

Título: Inclusión educativa en la escuela secundaria. Análisis de caso desde la sociología de Basil Bernstein

Autor: TESSIO CONCA, Adriana

Pertenencia Institucional. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Mesa de trabajo: **Políticas, currículum y gestión de las instituciones educativas.**

Email: atessioco@gmail.com

Resumen

En esta ponencia se presentan resultados parciales 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*. Se expone el análisis de lo identificado en una de las instituciones bajo estudio. Siguiendo el enfoque teórico de Basil Bernstein se analiza el código pedagógico dominante en la escuela considerando su vinculación con las prácticas inclusivas que se desarrollan.

La escuela se caracteriza por una cultura inclusiva que se advierte en el sostén de comunicaciones permanentes con padres, la desestructuración de tiempos y espacios en la enseñanza, el acompañamiento y diálogo permanente con los adolescentes, el trabajo sostenido y mancomunado entre docentes, coordinadores, preceptores y equipo directivo de la escuela. Todo esto orienta al desarrollo de un *código pedagógico integrado*.

El caso muestra que llevar a cabo prácticas inclusivas en el micronivel de la escuela encuentra obstáculos vinculados con una estructura del sistema educativo (horarios mosaicos y designación docente por hora cátedra) que privilegia *códigos educativos de colección*. La labor de la gestión escolar en el desarrollo de un núcleo de significaciones favorables a la inclusión es fundamental en la solución de estas tensiones.

Palabras clave: educación secundaria, inclusión educativa, código pedagógico, prácticas pedagógicas, gestión escolar.

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 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 2015; 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, poco a poco comienzan a identificarse en las instituciones rasgos que las ubican en el tránsito hacia modelos institucionales sostenidos en culturas inclusivas, superando concepciones que consideraban a la inclusión como un mandato de las esferas de supervisión del sistema que sólo indicaba evitar dejar fuera de la escuela a los estudiantes.

Resultados obtenidos en etapas previas (2010-2015) de esta investigación¹, 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) 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 y sostener a los estudiantes en las instituciones (Ríos y Ruiz Juri, 2015).

Pero la emergencia de culturas escolares inclusivas no implica 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 se arriba en esta 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 se toman como caso se advierten modalidades de inclusión orientadas en diferentes direcciones:

-una a la que se designa como *modalidad orientada a la prevención 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 se denomina 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 se describe el caso que define la *modalidad preventiva*.

2. Referentes teóricos-conceptuales.

La perspectiva escogida para el análisis es el enfoque de Basil Bernstein. (1990; 1998) Se recuperan fundamentalmente aportes de la *teoría del código*, que permite una aproximación a la definición de lo inclusivo en una modalidad preventiva, interpretándolo desde el *código pedagógico* dominante a nivel institucional.

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). 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 lo 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 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 curriculum. 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, o 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.

3. 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 analiza 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; otra ubicada en un sector residencial de clase media, que integra la matrícula de modo predominante con estudiantes que provienen de diferentes barrios populares 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 reconstruye el código pedagógico predominante en la institución para lo cual, teniendo presente la conceptualización que propone Bernstein, se identifican los significados relevantes (que operan de modo predominante) en torno a las prácticas de inclusión vigentes; asimismo se analiza cómo se traman las líneas de poder y de control en torno a esas prácticas (clasificación y enmarcamiento) para lo cual se considera 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 los supuestos y valoraciones que subyacen a los mismos.

4. Resultados alcanzados

El Código institucional y los significados dominantes sobre inclusión

Caracterizar el código institucional dominante implica, tal como ha sido 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 estilo de la gestión escolar y las relaciones que los directivos establecen con los restantes actores.

En el caso que se analiza 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 se enfoca de modo específico el desempeño de actividades vinculadas con la inclusión puede señalarse 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*” y 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 más, pero los 40 minutos son absolutamente improductivos porque genera el lío de que los chicos se vayan (...)

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 CAJⁱⁱ.

“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 general 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 periodo escolar. 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.

[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 ” [se genera un acalorado debate en torno a la importancia de respetar la palabra empeñada; el director suena imperativo en este punto marcando la importancia de sostener las decisiones que se consensuan] (Director)

“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.
(Docente 1)

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, el equipo directivo 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 (...)” (Vicedirectora)

Según la valoración de la vicedirectora, 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 materia las calificaciones obtenidas en la propuesta integrada.

“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”.

(Vicedirectora)

El código integrado que caracteriza a la escuela se sostiene en un discurso regulativo 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, 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 receptan las situaciones que obstaculizan la trayectoria 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). 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 directores”*, han conformado a esta escuela como una institución muy valorada en el sector.

Consideraciones finales

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, que les otorga 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, quienes 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).

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 que descrito, parecieran darse pasos seguros en torno a la transformación.

Notas

¹ 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.

² 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.

Bibliografía

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

Morais, Ana y Neves, I (2007) “La teoría de Basil Besntein” en *Revista Praxis Educativa*, 2 (2) Pp 115-130

Ríos, G; Ruiz Juri, M. (2015). *Perspectivas de los actores institucionales sobre la inclusión educativa en dos escuelas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba*. Ponencia. XXVI Encuentro Estado de la Investigación Educativa. Educación Secundaria en la agenda educativa. Aportes de la investigación. Córdoba.

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*. [on line]

www.siteal.org/sites/default/files/siteal_dialogo_flavia_terigi_v2.pdf . Fecha de consulta 15 de octubre de 2015