nosotros que en cualquier otro lugar. Son escuchados, se visibiliza el adolescente, niño, de la escuela. Seis horas dentro del colegio. Yo disiento, la gente tiene que tener tiempo para otras cosas que hacen al sujeto. A los alumnos les gusta estar ahí, es un lugar de encuentro. Los vínculos, los aprendizajes. No importa tanto si saben lo que es ciencia, yo lo defiendo porque es mi ámbito de trabajo

Entrevistador: ¿Qué resultado les daba el CAJ (Proyecto ministerial Centro de Actividades Juveniles) en términos académicos?

Profesor: [...] era más de la onda artística. Hacían murales, hacían teatro... toda esa parte que era extracurricular no sé si influyó en cuanto al rendimiento pero sí en cuanto a la pertenencia, los chicos empezaron a sentirse de la escuela... En ese sentido sí. Y aparte integrarlos en algo útil. Lo hacían el sábado a la mañana, era como que también tenerlos enganchados con algo "saludable", digamos. [...] Se tenían en cuenta los intereses de ellos, entonces ellos se sentían tenidos en cuenta, escuchados, estaba bueno. Yo lo veo como algo muy positivo, que los chicos recuperen el sentido de pertenencia, el que **quieran** venir a la escuela no que **tengan** que venir.

La educación inclusiva demanda una mayor competencia profesional de los docentes, trabajo en equipo y proyectos educativos más amplios y flexibles que puedan adaptarse a las distintas necesidades; esta clase de educación requiere una mayor diversificación de la oferta educativa que asegure que todos logren las competencias básicas establecidas en el curriculum escolar a través de distintas alternativas equivalentes en calidad. Exige también el desarrollo de un curriculum que sea pertinente para todos y un clima escolar en el que se acoja y valore a todos por igual, brindando más apoyo a quien más lo necesite.

Del trabajo de campo realizado por el equipo de investigación, en escuelas en las que existen acciones de inclusión articuladas con objetivos de calidad, los profesores en sus prácticas pedagógicas persiguen el interés, trabajan la planificación, las tareas en clase, la evaluación, el seguimiento y la necesidad de apoyos complementarios, como por ejemplo aprovechar al máximo las tutorías.

*El interés y contención, la planificación de la enseñanza y las tareas en la clase* son otros aspectos clave; los profesores señalaron que los programas de las asignaturas se ajustan a las características de los destinatarios; comparten actividades de aprendizajes centradas en los estudiantes, tratan de generar interés para realizar las tareas. Los esfuerzos se orientan en realizar propuestas de enseñanza que involucren a los alumnos.

Una de las profesoras comentó que una buena experiencia de trabajo con guías de estudio y otra señaló que los trabajos grupales generan interés.

*La evaluación de los aprendizajes* surgió como un punto problemático; manifestaron que, pese a los intentos por involucrar a los estudiantes en las tareas “más allá de la calificación”, esta última es siempre la principal motivación.

Entre los mismos profesores encontramos bastante diversidad sobre la forma en que evalúan; hay quienes apuestan a la autoevaluación y quienes solo utilizan propuestas tradicionales.

En ambas instituciones están previstas *estrategias de seguimiento de los estudiantes*. En una de las escuelas se registra todo en un cuaderno de notificaciones (en los casos donde hay algunos alumnos que han estado involucrados en problemas graves se ha separado un cuaderno a parte sólo para llevar adelante los casos muy serios).

La mayoría de las preceptoras entrevistadas hizo hincapié en la importancia del diálogo entre los diferentes actores institucionales y las familias para anticiparse a los conflictos y solucionarlos.

*Las tutorías y otros programas compensatorios*. Se coincidió en la dificultad de comprometer a los estudiantes con las tutorías disciplinares para complementar el estudio de las asignaturas. En una de las escuelas cuentan con programas tendientes a promover la finalización de los estudios donde se comprometen profesores en sus horas institucionales y ayudan a los estudiantes a organizarse para presentar los trabajos y rendir las asignaturas pendientes. A esto lo implementan en mayor medida con estudiantes de sexto año.

En síntesis, en los principios y rasgos vinculados con culturas y prácticas inclusivas en las escuelas bajo estudio son:

- Permanente búsqueda de apoyo por parte de las familias.
- Delimitación clara de las normas de convivencia e instancias que garanticen su funcionamiento.
- Adecuado seguimiento de las trayectorias de los estudiantes.
- Importancia del diálogo entre los actores institucionales.
- Adecuación de la enseñanza a las características de los estudiantes.
- Desarrollo de proyectos institucionales que atiendan a las particularidades de los estudiantes, las familias y la comunidad.
- Actores comprometidos con la inclusión educativa desde sus diferentes funciones.

La atención a la diversidad requiere un trabajo colaborativo entre los profesores de la escuela.

Diálogos, encuentros, entre los diferentes actores institucionales y las familias. Lazos de confianza con los estudiantes y orientación en su proceso de formación.

*b) Métodos activos y diferenciación pedagógica*

De acuerdo con los desarrollos del pedagogo francés Phillipe Meirieu (2016) que ilumina algunas cuestiones pedagógicas y políticas en juego en la educación, aportando conceptos claves y reformulando las preguntas clásicas de la pedagogía, hay dos ideas sumamente orientadoras: en primer lugar, que para un alumno “ser activo es ejercer una actividad mental”, el trabajo mental es lo que debe ocupar el centro de las prácticas pedagógicas; en segundo lugar, que la diferenciación pedagógica posee tanto un sentido individual como social.

Según el pedagogo francés puede haber muchas maneras de estar activo, y la palabra en sí misma no dice nada respecto de la naturaleza de las situaciones pedagógicas capaces de suscitar tal actividad. Lo que definiría un método activo en sentido pedagógico, es que el eje está puesto en la actividad de pensar del alumno. Volver activo al alumno es hacerlo pensar y al mismo tiempo comprometerlo personalmente en sus actividades. Debe trabajar de forma concreta, componiendo, escribiendo, dibujando, actuando de todas las maneras que le permitan ejercer y probar sus fuerzas. Y en este hacer el docente tiene la responsabilidad de movilizar y hacer actuar.

Es aconsejable que el profesor alterne metódicamente tiempos de descubrimiento (o heurísticos) y tiempos de formalización (resúmenes, cuadros sinópticos). De esta manera, los primeros que corren el riesgo de parecer desordenados e inconexos quedan equilibrados por los segundos cuya función propia es asegurar el orden y la organización de las ideas. El maestro que practica el método activo debe hacer que emerja la necesidad de la formalización dentro del trabajo de descubrimiento mismo. El método activo remite a una exigencia de hacer trabajar a los alumnos en clase, forzar a establecer una organización rigurosa, para que los espacios del aula se adapten a la actividad. *“Ahora que tenemos un aula más grande, hicimos una ‘U’, y el espacio también contribuye al clima de trabajo”* nos decía una Profesora. Una de las profesoras entrevistadas, en la búsqueda de aprendizajes de calidad, luego de un par de años de experiencias de ensayo y error, ha encontrado dos ejes para la actividad del alumno. Por un lado ha ido al corazón epistemológico de los contenidos de su asignatura y desde allí ha construido métodos de trabajo en el aula. Repasemos lo que ella dice.

Entrevistador: ¿cuáles son los rasgos distintivos de las prácticas de enseñanza cotidiana en tus clases?

En estos años construí un material, este año los transcribí completos, este año trabajo con dos ejes, el epistemológico y la actividad de lectura.

Decidí lectura colaborativa en voz alta. Este año dije no, no voy a gastar el tiempo en dictar, les hice el material, vamos a leer y trabajar sobre lo leído. Es una dinámica bastante buena, llevo tres o cuatro diccionarios al aula y circulan. Los trabajos son en

grupo, no más de cuatro personas, porque si no, no trabajan, tres es el número ideal. Son 25 alumnos.

La lectura colaborativa es el texto que yo escribí, [...] como es ciencia y comunicación hay columnas de ciertos diarios, textos expositivos y explicativos en su mayoría. Ahora incluí uno que es narrativo, la ciencia en flores (Dolina), en ese cuento con ironía se trabaja. Ciertas nociones de ciencia aparecen en textos no científicos.

Me sorprende, hay gente que se ofrece sistemáticamente a leer. Me gusta cuando gente que por ahí no tiene otras aptitudes se ofrece a leer, yo a eso lo exploto de acá a fin de año.

Noto que en general leen con sentido, de forma fluida, el resto del auditorio entiende la idea. Sí comprenden, cada tanto los voy parando para que analicen de qué estamos hablando. Mi intervención es clave, doy muchas explicaciones, mi texto es la base para mis intervenciones.

Este año la clase se estructura en torno a la lectura.

Repasando las ideas de Meirieu, la pedagogía de los métodos activos no desconoce que activar una lógica productiva para movilizar a los sujetos conlleva el riesgo poner en evidencia las desigualdades y el riesgo de cualquier alumno de no poder participar en las actividades que no domina bien. Y paradójicamente, la actividad habría tenido éxito gracias a la abstención de los que no pudieron participar. Y en alguna entrevista, una Profesora manifiesta con claridad que todo hubiera ido mejor si algunos alumnos pudieran ser excluidos:

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

El punto nodal cuando nos referimos a la actividad de un alumno en materia de aprendizaje es la distinción entre tarea y objetivo, lo importante reside en las adquisiciones y en la progresión que habrá permitido la fabricación de ese producto. Por eso los métodos activos no pueden pensarse sin el concepto de diferenciación.

En el marco de una producción colectiva, la calidad del resultado nunca garantiza la implicación ni el aprendizaje de cada uno de los miembros del grupo; en materia de aprendizaje, lo que hay que evaluar entonces es el objetivo de adquisición y de progresión para cada participante. La actividad escolar debe hacer que el aprendizaje no caiga en lo aleatorio, se debe instituir un tiempo para aprender, de manera sistemática y no aleatoria.

En síntesis, ser activo es realizar una actividad mental, ésta es el centro del trabajo pedagógico. Un alumno puede estar mentalmente muy activo escuchando una clase magistral y, por el contrario, puede sumergirse en la pasividad intelectual durante una clase en la que está institucionalizada la actividad colectiva.

La pedagogía del ejercicio y la pedagogía del proyecto pueden ser puntos de partida para promover una actividad intelectual inmerso en una actividad accesible, trabajando sobre materiales, a partir de consignas claras para hacer emerger modelos que le permitan dominar y transferir conocimientos. El papel del docente es clave, de él depende poder proponer consignas, organizar la actividad y movilizar una experiencia significativa. Una profesora lo reconoce en la entrevista, y advierte que la formación docente puede ser un problema obstaculizador ante la situación de generar métodos activos:

Entrevistador: ¿qué dificultades se presentan para articular inclusión con calidad de los aprendizajes?

Creo que la formación docente puede ser un problema y haber siempre hecho lo mismo durante muchos años. [...] le piden al profesor que desarrolle sus actividades en un currículum integrado y la formación de ellos es en un currículum clasificado.

A la profesora de física se le prendió fuego el pelo cuando le dije eso (refiere a la propuesta de un trabajo sobre un tema puntual en el que debían integrarse distintas asignaturas). La física es tan abstracta que si lo pudieran relacionar con algo que les sucede en su propio cuerpo sería fantástico. ¿Qué es una palanca? Viven haciendo palanca. Me parece que cuando terminamos las jornadas la gente se fue tranquila. Y fue la primera vez que vi que tomaron notas mientras nosotras hablamos, mucho silencio.

Cuando se reconoce que no hay dos alumnos que aprendan de la misma manera y que es necesario tratarlos de manera diferente si deseamos que alcancen los mismos objetivos, aparecen múltiples interrogantes respecto de dónde ubicar la individualización ¿en los tiempos? ¿En los métodos? Philippe Meirieu propone la individualización de trayectos, no la modificación de los objetivos según la medida de cada uno, propone la adaptación de los métodos para que cada alumno pueda descubrir permanentemente nuevos métodos. Alerta sobre el riesgo de encasillar a los individuos en su propio ritmo de aprendizaje y en métodos únicos. Según el autor esto sería una forma de condenarlos a permanecer siempre encerrados en sus propias dificultades. Los profesores reconocen esta necesidad de individualización, aunque a veces les cuesta encontrar los métodos para hacerlo.

Profesor 1.

Profesor: Mirá, entre todos los docentes siempre caemos en lo mismo, es decir, tenemos cursos grandes, de muchos alumnos, entonces la diversidad es muy grande,

cada uno tiene su problemática. O sea, por ahí encontrar estrategias individuales para cada uno es como hacer magia.

Entonces, es como que buscar estrategias así tan personales, no estamos capacitados para eso.

Profesor 2.

Entrevistador: ¿Qué hacés con los que manifiestan más dificultades para seguir los temas?

Profesora: Individualizo. Primero, nunca doy clases sentadas. Doy clases parada, no me siento nunca jamás. Doy vuelta por el curso todo el tiempo. Nunca me siento en mi silla. Vivo en las sillas de mis alumnos paso por todos los grupos sistemáticamente. Con los que veo que tienen algún problema me quedo un rato más. Hay una sola chica con maestra integradora, ya hablé con su maestra. En general, para todos, el problema es el mismo: les cuesta escribir. Y bueno, esto que hice tiene que ver con el proyecto y con cómo soy yo, les dije bueno chicos, una lista de conectores, los leímos y les dije que no quería textos escritos en un solo párrafo.

La individualización como el principio estructurante de la enseñanza y el diseño de tiempos de individualización en una organización pedagógica estructurada alrededor de proyectos colectivos no solo tiene que ver con el progreso individual de cada alumno. Desde la perspectiva del pedagogo francés, esta individualización en la medida en que se enmarque en un proyecto colectivo hace posible la construcción de lo social. Se diferencia e individualizan trayectos para que el alumno pueda lograr las metas de un colectivo social, para que pueda integrarse activamente en una comunidad política.

Se trata de asociar una diferenciación sucesiva, que permita extender el repertorio metodológico de cada uno, con una diferenciación simultánea, que permita que cada uno progrese según sus propias vías. Diferenciar implica, precisamente asumir la responsabilidad de trabajar en una relación profesor alumno más comprometida con el desarrollo de itinerarios que lleven al estudiante a reconocer sus procesos e intereses. No pretende la promoción indiscriminada de los estudiantes, sino el proceso diferenciado que permita al mayor número de estudiantes acceder al conocimiento en función de sus cualidades y de sus facultades cognitivas.

Dice Phillippe Meirieu “la cotidianidad de la actividad pedagógica, deben conjugarse la construcción del colectivo, la toma de responsabilidad de las personas, la unidad de un proyecto y la diversidad de métodos.

### **Aspectos metodológicos**

La investigación se llevó a cabo por medio de un estudio de casos. Esta metodología implica un trabajo intensivo y en profundidad permitiendo una comprensión más acabada de cuestiones complejas, como es el de la temática que nos

ocupa en esta investigación. Si bien sus resultados no son generalizables, pero pueden abrir el camino hacia la identificación y construcción de categorías de indagación que orienten hacia investigaciones extensivas.

Tal como se señaló anteriormente, se trabajó en las dos escuelas en las que se viene desarrollando la etapa que antecede al presente proyecto. Se trata de dos escuelas públicas, una ubicada en la zona peri-urbana, fuera del anillo de circunvalación, cuya matrícula está conformada de modo predominante por estudiantes de barrios aledaños, y otra ubicada en un sector residencial de clase media, que integra la matrícula de modo predominante con estudiantes que provienen de diferentes barrios populares pero alejados de la institución.

Se seleccionaron para su análisis en profundidad los proyectos inclusivos implementados en cada escuela que transcurran en espacios y tiempos extraescolares. También se desarrollaron entrevistas con directores, docentes y alumnos a fin de conocer sus percepciones sobre los programas y actividades áulicas bajo estudio.

Para dar cumplimiento a los objetivos planteados, hemos previsto una aproximación al campo de carácter recursivo, de tal modo que en diferentes momentos recogeremos información sobre proyectos inclusivos y observaremos en el aula la interacción del profesor con algunos de sus alumnos. Cada momento de ingreso a la escuela fue seguido del análisis de la información recogida.

Por último, cabe destacar que nuestro interés está orientado a generar categorías de análisis y por lo tanto, no tenemos pretensión de que las conclusiones a las que arribemos sean generalizables.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

A lo largo del desarrollo del trabajo hemos tratado de señalar los rasgos más distintivos que asumen el problema de la inclusión y la calidad de los aprendizajes, se mostraron testimonios de entrevistas en lo que intenta conciliar práctica pedagógica de calidad con inclusión y miramos el problema de la inclusión vs. calidad desde el enfoques pedagógicos de los métodos activos y la diferenciación. Tras este desarrollo, tal como se señaló anteriormente, se espera poder dar una utilidad didáctica al trabajo.

Reconocemos que es positivo que el sistema incorpore a todos los jóvenes a la educación, pero la verdadera inclusión implica que quienes acceden reciban lo necesario para incorporarse plenamente a la vida social y desarrollar su proyecto de vida. Un sistema que bajo el manto de la inclusión privilegia la contención de los alumnos por encima de los aprendizajes y las competencias adecuadas provoca la exclusión porque se funda en un engaño. Reconocer esto no implica restar valor a las políticas de reconocimiento del derecho a la educación adaptadas, por el contrario, debería conducir a analizar las medidas a tomar para hacer efectivo el cumplimiento de ese derecho.

Los indicadores de rendimiento interno del sistema, que surgen de los Operativos dan cuenta de niveles de rendimiento preocupantes a través de los conocimientos demostrados en las asignaturas más importantes de la escuela. En el trabajo, con información teórica y datos que surgen de entrevistas relevadas en las escuelas bajo estudio, hemos planteado una mirada de la inclusión educativa y su tensión con aprendizajes de calidad desde la perspectiva pedagógica de los métodos activos y la diferenciación pedagógica.

Del pedagogo francés Phillippe Meirieu (2016) hemos tomado dos ideas orientadoras y organizadoras del análisis: en primer lugar, que para un alumno “ser activo es ejercer una actividad mental”, el trabajo mental es lo que debe ocupar el centro de las prácticas pedagógicas; en segundo lugar, que la diferenciación pedagógica posee tanto un sentido individual como social.

En síntesis, ser activo es realizar una actividad mental, ésta es el centro del trabajo pedagógico. En uno de los testimonios más significativos, una de las profesoras entrevistadas, en la búsqueda de aprendizajes de calidad, muestra que trabaja con dos ejes para la actividad del alumno: por un lado ha ido al corazón epistemológico de los contenidos de su asignatura y desde allí ha construido métodos activos de trabajo en el aula. Ha organizado los tiempos, las consignas, los materiales y las tareas de cada alumno en particular y en el colectivo del aula.

El papel del docente es clave, de él depende poder crear todas las condiciones para promover y lograr una experiencia significativa por parte de los estudiantes. También se advierte que la formación docente, si no atiende a las premisas sobre las que hemos venido trabajando, puede ser un problema obstaculizador ante la situación de generar métodos activos.

Los métodos activos y la diversidad en el alumnado plantean los distintos problemas de la individualización pedagógica. El análisis que hemos realizado toma como eje la propuesta de Philippe Meirieu acerca de la individualización de trayectos, no la modificación de los objetivos según la medida de cada uno, y que propone la adaptación de los métodos para que cada alumno pueda descubrir permanentemente nuevos métodos. En los testimonios vertidos, los profesores reconocen esta necesidad de individualización, aunque a veces les cuesta encontrar los métodos para hacerlo.

La individualización como el principio estructurante de la enseñanza y el diseño de tiempos de individualización en una organización pedagógica de proyectos colectivos no solo tiene que ver con el progreso individual de cada alumno sino también con el colectivo que hace posible la construcción de lo social. Se diferencia e individualizan trayectos para que el alumno pueda lograr las metas de un colectivo social, para que pueda integrarse activamente en una comunidad política.

En síntesis, los avances en términos de incorporación de jóvenes al sistema educativo, nos lleva a advertir que la responsabilidad de asegurar que la escolarización vaya acompañada de calidad en los aprendizajes y, en alguna medida, de la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento, recae en la institución escolar, en sus directivos y profesores que son lo que deben realizar grandes esfuerzos para que se logren aprendizajes de calidad.

### **Referencias bibliográficas**

- Blanco Guijarro, R.(2006) La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4.
- Booth, T. (1998) Progreso en la educación inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos. Paris: UNESCO.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002) Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Versión en castellano Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Brígido, A. M. (2004) La equidad en la educación argentina. Un estudio sobre las desigualdades en la distribución de la educación. Ed. Universitas/Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC).
- Hernández Sampier, R. (2006) Metodología de la Investigación. Iztapalapa, México, Mc Graw Hill.
- Meirieu, P. (2016) Recuperar la pedagogía. Paidós. Bs. As. Gedisa. Barcelona.
- Tomasevski, K. (2002) Contenido y vigencia del derecho a la educación. Cuadernos pedagógicos.
- UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación. Ginebra.
- (1996) La educación encierra un tesoro. México.