

La inclusión educativa en el nivel secundario: ¿Prácticas “preventivas” o “remediales”?
Un Análisis desde la sociología de Basil Bernstein

Autores:

Adriana Tessio Conca. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Córdoba, Argentina.

Email atessioco@gmail.com

Claudia Giacobbe. Gestión de las Instituciones Educativas. Universidad Blas Pascal. Argentina.

Córdoba, Argentina.

Email: claudiagiacobbe@gmail.com

Resumen

La extensión de la obligatoriedad al trayecto completo de la secundaria sitúa a la inclusión como una “nueva cuestión educativa” (Tiramonti, 2010) que supone esfuerzos en torno a la incorporación y permanencia de los jóvenes en las escuelas. En el transcurso de la última década, las políticas educativas en Argentina delinearon alternativas para que las instituciones trabajen en el desarrollo de acciones sociopedagógicas que hagan realidad la inclusión. Los resultados de una investigación desarrollada por nuestro equipo en el bienio 2010-2012 (Brigido, 2011), indican que aunque esas orientaciones son positivamente valoradas su implementación aún acontece en medio de resistencias y contradicciones, fundamentalmente por la multiplicidad de sentidos que en cada escuela se atribuye a la noción de inclusión.

Así, desde 2014 centramos nuestras indagaciones en torno a esta condición mediante el proyecto *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*. Se trata de un estudio de casos en dos escuelas secundarias: una ubicada en la zona periurbana, fuera del anillo de circunvalación; la otra situada en un sector residencial de clase media pero que integra la matrícula con estudiantes que provienen de barrios populares. El objetivo perseguido es identificar significados y prácticas que contribuyen a hacer realidad la inclusión educativa o que, por el contrario, se constituyen en elementos críticos para tal cometido. El enfoque teórico adoptado integra aportes de la fenomenología social y de la perspectiva del código de Basil Bernstein.

En esta ponencia presentamos resultados obtenidos hasta el momento que estarían indicando, en los casos analizados, la existencia de prácticas inclusivas sostenidas en dos tramas de significaciones diferentes:

-una *preventiva*, fundada en la preeminencia de un *discurso regulativo* (Bernstein, 1990; 1998) relacionado con sentidos vinculados al buen clima escolar y fomento de la pertenencia institucional del alumnado;

-otra *remedial* que actúa sobre problemas ya instalados (ej. bajos promedios en último trimestre); esta modalidad se vincula con prácticas que enfatizan el *discurso instruccional* y que transcurren en paralelo a las acciones en el aula (por ejemplo tutorías).

Aunque las significaciones que subyacen a cada modalidad de inclusión son diferentes, en ambos casos las prácticas transcurren en paralelo a la enseñanza en el aula, la cual pareciera orientarse por sentidos tradicionales, muy arraigados aún (entre ellos el valor del mérito individual en la permanencia escolar). Las acciones inclusivas se desarrollan, usando la designación que diera uno de los entrevistados en la investigación, como un “parasistema”, sostenido desde roles periféricos (coordinadores de curso, preceptores, profesores con horas institucionales). Aunque esto representa un avance en torno a la inclusión, deja traslucir aún importantes resistencias sobre el tópico.

Palabras clave: educación secundaria, inclusión educativa, discurso pedagógico

Keywords: secondary education, educational inclusion, pedagogical discourse

Introducción

La extensión de la obligatoriedad al trayecto completo de la secundaria sitúa a la inclusión como una “nueva cuestión educativa” (Tiramonti, 2010) que supone esfuerzos en torno a la incorporación y permanencia de los jóvenes en las escuelas. En el transcurso de la última década, las políticas educativas en Argentina delinearon alternativas para que las instituciones trabajen en el desarrollo de acciones sociopedagógicas que hagan realidad la inclusión. Los resultados de una investigación desarrollada por el equipo en el que se inscribe el presente trabajo, que tuvo lugar en bienio 2010-2012 indican que aunque las orientaciones inclusivas son positivamente valoradas, su implementación aún acontece en medio de resistencias y contradicciones, fundamentalmente por la multiplicidad de sentidos que en cada escuela se atribuye a la noción de inclusión.

En el presente trabajo se exponen algunos resultados preliminares obtenidos en el marco del proyecto de investigación titulado *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* que se encuentra en proceso de ejecución. El objetivo perseguido es identificar significados y prácticas que contribuyen a hacer realidad la inclusión educativa o que, por el contrario, se constituyen en elementos críticos para tal cometido. El enfoque teórico adoptado integra aportes de la fenomenología social y de la perspectiva del código de Basil Bernstein.

Las conclusiones obtenidas hasta el momento dan cuenta de un horizonte complejo en el que se advierte una creciente orientación hacia modelos inclusivos, pero también se descubren sentidos próximos a los fundamentos de prácticas escolares selectivas; esto se refleja claramente en las dos instituciones que se toman como caso.

Marco teórico-conceptual.

Las particularidades de cada cultura escolar en relación a los modelos inclusivos pueden ser explicadas a partir del concepto de *código* de Bernstein (1990; 1993; 1998), quien 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). Sostener que este principio regulador selecciona e integra *significados relevantes, formas de realización* de esos significados y *contextos evocadores*, supone considerar que dichos significados se revelan en las actuaciones de los sujetos y que éstas se ajustan siempre al *contexto* específico en que se tienen lugar.

Bernstein asocia el concepto de código a los de *clasificación* y *enmarcamiento*¹. El primero hace referencia a las diferentes categorías -y relaciones entre categorías- ligadas a la división del trabajo. La definición de cuáles son las categorías que importan en un contexto y cuáles las relaciones legítimas entre ellas es una cuestión de *poder*. El *enmarcamiento*, por su parte, está ligado al *control*, que alude a las reglas de comunicación por medio de las cuales una categoría se relaciona con otra. 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 definen posiciones claramente diferenciadas (así, por ejemplo, en las escuelas una clasificación fuerte no da lugar a confusión entre el lugar que ocupa el docente, el directivo, el alumno en una escuela; o entre las materias en un currículum); la clasificación débil, en tanto, supone que los límites entre categorías son difusos. (Brigido, 2011).

En un sentido similar se comporta el enmarcamiento en los centros escolares. Cuando los valores de enmarcamiento son fuertes, el control de la comunicación se sitúa en un transmisor jerárquicamente definido, por ejemplo se da un predominio del docente sobre el alumno, o del director sobre el docente; cuando son débiles, en cambio, la fuente de control permanece oculta, diluida, entre todos los participantes de la comunicación.

Cuando aplica sus conceptos al análisis de lo que ocurre en la escuela, Bernstein (1990, 1993) vincula la noción de enmarcamiento con la de *dispositivo pedagógico* que refiere a un instrumento que posibilita la producción, reproducción y transformación de la cultura; y está constituido por tres tipos de reglas que se presentan en relación jerárquica unas con otras: las reglas *distributivas, de recontextualización y evaluativas*.

¹ Enmarcamiento es la traducción del término inglés *framing* empleado por Bernstein; hace alusión a un ‘marco de referencia’.

El principio de *recontextualización*, por su parte, regula el *discurso pedagógico* para su transmisión y adquisición selectivas al interior de la escuela. Es definido por el autor como “una forma especializada de comunicación que transmite teorías o contenidos escolares”, pero 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*” (Bernstein, 1993:189).

Existen dos complejos de conducta analíticamente diferentes, pero relacionados en la práctica, que la escuela transmite a través del discurso pedagógico al alumno: uno relacionado con el aprendizaje de los conocimientos, habilidades, etc. y el otro que tiene que ver con la formación del carácter. Ambos se plasman en los dos componentes del discurso pedagógico: el *discurso instruccional* y el *discurso regulativo*.

Mientras el primero crea competencias, capacidades y destrezas orientadas a mejorar el desempeño de los estudiantes en actividades específicas, el segundo transmite actitudes y valores que inculcan maneras de ser e instauran un orden social. La preeminencia de uno u otro (*instruccional* o *regulativo*) le otorga singularidad a cada escuela, y modifica, en algún sentido, el ordenamiento formalmente establecido.

Aspectos metodológicos.

La investigación se lleva a cabo por medio de un estudio de casos. El estudio analiza dos escuelas públicas de la ciudad de Córdoba (Argentina), 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 realizaron entrevistas con directivos, coordinadores de curso y docentes en torno a la organización del trabajo pedagógico, los estilos de comunicación y se realizaron observaciones de prácticas pedagógicas que transcurren en el aula y en otros espacios. Se analizan los principales componentes del *código pedagógico* predominante en cada una de

ellas desde una perspectiva sociológica. La conceptualización que propone Bernstein permite identificar los significados relevantes sobre las prácticas de inclusión vigentes, a partir del análisis de las relaciones de poder y de control en torno a esas prácticas (clasificación y enmarcamiento); asimismo se identifica el discurso pedagógico dominante en cada institución. El análisis realizado pone el foco, fundamentalmente, en las expresiones de los actores consultados (directivos, profesores y coordinadores de curso) respecto de la gestión y la organización de su escuela.

Lo que aquí se presenta debe considerarse sólo como una aproximación general, que posibilita identificar algunos de los sistemas de significaciones vigentes que fundamentan las prácticas de los educadores sobre los que se desarrolló la investigación.

Análisis y discusión de datos

Código institucional, discurso pedagógico y prácticas de inclusión

La diversidad de sentidos que atraviesan los ámbitos educativos expresan los componentes tanto estructurales como subjetivos de la existencia social. La singularidad de la cultura institucional de una escuela puede ser explicada aplicando el concepto de *código* de Bernstein y, asociado a él, el de *discurso pedagógico*.

Las formas de clasificación y enmarcamiento que traducen las relaciones de poder-control al interior de las escuelas estudiadas, constituyen el escenario donde se desarrollan los discursos pedagógicos que predominan en cada institución y que parecen configuran dos tramas de significaciones diferentes:

-una *preventiva*, fundada en la preeminencia de un *discurso regulativo* (Bernstein, 1990; 1998) basado en sentidos vinculados con buen clima escolar y fomento de la pertenencia institucional del alumnado;

-otra *remedial* que actúa sobre problemas ya instalados (ej. bajos promedios en último trimestre); modalidad que se vincula con prácticas que enfatizan el *discurso instruccional* y que transcurren en paralelo a las acciones en el aula (por ejemplo tutorías).

a) *Las prácticas preventivas*: En el caso de la escuela cuyas tramas relacionales tienen una modalidad que este equipo designó como *preventiva*, el director y la vicedirectora parecen colaborar entre sí y asumir sus responsabilidades sin establecer diferencias categóricas entre las tareas correspondientes a cada cargo. En este sentido se puede suponer que la clasificación y el enmarcamiento manifiestan un valor débil.

Si se enfoca en las prácticas ligadas a la inclusión, el acuerdo que ambos funcionarios comparten sobre la importancia de trabajar institucionalmente en torno a la permanencia de los estudiantes en la escuela se expresa en la gestión que realizan sobre los tiempos, recursos y espacios necesarios para que ello se haga efectivo. Así, por ejemplo uno de los cometidos de la gestión fue el reordenamiento de los horarios para evitar asignaturas en contra turnos 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” (Vicedirectora).

El fomento de la utilización de espacios-tiempos extra áulicos es otro ejemplo. Los estudiantes que atraviesan dificultades de integración o que se sienten *“incómodos en el sistema o en el medio”* (Coordinadora); desarrollan actividades artísticas durante los recreos (prácticas de muralismo e intervenciones teatrales) guiados por un grupo de

profesores con horas institucionales que asumen este proyecto recuperando los contenidos trabajados en otros proyectos escolares extra áulicos

“...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 propósito de desarrollar diversas prácticas inclusivas es planteado claramente por los directivos en el transcurso de asambleas donde el colectivo docente delibera y llega a acuerdos: al inicio del año escolar tiene lugar una reunión general en la que se acuerdan las acciones que definirán el rumbo académico del ciclo escolar; los consensos allí logrados regulan la marcha del trabajo docente a lo largo del período escolar.

[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)

Aún cuando estos acuerdos orientan la marcha de las acciones pedagógicas, el equipo directivo no desconoce que en el plantel docente siguen existiendo visiones más tradicionales sobre el logro escolar y la importancia del empeño individual y la exigencia. Por ello, 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)

De acuerdo a las expresiones vertidas, aunque se presentan dificultades de orden administrativo, tales como la coordinación de los horarios de los docentes que comparten el espacio o la asignación de calificaciones, el resultado de la experiencia es bueno.

“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 (...)” (Vicedirectora)

El acompañamiento permanente de los alumnos, sumado al diálogo persistente con los padres, coadyuva al fomento de la pertenencia institucional y al buen clima escolar que permite vislumbrar la hegemonía de un discurso regulativo que se sostiene en un código cuya clasificación y enmarcamiento presentan valores débiles.

Coordinadores de curso, docentes con horas institucionales y preceptores son figuras centrales en ese 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. (Tessio Conca, 2017).

b) *Las prácticas remediales*: en la escuela donde observamos mayor frecuencia de prácticas *remediales*, se percibe un principio de clasificación fuerte. Director y vicedirectora parecen marcar fronteras categóricas en las funciones de cada uno, mientras que en las instancias formativas se pondría más énfasis en la especificidad de los contenidos y menos en los procesos y modos de conocer.

Respecto del equipo directivo, los límites inequívocos entre las posiciones del director y vicedirectora se vinculan con la regulación formal de sus tareas, definida desde la administración educativa provincial. Ubicada en un barrio de clase media, en esta institución las clasificaciones no parecen debilitarse ni aún ante urgencias derivadas en muchas ocasiones de los condicionamientos externos.

El director constituye una figura central y, aunque tiene una gran capacidad para “leer” la situación de su escuela -lo que le permite asumir una posición sobre los desafíos que se presentan a los agentes institucionales-, parece centralizar la toma de decisiones y no dejar ningún aspecto libre de su control.

“Es una dinámica de trabajo de mucho esfuerzo, que por ahí te agota, porque es una lucha permanente y tenés que atender también la demanda de los docentes, entonces tenés que estar siempre tratando de llevar el orden, y controlar el orden para ver si podés cumplir con todos los lugares y con todos los estamentos como corresponde.” (Director)

Vice-directora y Coordinadora orientan sus acciones desde consideraciones netamente pedagógicas ejecutando, bajo la supervisión del director, los proyectos relacionados con la mejora de los aprendizajes, la retención de los alumnos y la terminalidad de sus estudios.

Aún así, las tareas asignadas por el director a cada una de ellas son específicas y están bien delimitadas.

“Hay ejes que priorizamos. Yo personalmente, priorizo la parte del aprendizaje de los alumnos...por un lado, trabajando con los profesores sobre esto, y también el tema de la normativa, también con los alumnos... En primer año, por ejemplo, que es donde yo más estoy, con los chicos que están a la mañana tenemos muchas dificultades con el comportamiento.” (Vice-directora)

La vicedirectora, según lo que ella misma señala, estaría próxima a los docentes, abordando con ellos problemáticas cotidianas y observando el cumplimiento de normativas relacionadas con las prácticas pedagógicas concretas: estar en el curso a horario, cumplir con programas y planificaciones, etc. La coordinadora, en cambio, afrontaría los proyectos alternativos (tutorías, Centro de Actividades Juveniles, proyecto de *terminalidad*) que se suman para dar respuesta a las demandas de retención e inclusión. La vice directora, en diferentes momentos de la extensa entrevista, manifiesta los límites que se le han impuesto a su propia tarea:

“En eso están las profesoras tutoras, con la coordinadora... en un tiempo lo tuve yo [habla aquí del proyecto de tutorías].” (Vice-directora).

“Para mí el CAJ es una excelente propuesta, he visto trabajarlo con otras coordinadoras muy bien y en este momento yo veo que no se hace nada... Así que no me quiero desgastar mentalmente y aparte todos esos programas los maneja el Director, no yo.” (Vice-directora).

“Yo por el formato he estado poco en esa actividad [habla de las jornadas escuela, familia, comunidad], porque eso lo maneja la coordinadora y no yo.” (Vice directora)

El discurso pedagógico dominante, que prioriza las competencias y destrezas orientadas a mejorar el desempeño de los estudiantes en campos de actividad específicos, descansa en la idea de que cada docente debe implementar en el aula estrategias que apunten a valorar los contenidos más importantes y reforzar su enseñanza para que los alumnos pasen sin inconvenientes al ciclo superior.

Para el director, proporcionar a todos los estudiantes las mismas posibilidades de acceso y permanencia en el sistema implica prestar atención a quienes tienen menos posibilidades personales, económicas o sociales, pero también brindar *una educación de calidad*, que supone que la inclusión no está garantizada por el mero hecho del acceso y permanencia sino que es preciso, además, garantizar el *aprendizaje* de los escolares.

“...no se les fomentó la vagancia [habla de los alumnos], se les fomentó el esfuerzo, ¿estamos? y esa era la idea; es decir lo que yo sostengo es que yo no puedo, para poder mejorar la calidad de rendimiento del alumno, descender a la mínima expresión, todo lo contrario, tengo que sostener y tratar de ver de qué forma o con qué estrategia logro que este chico aprenda, no sé si soy claro.”

(Director)

“El objetivo principal es convertir a los grupos de alumnos en grupos de aprendizaje, ¿no? y focalizarnos en los aprendizajes de los alumnos ¿sí? ... eh digamos todos los otros aspectos que generalmente, los proyectos de tutorías, y estos proyectos han tenido como más importante antes nosotros los hemos tocado pero lo más importante es el aprendizaje y a eso se tiene, a eso suma la convivencia ¿sí?, la relación con los padres, la relación con los docentes... pero siempre con foco en el aprendizaje.” (Coordinadora).

La vicedirectora, por su parte, comparte con director y coordinadora la intención de focalizarse en los aprendizajes de los alumnos:

“El contenido es lo primordial y lo único que vale, entonces bueno comenzar a trabajar con eso para mejorar los niveles de aprendizaje de los chicos, los porcentajes de aprobados, disminuir la deserción, todo eso fue un trabajo muy difícil, muy arduo...” (Vice-Directora)

Relacionado con ello, la importancia del *mérito* de cada alumno aún parece atravesar los sentidos de la comunidad educativa, lo que puede explicarse en términos del largo proceso histórico en el que estas significaciones se han cristalizado y han sido internalizadas por los actores escolares en el transcurso de sus procesos formativos.

“El otro día me dice [habla de un alumno] ‘me llevo muchas materias, profe’ y le digo ‘pero porque sos un tonto, por eso, porque no te preocupás, estás repitiendo’.” (Docente 3).

“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... Porque sino 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.” (Docente 2)

La relevancia del componente instruccional que se percibe en el discurso pedagógico dominante se plasma también en el proyecto de tutorías, una de las prácticas que se gestionan en la escuela con el objetivo de mejorar el rendimiento de los alumnos. Surgidas a partir de la implementación del PROMEDU (Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa) que incorporó el llamado Plan de Mejoras Institucional, constituyen un proyecto en el que “docentes tutores” cumplen horas extraescolares.

En esta escuela se incluyen dos módulos de tutorías para seis disciplinas (historia, inglés, matemática, lengua, ciudadanía y participación y biología) y desde esta instancia se realiza un trabajo transversal de técnicas de estudio para todas las materias.

“Desde hace ya... (2010 creo que fue) tenemos un programa de tutorías disciplinares que viene del Plan de Mejoras Institucional... comenzaron siendo tutoras disciplinares: clases de apoyo para los chicos que estaban flojos en algunas materias, porque no tenemos para todas las materias... Pero después han ido ocupando otros roles, porque por ejemplo, la clase de apoyo es muy buscada en julio, cuando empiezan los exámenes o en esta época para terminar bien, para preparar los coloquios...” (Coordinadora curso)

Los índices de repitencia disminuyeron de manera considerable en la escuela a partir de estas acciones, pero los de deserción siguen preocupando tanto al equipo directivo como al

cuerpo docente, cuyos integrantes comentan que una gran cantidad de estudiantes quedan libres sin pase todos los años.

“Van abandonando, van abandonando. Eso sí te da mucha pena. Entonces bueno, acá se los trata de rescatar. Acá tenemos uno que se lo ha rescatado y que está andando bastante bien.” (Docente 1).

Para resolver en parte este problema, el equipo directivo ha concebido un proyecto institucional que, gestionado por la coordinadora, está dirigido a los alumnos de sexto año que han concluido en forma regular el último año pero adeudan materias para su finalización. Estas acciones pretenden emular el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (FinEs) en su modalidad “deudores”, plan diseñado por el anterior Ministerio de Educación de la Nación destinado a completar la educación secundaria de jóvenes y adultos mayores de 18 años.

“Y a los que sí hemos llamado es a los chicos que han dejado la escuela y nunca volvieron a rendir. Tampoco han entrado en un plan Fines, entonces lo que hicimos fue hacer como un Fines interno, que le llamamos ‘Plan de terminalidad’, que lo llevan a cabo los profesores de horas institucionales. Entonces llamamos a los chicos, los profes de horas institucionales les hacen dos o tres trabajos que incluyen todos los temas más importantes de las asignaturas y ellos tienen que venir a la defensa oral de cada uno de los trabajos. Si ellos rinden esos tres trabajos y las defensas orales, tienen aprobada la materia. Entonces se inscriben en el próximo turno de examen y se les pasa esa nota.” (Coordinadora curso)

El contacto con las familias de los estudiantes parece completar este circuito de prácticas paralelas implementadas para *remediar* las dificultades encontradas a la hora incluir a todos los jóvenes en las aulas. Estas son convocadas ante la evidencia de problemas que ponen en peligro la trayectoria de los alumnos, pero no son actores que participen activamente en la dinámica de los procesos escolares.

“Desde la Dirección se ha dado como una reticencia a que los padres participen, o no es solo la participación... yo creo que el Director lo que más quiere es que no

se inmiscuyan en la vida escolar.” (Vice-Directora)

“Se tiene muy en cuenta el diálogo con la familia cuando un chico está muy problemático, se los llama, se sigue todo un caminito... hablar con él, hablar con la familia, firmar compromisos... hemos trabajado mucho el tema de las inasistencias, porque los chicos faltan mucho en todos los años, y eso se trabaja directamente con la familia. A las diez faltas se lo llama al papá, se entrevistan con la vicedirectora, conmigo o con el director y con los preceptores y bueno... se los pone en aviso, se les dice en qué materias está andando mal y se firma el compromiso de no repetir las inasistencias, de no llegar tarde, de ir a educación física, y se los va controlando ¿sí?” (Coordinadora)

Lo expuesto hasta aquí permite suponer que en esta escuela los sentidos vinculados a la inclusión pueden ser explicados en términos de valores de clasificación y enmarcamiento fuertes; en este sentido, los principios de jerarquía se hacen explícitos, así como las relaciones de poder entre los actores que ocupan posiciones diferentes en la organización escolar. Por otro lado, las fuentes de control de la comunicación se inclinan a estar situadas también en el transmisor y no tanto en el adquirente.

El discurso pedagógico en este caso se caracteriza por ser predominantemente *instruccional*, ya que prioriza los instrumentos que necesita el alumno para poder desempeñar alguna tarea específica con cierto grado de idoneidad. Se manifestaría así una escasa incorporación a la esfera escolar de significaciones propias del contexto exterior del cual provienen los alumnos, al tiempo que los *significados relevantes* del código escolar parecen sufrir escasas modificaciones.

Consideraciones finales

De acuerdo con Moráis y Neves (2007) la naturaleza de las interacciones sociales construidas al interior de la escuela determina en gran medida el papel reproductor o transformador de la estructura social. En el primer caso descrito, cuya modalidad hemos coincidido en llamar *preventiva*, las relaciones parecen orientarse hacia la transformación,

dando lugar a la retención de los estudiantes en primer lugar y al desarrollo de aprendizajes relevantes en segundo lugar. Los valores de clasificación y enmarcamiento débiles nos permiten hablar de un *código integrado* que incluye un *discurso pedagógico regulativo* dominante.

El segundo caso, que denominamos de *modalidad remedial*, manifiesta en cambio una disposición hacia la conservación de las estructuras. La “calidad educativa”, ligada en los sentidos de la comunidad escolar al logro de aprendizajes significativos, es prioridad y solo se suaviza esta exigencia cuando los hechos no dan lugar a dudas: los alumnos abandonan sus estudios o existe peligro que suceda. Los valores de clasificación y enmarcamiento fuertes nos permiten hablar aquí de un *código de colección* que incluye la hegemonía del *discurso pedagógico instruccional*.

Aunque las significaciones que subyacen a cada modalidad de inclusión son diferentes, en ambos casos las prácticas transcurren en paralelo a la enseñanza en el aula, la cual pareciera orientarse por sentidos tradicionales, muy arraigados aún (entre ellos el valor del mérito individual en la permanencia escolar).

Bibliografía

Bernstein, B. (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 Besntein” en *Revista Praxis Educativa*, 2 (2) Pp 115-130
- Tiramonti, G (2010) *Tendencias actuales de las políticas educativas de la región*. Propuesta Educativa. Nro 34.
- Tessio Conca, A. (2017). “Prácticas inclusivas y discurso regulativo en el nivel secundario. análisis de caso desde la sociología de Basil Bernstein.” *XXVIII Encuentro Investigación Educativa UCC*. Córdoba. 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>.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.