

## **PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y DISCURSOS REGULATIVOS EN EL NIVEL SECUNDARIO. ANÁLISIS DE CASO DESDE LA SOCIOLOGÍA DE BASIL BERNSTEIN**

*TESSIO CONCA, Adriana*

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

*Se presentan resultados preliminares de la investigación La inclusión educativa en el nivel secundario. Análisis de prácticas inclusivas en dos escuelas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba, radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). El objetivo perseguido es identificar prácticas que contribuyen a hacer realidad la inclusión educativa o que, por el contrario, se constituyen en elementos críticos para tal cometido. La investigación se desarrolla por medio de un estudio de casos en dos escuelas secundarias de Córdoba Capital. El enfoque teórico adoptado para el análisis recupera aportes de la sociología de Basil Bernstein.*

*En esta ponencia se presenta un análisis parcial sobre resultados obtenidos en una de las escuelas; se advierte allí la existencia de prácticas que promueven la retención de los alumnos sostenidas en la preeminencia de un discurso regulativo (Bernstein, 1990; 1998) fundado en el buen clima escolar y el fomento de la pertenencia institucional. Las tareas desarrolladas se centran en el sostén de comunicaciones permanentes con padres; la desestructuración de tiempos y espacios (revalorizando, por ejemplo, el valor del recreo); la importancia del acompañamiento y diálogo permanente de los adolescentes por parte de preceptores y coordinadores de curso; el trabajo sostenido y mancomunado entre estos actores y el equipo directivo de la escuela. Aunque todo esto representa un avance concreto en torno a la inclusión, según la percepción de algunos docentes persisten dificultades en lo referido al rendimiento académico de los estudiantes.*

### **Educación Secundaria - Inclusión educativa - Discurso regulativo**

#### **Introducción**

La inclusión educativa en el nivel de la escolaridad secundaria puede considerarse como una “nueva cuestión educativa” (Tiramonti, 2010) que supone el crucial desafío de garantizar el acceso y permanencia en la escuela de adolescentes que forman parte de

grupos sociales que décadas atrás no se incorporaban al nivel, o bien abandonaban prematuramente la escolaridad.

En la última década en nuestro país se han delineado marcos legales y propuestas programáticas que apuntan en tal sentido; las alternativas van desde la implementación de proyectos específicos de terminalidad educativa (PIT; Escuelas de Reingreso; Plan Fines), hasta orientaciones y sugerencias generales para que las escuelas, en el marco de sus proyectos institucionales, trabajen en el desarrollo de propuestas de inclusión acordes a sus necesidades particulares. Sin embargo, los especialistas señalan (Terigi 2016; Tiramonti; 2010) que más allá de lo promisorio de estas formulaciones todavía estamos lejos de que tales orientaciones se traduzcan en resultados efectivos: así, por caso, aún cuando se ha experimentado un ligero mejoramiento en términos de incorporación de estudiantes al nivel secundario, la cifra de los que no acceden continúa siendo elevada; asimismo, se han producido mejoras leves en la retención (permanencia en la escuela) pero esto se acompaña de incremento en la repitencia y de una presencia del adolescente en la escuela caracterizada por la baja intensidad de sus desempeños y la falta de relevancia de los aprendizajes. (Terigi, 2015)

No obstante, situándonos en el espacio específico del escenario cotidiano de las escuelas, comienza a advertirse un posicionamiento que refleja adhesión a las perspectivas inclusivas superando concepciones que consideraban a la “inclusión” como un mandato ministerial que sólo indicaba evitar dejar fuera de la escuela a los estudiantes<sup>115</sup>. Poco a poco comienzan a identificarse en las instituciones rasgos que las ubican en el tránsito hacia modelos institucionales sostenidos en culturas inclusivas.

Resultados obtenidos en etapas previas (2010-2015) de la investigación<sup>116</sup>, desarrollada por nuestro equipo indican que en los últimos años las acciones y propuestas inclusivas comienzan a ser una preocupación constante y positivamente valorada por docentes y directores y se comienzan a advertir prácticas de diferente naturaleza (seguimiento de la trayectoria escolar de los estudiantes; adecuación de la enseñanza a las características de los alumnos; desarrollo de proyectos institucionales que atiendan a las particularidades de los jóvenes, las familias y la comunidad)

---

<sup>115</sup> Según resultados de etapas previas del trabajo que se desarrolla desde este equipo de investigación, hacia el año 2008, la pregunta por la inclusión a los docentes rebelaba un sentido mucho más reactivo y verticalista: la retención en la escuela era considerado más un mandato procedente de esferas ministeriales que una preocupación genuina de las escuelas.

<sup>116</sup> Enfocada en analizar el papel que cumplen los directivos respecto de la forma en que se gestionan los proyectos institucionales y la puesta en marcha de los cambios para la enseñanza dispuestos por las autoridades educativas provinciales y nacionales con posterioridad a la sanción de la Ley Nacional de Educación

orientadas a sostener la permanencia de los alumnos en la escuela; asimismo se encuentra entre los profesores la incipiente convicción de que para hacer efectiva la inclusión se requiere del trabajo colaborativo en orden a orientar el proceso formativo de los estudiantes y sostener a los estudiantes en las instituciones (Brígido, Ríos y Ruiz Juri, 2015).

Pero la emergencia de culturas escolares inclusivas no implica en modo alguno un derrotero lineal; muy por el contrario se produce un intenso proceso de intercambios en los que se entrelazan sentidos que sostienen acciones provisionales, confusas y hasta contradictorias. Los resultados a los que vamos arribando en nuestra investigación dan cuenta de un panorama complejo en el que si bien comienzan a advertirse significaciones que orientan hacia modelos inclusivos, también se encuentran sentidos próximos a los fundamentos de prácticas escolares selectivas. Así es como en las dos instituciones que tomamos como caso advertimos modalidades de inclusión que se orientan en diferentes direcciones:

- una a la que designamos como modalidad orientada a laprevención de la exclusión escolar, en cuyo caso, cuando se advierten problemas de aprendizaje se ponen en marcha protocolos de seguimiento del desempeño de los estudiantes destinado a resolver las dificultades; se piensa en diferentes formas de apoyo al estudiante en las actividades áulicas, e inclusive se plantean cambios en las estrategias de enseñanza tradicionales.
- otra a la que denominamos como modalidad remedial de situaciones problemáticas en la que se actúa una vez que el problema se ha instalado (falta de promedio identificado en el mes de octubre; abandono de los estudios, por ejemplo). En esta presentación nos centraremos en la descripción del caso que define la modalidad preventiva.

### **Referentes teórico-conceptuales**

La perspectiva escogida para el análisis es el enfoque de Basil Bernstein (1990; 1998). Recuperaremos, por un lado aportes de la teoría del código, que nos permitirá aproximarnos a la definición de lo inclusivo en una modalidad preventiva, interpretándolo desde el *código pedagógico* dominante a nivel institucional; por otro lado recuperaremos las elaboraciones del autor sobre el *dispositivo* y el *discurso pedagógico*, lo que nos permitirá comprender, en el marco de ese código pedagógico institucional, el desarrollo de prácticas de enseñanza que apuntan en este sentido preventivo.

### *El código pedagógico*

La singularidad de la cultura institucional de una escuela puede ser explicada aplicando el concepto de código de Bernstein (1990, 1993). Este autor lo define como un “*principio regulador de las experiencias del sujeto que selecciona e integra significados relevantes, formas de realización de los mismos y contextos evocadores*” (Bernstein, 1993: 29). Vemos que este principio combina *significados relevantes*, que son específicos según determinados contextos, con *formas de realización*, que permiten a los sujetos que dominan el código tanto identificar los significados válidos en un espacio social dado (lo *que se dice o hace* en ese espacio) como desarrollar formas válidas de actuación (esto es el *cómo* debe decirse o hacerse). Ahora bien, el *código* no es sólo un regulador de lo cognitivo que opera al nivel del sujeto, sino que también regula identidades y prácticas de las *agencias pedagógicas oficiales* (Bernstein, 1993: 15), lo que hace posible hablar de un “código” de las instituciones escolares; identificar ese código institucional remitirá a distinguir las *significaciones* predominantes que orientan las actuaciones en el contexto.

Vale considerar, además que en el código se reúnen el poder y el control. El poder se vincula, con la división del trabajo y rige el grado de aislamiento entre objetos o categorías (estos pueden ser actores sociales, instituciones, discursos, etc). Bernstein liga el poder a lo que él designa como *clasificación*. El control, por su parte, regula las prácticas comunicativas entre transmisores y receptores (a estos últimos en el contexto educativo Bernstein los designa como adquirentes) y se traduce en lo que Bernstein denomina *enmarcamiento*.

Tanto la clasificación como el enmarcamiento pueden asumir valores fuertes o débiles. La clasificación fuerte crea categorías marcadamente aisladas entre sí, lo que da lugar a jerarquías que marcan posiciones claramente diferenciadas; así, por ejemplo, una clasificación fuerte no da lugar a confusión entre el lugar que ocupa el docente, el directivo, el alumno en una escuela; o entre materias en un currículum. La clasificación débil, en tanto, supone que los límites entre categorías son difusos, este sería el caso, por ejemplo, en el trabajo en cátedras compartidas en las que tanto los contenidos, como los roles de los agentes que las dictan son complementarios más bien que jerárquicos.

En un sentido similar se puede hacer referencia al enmarcamiento *fuerte o débil*. En el primer caso, el control de la comunicación se sitúa en un transmisor jerárquicamente definido: ej. predominio del docente sobre el alumno, del director sobre el docente. En el segundo caso, enmarcamiento débil, la fuente de control permanece oculta, diluida entre todos los participantes de la comunicación.

*El dispositivo pedagógico: regla de recontextualización y discurso pedagógico.*

El *dispositivo pedagógico* (Bernstein 1990, 1993) es un instrumento que hace posible la producción, reproducción y transformación de la cultura; está constituido por tres tipos de reglas que se presentan en relación jerárquica unas con otras. En primer lugar se encuentran *las reglas distributivas* que definen qué conocimiento puede ser adquirido por cada grupo, estableciendo de tal modo una relación entre saberes y poder, pues marca que personas o grupos pueden acceder a conocimientos especializados. En segundo lugar se encuentra la *regla de recontextualización* que regula la constitución de un discurso pedagógico específico; por último se presenta la *regla evaluativa* que constituye la práctica pedagógica

El *discurso pedagógico*, es por lo tanto, regulado por la regla de *recontextualización*. Es definido por el autor como “una forma especializada de comunicación que transmite teorías o contenidos escolares”. No debe entenderse como un discurso específico que porta un “contenido”, sino como un “*principio para apropiarse de otros discursos y ponerlos en una relación especial a efectos de su transmisión y adquisición selectivas*” (Bernstein, 1993:189). En ese proceso se “descoloca” a un discurso de la situación original en la que fue producido y se lo “recoloca”, “reenfoca”, para construir un orden propio; así puede explicarse el paso de las *reglas distributivas* que definieron un contenido inicial con la intención de ser distribuido, transmitido, a ciertos sectores, de las *reglas de recontextualización* que definen como ese contenido será readaptado en función de circunstancias locales.

Por lo general, tendemos a entender que los contenidos escolares apuntan, en primer lugar, a inculcar habilidades específicas de las diferentes disciplinas y, en segundo término, al trabajo sobre lo actitudinal, promoviendo determinados comportamientos, maneras o formas de actuar que se consideran apropiadas a las situaciones escolares. Bernstein, con su formulación conceptual sobre el *discurso pedagógico* va a trastocar este sentido al plantear que el discurso pedagógico está compuesto por dos discursos, uno regulativo y otro instruccional, de los cuales el primero es siempre dominante pues constituye el orden social, las relaciones y la identidad que dan cabida al desarrollo de competencias o habilidades especializadas, transmitidas a través del discurso instruccional. El discurso regulativo es el dominante porque *no hay instrucción sin orden*, los “paquetes de habilidades” están insertos en reglas de orden: la secuencia en que se organizan los conocimientos, los ritmos en los que deberán impartirse, las relaciones con otros temas o materias se derivan de los principios del discurso regulador.

### **Aspectos metodológicos**

La investigación se lleva 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 aquí se aborda. Sus resultados no son generalizables, pero pueden abrir el camino hacia la identificación y construcción de categorías de indagación que orienten hacia investigaciones extensivas.

El estudio se centra, tal como ha sido ya enunciado en la introducción, en 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 desarrolla una aproximación al campo de carácter recursivo, es decir que cada momento de ingreso a las escuelas es seguido del análisis de la información recogida, tras lo cual se efectúa una nueva aproximación al campo. Hasta el momento el trabajo ha sido desarrollado por medio de entrevistas en profundidad con directores, docentes y coordinadores de curso a fin de conocer sus percepciones sobre los programas y actividades áulicas bajo estudio.

Los resultados que se presentan en este escrito corresponden sólo a una de las escuelas bajo estudio: se procura, por un lado reconstruir el código pedagógico predominante en la institución y por otro, identificar los rasgos que definen a la regla de recontextualización y al discurso pedagógico que opera de modo prevalente. Teniendo presente la conceptualización teórica que propone Bernstein sobre el código, para reconstruirlo procuramos identificar significados relevantes (los que operan de modo predominante) en torno a las prácticas de inclusión vigentes; intentamos, asimismo, analizar cómo se tramam las líneas de poder y de control en torno a esas prácticas (clasificación y enmarcamiento) para lo cual analizamos las prácticas inclusivas considerando, de modo preeminente, la actuación del equipo directivo; la organización del trabajo pedagógico por parte de los docentes; los estilos de comunicación que se ponen de manifiesto y en los supuestos y valoraciones que subyacen a los mismos.

Para abordar el análisis de la modalidad de discurso pedagógico que promueve la escuela la escuela, recurrimos a la narración de la experiencia de un Taller de comunicación, que se dicta en el sexto año. Los rasgos de este discurso serán analizados en vinculación con el código institucional identificado.

## Resultados alcanzados

### *El Código institucional y los significados dominantes sobre inclusión*

Caracterizar el código institucional dominante implica, tal como hemos señalado en párrafos anteriores, identificar las formas de clasificación y enmarcamiento que traducen las relaciones de poder-control en la escuela. Para ello uno de los aspectos fundamentales a analizar es el desempeño de la dirección escolar y las relaciones que los directivos establecen con los restantes actores.

En la escuela que estamos analizando director y vicedirectora conforman un equipo que asume colaborativamente las responsabilidades que hacen a sus respectivas funciones, con lo cual puede señalarse que desempeñan sus tareas desde una clasificación y enmarcamiento débiles, es decir, sin marcar límites categóricos en las funciones de cada uno. Si enfocamos de modo específico el desempeño de actividades vinculadas con la inclusión hemos de señalar que ambos funcionarios comparten un fuerte acuerdo sobre la importancia de trabajar institucionalmente en torno a la permanencia de los estudiantes en la escuela; entienden claramente que los límites a la inclusión están dados por *“bajos rendimientos, ausentismos y problemas de convivencia escolar”* desde esa comprensión gestionan tiempos, recursos, espacios, con la intención de generar propuestas que contribuyan con la incorporación y permanencia efectiva de los jóvenes en la escuela.

Así, por ejemplo uno de los cometidos de la gestión fue el reordenamiento de los horarios para evitar asignaturas en contraturnos que derivaban en altos niveles de ausentismo de los estudiantes.

“Nosotros desde 2011 que no tenemos más medio módulo (...) Yo te digo que parte de mi envejecimiento [nos relató un problema de pérdida de audición] tiene que ver con que soy la que hago los horarios y los insultos que recibo de todos los rincones del universo llamado [enuncia el nombre la escuela]

No más asignaturas de dos horas, pasaron a tres cuatro o cinco. Tiene su pro y su contra, que si el profe falta no lo ve mas, pero los 40 minutos son absolutamente improductivos porque genera el lío de que los chicos se vayan, de que estén (...) podés mirar películas, podés ir a hacer actividad al patio

Y este año incorporamos a la grilla horaria habitual educación física, porque hay muchísimos inconvenientes para que los chicos vengan también a contraturno: trabajan, cuidan la casa, cuidan los hermanos, tienen miedo de que los asalten, viven lejos, muchas cuadras para cruzar el campo por mas boleto educativo que tengan, entonces los incorporamos”

Otro ejemplo es la promoción de la utilización de espacios-tiempos extra aúlicos en los que tienen protagonismo estudiantes que atraviesan dificultades de integración, chicos que en palabras de la coordinadora de cursos están “*incómodos en el sistema o en el medio*”; es así que se implementa un proyecto a cargo de un grupo de profesores con horas institucionales que desarrollan actividades tales como prácticas de muralismo e intervenciones teatrales en horas de recreo, estas últimas son breves puestas en escena de obras que han sido objeto de trabajo en el espacio del CAJ<sup>117</sup>.

“En cuanto a la convivencia hay un proyecto donde habitualmente los chicos que tienen estas dificultades se reúnen por ejemplo los viernes, por ejemplo están haciendo murales [nos señala por la ventana un grupo de estudiantes que se encuentran completando unos murales en el patio, son alumnos que están en hora libre al momento de la entrevista]

“Se hacen actividades que los congreguen, donde los chicos pueden manifestarse sobre sus dificultades, hay un equipo, un proyecto que lo llevan adelante los profesores que tienen horas institucionales”

El acuerdo de los directores sobre la importancia de la inclusión es transmitida claramente y sin ambages al colectivo docente. Vale destacar que no se trata de una comunicación vertical y unidireccional; se procede, en cambio, por deliberación y establecimiento de acuerdos en asambleas: al inicio del año escolar tiene lugar una reunión inicial en la que se consensuan las acciones que definirán el rumbo académico del ciclo escolar, los consensos allí logrados, regulan la marcha del trabajo docente a lo largo del año. Ese fue el procedimiento seguido, por ejemplo, para definir un acuerdo sustantivo sobre criterios de evaluación que evitaran el fracaso temprano del alumno, y que dio lugar a la decisión de no asignar, en el primer trimestre, calificaciones por debajo de los cuatro puntos.

[El extracto de reunión inicial de principios de ciclo lectivo en el que se definen los acuerdos necesarios a la dinámica escolar del ciclo lectivo a punto de iniciarse, se destaca el énfasis a la idea de *acuerdo*]

“Un acuerdo es una palabra empeñada, por encima del equipo directivo, los acuerdos persisten en el tiempo (...) si los problemas son comunes, las soluciones deben ser comunes” (Director)

---

<sup>117</sup> Los Centros de Actividades Juveniles, CAJ, forman parte de un programa destinado a crear nuevas formas de aprender en la escuela a través de la participación de los jóvenes en actividades organizadas en tiempos y espacios complementarios a la jornada escolar. En el caso de la escuela que estamos analizando, el CAJ estuvo en pleno funcionamiento hasta el año 2015; desde el 2016 se produjeron cambios administrativos e interrupciones, que a juicio de las autoridades de la escuela y del personal involucrado, debilitó la eficacia de la propuesta.



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

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

[En referencia a la inclusión] ...este es un trabajo de todos, trabajo mancomunado y, por supuesto, el equipo directivo que está continuamente marcando líneas de trabajo. Que somos coherentes con esa línea” (Coordinadora de cursos turno mañana)

El acuerdo es alcanzado en una votación mayoritaria. Algunos profesores inicialmente no compartían la ventaja de ese consenso, sin embargo con el correr el tiempo, fueron logrando una convicción diferente.

Yo estoy hace dos años y ya cuando empecé no estaba de acuerdo. Al principio como que a mí mucho no me gustaba porque me parecía un poco injusto para el que estudiaba, ¿cómo le vas a poner un cuatro a alguien que no lo merezca? Pero en realidad al que estudia no le modifica su conducta porque ya tiene adquirido el hábito de responsabilidad y lo va a tener siempre, independientemente que vos ayudes a su compañero, eso no le afecta. A esto lo aprendí a ver con el tiempo, y sí puede llegar a recuperar algunos alumnos que a lo mejor en el primer trimestre se tiraron de chantas pero vieron que vos con la voluntad, no es que se lo regalamos al cuatro, si no llegaron al uno pedimos una carpeta, le hacemos un trabajito práctico, le hacemos algo como para que eso se transforme en un cuatro, ellos entienden que es un sacrificio de ellos también. Y saben, mirá vos tenías un uno y te pusimos un cuatro porque creemos en vos y te damos la posibilidad de que puedas equipararte con el resto, algunos lo toman como válido otros no. Ahí también ves la voluntad de si el alumno quiere equipararse con el resto o no. (Docente 3)

No obstante, los acuerdos logrados no implican el silenciamiento de voces disidentes que se corresponden con visiones más tradicionales sobre el logro escolar y la importancia del empeño individual y la exigencia.

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

En la organización del trabajo docente, se estimula el trabajo colaborativo a través del desarrollo de proyectos y de cátedras compartidas, especialmente entre las materias que definen la especialidad de la escuela en comunicación.

“Tenemos algunas cátedras compartidas (...) hay una profesora que es apoyo de dirección y ella fue organizando, hablamos con los profesores, se hicieron reuniones, la decisión es del equipo directivo sobre qué cátedra compartimos. En sexto son las de la especialidad y en quinto también, pero en cuarto tomamos una materia troncal con comunicación, cultura y sociedad (...)

Según la valoración de la directora, el resultado de la experiencia es bueno, aunque se presentan dificultades de orden administrativo como coordinar los horarios de los docentes que comparten el espacio, lo que no siempre es posible, o la asignación de calificaciones que debe duplicar por separado en cada espacio las calificaciones obtenidas en la propuesta integrada.

E: ¿Qué resultados les está dando hasta ahora?

VD: los profes están conformes (...) hasta ahora salvo que hubiera una cuestión de personalidad, digamos, que por ahí cuesta acordar con la perspectiva, no hemos tenido inconvenientes

Algunos comparten todas las horas [se refiere a que ambos profesores puedan estar presentes en el aula en forma simultánea], lo que hace que el horario siga siendo complicado, no siempre es posible que los dos estén en el aula

La cuestión administrativa de las notas van separadas, la instancia evaluativa es una , pero después la planilla cada uno tiene la suya. Si el estudiante se lleva la materia, se lleva las dos, pero se toma todo. Son muy pocos los chicos a rendir, por la modalidad de aula taller, trabajos prácticos, salvo el que no hace nada. Creo que da buenos resultados”.

El enmarcamiento débil que se identifica en estas propuestas integradas da lugar a la emergencia de “voces alternativas” (Bersntein,1998) y se constituye, por lo tanto, en la simiente de un cambio profundo en la estructura escolar. Pero, tal como se visualiza en las citas anteriores, la integración y el debilitamiento de clasificación-enmarcamiento entran en tensión con la estructura de un sistema que aún mantiene una estructura disciplinar (clasificación fuerte) y un sistema de designación docente por horas cátedra.

En suma, de acuerdo a los datos analizados, podemos identificar en la escuela la vigencia de un código integrado, que se sostiene en la vigencia de una conciencia colectiva que valoriza positivamente a la inclusión, lo que en términos de la teoría de Bernstein puede designarse como un “nucleo ideológico tácito” condición necesaria para el desarrollo de un código de esta naturaleza. Ese sentido común compartido mayoritariamente es sostenido desde un equipo de conducción con una voz claramente dominante en la construcción colectiva de este sentido.

b). El discurso pedagógico: la naturaleza del discurso regulativo

El código integrado que, de acuerdo con los datos analizados, caracterizaría a la escuela que abordamos, se despliega en un discurso regulativo (reglas de orden) fundado en el buen clima escolar y el fomento de la pertenencia institucional por parte del alumnado. Se otorga fundamental importancia al acompañamiento y diálogo permanente con los adolescentes; asimismo, se trabaja en el sostén de comunicaciones permanentes con los padres

Coordinadores de curso, docentes con horas institucionales y preceptores son figuras centrales en este proceso de acompañamiento. Los coordinadores de curso, dos profesionales que se desempeñan uno en cada turno –mañana o tarde- receptan todas las situaciones que puedan resultar obstáculos para el avance de los alumnos: problemas de convivencia, inasistencias y aprobación de las materias. Las estrategias que ponen en marcha son variadas y quedan instituidas en la medida en que resultan efectivas para dar respuesta al problema planteado. Tal es el caso del cuaderno de aula disponible en la sala de profesores con el propósito de informar a los docentes de las situaciones más o menos críticas que pueden estar transitando los estudiantes.

“Otro aspecto que trabajamos mucho con los coordinadores de curso es un cuadernito de novedades, si un chico se quiebra, o no puede venir, o tuvo un problema porque no se sabe si vive con el padre, la madre o el abuelo, tiene una enfermedad de bulimia o de anorexia y los pobres no se los puede tratar o de adicción, o lo que sea, entonces en ese cuadernito dice: señores profesores de 5to A, turno tarde, Juancito Pérez está atravesando un problema, dejarle trabajos prácticos, no colocarle aplazos, acercarse a la dirección

Está en la sala de profesores, lo completan los coordinadores. O Fulano, estaba en el B porque se vivía peleando, o es la tarde y lo pasamos a la mañana porque viene menos dado vuelta, que se yo...”

(Vicedirectora)

Las coordinadoras de curso, en forma conjunta con los preceptores, son las encargadas de establecer comunicaciones con los padres. Aunque reconocen que es una tarea difícil, en pocos casos desisten de convocarlos; señalan que en general la “insistencia” da buenos resultados.

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

“Normalmente ellos [los alumnos] tienen un cuaderno de comunicados y si uno necesita, se los cita. Se los cita para tal día a tal hora para concurrir a hablar con el

directivo, con el preceptor. Algunos vienen. Y hay otros que viene a su tiempo, cuando pueden, cuando se acuerdan..." (Preceptora 2)

[la coordinadora de cursos en relación a la problemática del ausentismo comenta]

C: Nosotros tenemos charlas, charlas con los alumnos y con los padres, o sea, se los cita individualmente, cuando el chico va llegando a las 13 faltas, se los va citando a los padres, se los pone en conocimiento.

E: o sea que antes de que tengan que pedir la reincorporación ya se los está llamando

C: si, si, cuando vemos que un alumno falta, generalmente es el preceptor o algún profesor que dice: mirá que Juancito no está viniendo, entonces se llama a la casa o si tiene un hermanito se manda nota

E: Vienen los padres

C: si

El estilo integrado y afable de la escuela, percibido por gran parte de la comunidad y sostenido, en palabras de la coordinadora de cursos, por la acción mancomunada de todo el personal y por el especial impulso de los directivos, ha constituido a esta escuela en una institución muy valorada por padres y estudiantes

"Hay una escuela en otro barrio, pero está en una zona muy fea, muy desfavorable, y si no se tendrían que ir al centro. Entonces los padres, y los chicos también, lo valoran, porque eso es lo primero que le decimos vos pertenecés a esta escuela, sabes lo que cuesta estar acá" (coordinadora de curso)

E: ¿y cómo logran que vengan?

C: yo creo, y esta es una opinión muy personal, que como esta es una escuela muy requerida, temen perder el banco, ¿de acá a donde los mandan

Como fue referido en las consideraciones teóricas iniciales por lo general, tendemos a entender que los contenidos escolares apuntan, en primer lugar, a inculcar habilidades específicas de las diferentes disciplinas y, en segundo término, al trabajo sobre lo relacional y sobre el desarrollo de determinados comportamientos, maneras o formas de actuar que se consideran apropiadas a un contexto dado. Bernstein, sin embargo propone que el discurso regulativo es el dominante pues constituye el *orden social*, las relaciones y la identidad que dan cabida al desarrollo de competencias o habilidades especializadas. El caso de esta escuela permite advertir a las claras el modo en que el discurso instruccional es recolocado en el plano de un discurso regulativo que se caracteriza por el privilegio de la "escucha" que otorga identidad y protagonismo al alumno; el desarrollo de tiempos largos y el debilitamiento de orden y secuencias instruccionales;

La experiencia que se desarrolla en el Taller de Comunicación, cátedra compartida del sexto año, ilustra la preeminencia de las reglas de orden (discurso regulativo) y el modo en que esas reglas definen el desarrollo de los contenidos instruccionales. El Taller en cuestión concentra cuatro horas de dictado en un día a la semana; está a cargo de dos docentes quienes persiguen como objetivo central la producción por parte de los estudiantes de un audiovisual. Los profesores comentan que en ese proceso le dedican un tiempo sustantivo al desarrollo de la historia y por tanto a la escritura, restando cierta importancia a las cuestiones técnicas (manejo de planos, edición, etc). Los docentes concuerdan en que la experiencia arroja muy buenos resultados, tanto a nivel de los contenidos instruccionales como a nivel de las relaciones intersubjetivas; señalan que es un proceso largo que requiere del acompañamiento y seguimiento permanente de los estudiantes.

“D1: Deben redactar una historia en tres actos (...) la sugerencia es que sea un acontecimiento real para que no se copien entre ellos.

Dedicamos mucho tiempo a la narración, dedicamos mucho tiempo al diagnóstico de cómo vienen, si necesitan ser oídos, si necesitan catarsis (...)

D2: Trabajamos mucho con las personalidades de cada uno se los llega a conocer mucho y eso nos lleva a dividirnos en distintos roles: un poco profesores, un poco psicólogos

D1: Este es un proceso de ocho meses de trabajo, que los chicos no están muy acostumbrados a ver. Normalmente se da una clase y luego otra y otra y después se les toma una prueba. La sociedad hace que sean ciclos cortos. Lo que yo intento es hacerlos ver que hay ciclos largos en la sociedad y que también sirven, porque la misma sociedad mira para atrás, mi abuelo trabajó en una fábrica desde el primero al último día; ahora la gente pasa por cinco o seis trabajos.

D2: Les decimos que la traigan y la rehagan o que la piensen de otra forma”

D2: La experiencia requiere un docente que no sea estructurado, todos los días requiere improvisación. Esto es lo que intentan los directivos, pero no es fácil, no todos los docentes pueden también está la carga horaria de un docente que va de un lado al otro y no le da la cabeza .

La experiencia del Taller permite advertir un marco de desestructuración en el orden de la instrucción (ralentización de tiempos de desarrollos conceptuales; variación de secuencias en función de las necesidades que manifiestan los alumnos) que no pareciera anular la importancia del contenido instruccional, sino todo lo contrario, mediante esa desestructuración los docentes persiguen una mejor apropiación del conceptos y procedimientos por parte de los alumnos. En cuanto a los resultados académicos que obtienen los estudiantes, según lo que manifiestan los docentes a cargo del espacio, son favorables pues son pocos los que deben rendir examen final; en el

terreno de la evaluación la principal dificultad que manifiestan los profesores entrevistados se vincula con el desfase entre el ritmo de esta propuesta y los periodos de los calendarios trimestralizados de la evaluación que se dispone desde las estructuras administrativas del sistema educativo.

### *Algunas consideraciones para el cierre*

El caso de esta escuela permite advertir a las claras una orientación inclusiva, que bajo la modalidad de *código pedagógico integrado*, posibilita el desarrollo de prácticas caracterizadas por el seguimiento permanente de los estudiantes, otorgándoles identidad y protagonismo, y por la valoración positiva de los espacios de enseñanza que desestructuran secuencias y ritmos lineales en la transmisión. El enmarcamiento define el predominio de comunicaciones horizontales que posibilitan el desarrollo de acuerdos y procedimientos democráticos, lo que de ninguna manera borra el poder que el equipo directivo pone en juego en la construcción y sostén de las significaciones inclusivas.

Así, este *código pedagógico integrado* da lugar a la emergencia de un orden que desestructura formatos tradicionales y se constituye, por lo tanto, en la simiente de un cambio profundo en la estructura escolar. Sin embargo, tal como ha sido descrito, el micronivel escolar patentiza las tensiones que se producen con el orden establecido por la estructura tradicional del sistema educativo que aún mantiene una organización disciplinar caracterizada por la clasificación fuerte y un sistema de designación docente por horas cátedra.

En este punto, la tensión entre formatos y sentidos tradicionales y otros que favorecen la inclusión parece resolverse por la voluntad y empeño personal del equipo directivo. Director y vicedirectora se constituyen en voces claramente dominantes en la construcción colectiva de significaciones positivas en torno a la inclusión; podría decirse que el trabajo continuado del equipo directivo a lo largo de los años ha posibilitado la constitución de este *"núcleo ideológico tácito"* (Bernstein, 1998), condición necesaria para el sostén de un código pedagógico integrado.

Tal conciencia colectiva resulta promisoría en tanto la inclusión comienza a ser considerada como algo más que la permanencia de los estudiantes en la escuela en términos de *contención afectiva*, lo que hace algunos años constituía el sentido dominante, en esta escuela y en otras con rasgos similares. Esto abre a la hipótesis del desarrollo de una enseñanza superadora de las experiencias de aprendizaje de *baja relevancia* (Terigi, 2015), pues el desarrollo de un *discurso instruccional* sostenido en un *orden regulativo* que orienta a la permanencia y desarrollo del sentido de permanencia

por parte de los estudiantes no pareciera dejar de lado la intención de una transmisión que consolide conocimientos, destrezas y habilidades

De acuerdo con Moráis y Neves (2007), puede sostenerse que la naturaleza de las relaciones al nivel micro de las estructuras educativas es la que va a determinar, en gran parte, el papel reproductor o transformador de la estructura social. En el caso descripto, parecieran darse pasos seguros en torno a la transformación, dando respuesta al dilema que plantea Terigi (2010) sobre si la inclusión implica primero retención en la escuela y sólo posteriormente énfasis en los aprendizajes; lo identificado en esta institución pareciera un tránsito hacia el logro de ambos cometidos: permanencia y aprendizajes relevantes.

### Referencias bibliográficas

- Bernstein, B. (1975) *Class, Codes and Control, Volume 3: Towards a Theory of Educational Transmissions*. Routledge and Kegan Paul: London.
- (1990). Poder, educación y conciencia. *Sociología de la transmisión cultural*. El Roure Editorial: Barcelona.
- (1993) *La estructura del discurso pedagógico*. Morata: Madrid.
- (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata: Madrid
- Brigido (edit.) (2011) *Gestión directiva, evaluación de los aprendizajes y rendimiento escolar. Un estudio sobre el primer ciclo de la enseñanza secundaria*. Hispania: Córdoba
- Morais, Ana y Neves, I (2007) "La teoría de Basil Bernstein" en *Revista Praxis Educativa*, 2 (2) Pp 115-130
- Tiramonti, G (2007) *Nuevos Formatos escolares para promover la Inclusión Educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina* (mimeo)
- Tiramonti, G (2010) *Tendencias actuales de las políticas educativas de la región. Propuesta Educativa*. Nro 34.
- . Terigi, F (2015) *La inclusión de la escuela media ante la persistencia del modelo tradicional. Diálogos del Siteal*. [online] [www.siteal.org/sites/default/files/siteal\\_dialogo\\_flavia\\_terigi\\_v2.pdf](http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_dialogo_flavia_terigi_v2.pdf) . Fecha de consulta 15 de octubre de 2015
- Terigi F (2016) *Políticas Públicas en Educación tras doce años de gobierno de Nestor Kirchner y Cristina Fernández*. *Análisis* Nro 16. 2016. Friederich Erbert Stiftung. Argentina
- Terigi, F; Toscano, A; Briscioli, B (2012) *La escolarización de adolescentes y jóvenes en grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectos escolares. Session 0: Social inequalities and*

*secondary education: Theories, methods and research findings. Second ISA Forum of Sociology. Justicia Social y Democratización.* Buenos Aires, Argentina.

Tessio Conca, A; Giacobbe, C (2014) Debates Teóricos en torno a la inclusión educativa. *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP* [on line] <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/viii-jornadas>.