

**Título:** Aprendizajes e inclusión en la escuela secundaria

**Autor/es:** Lic. y Prof. Natalia González- Lic. y Prof. Lucia Beltramino- Esp. Rodríguez Carola.

**Pertenencia Institucional:** Universidad Nacional de Córdoba. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

**Mesa de trabajo:** 5. Sujetos y procesos de aprendizaje en contextos educativos

**Correo electrónico:** [nataliagonzalez70@hotmail.com](mailto:nataliagonzalez70@hotmail.com), [lucibeltramino@gmail.com](mailto:lucibeltramino@gmail.com),  
[carolarod@hotmail.com](mailto:carolarod@hotmail.com)

**Palabras clave:** Aprendizaje- situación- inclusión-Educación secundaria-

### **Resumen:**

Esta ponencia pretende mostrar los avances del proyecto “Aprendizajes e inclusión en la escuela secundaria: mediaciones intersubjetivas en situaciones educativas. Un estudio en casos<sup>1</sup>”.

Desde posicionamientos pedagógicos centrados en las teorías socioculturales del aprendizaje, en esta nueva etapa investigativa, el equipo procuró comprender las propuestas políticas de inclusión y aprendizaje situadas en la escuela secundaria. Intentamos caracterizar instancias intersubjetivas entre docentes, alumnos y/o entre pares y andamiajes en situaciones educativas en escuelas secundarias y reconstruir las significaciones de los procesos de aprendizaje en clave de inclusión, es decir, aspiramos a identificar situaciones educativas que parecen habilitar la inclusión sociocultural de los sujetos a través de procesos de aprendizaje.

### **Aprendizajes y políticas de inclusión educativa**

En la actualidad, asistimos en nuestro país a un cambio en las preocupaciones educativas. Cabe recordar que en los últimos 12 años las políticas educativas giraron en torno a la inclusión y en ese marco el gobierno orientaba sus esfuerzos y acciones para favorecer que todos accedan al derecho social a la educación, permanezcan y egresen del sistema educativo construyendo en su trayectoria educativa aprendizajes significativos. Se llevaron adelante un conjunto de políticas como la sanción de la Ley de Educación Nacional, la expansión del Sistema Universitario Nacional, la Asignación Universal por Hijo, sistemas de becas, la Ley de Financiamiento Educativo, el Plan Fines, el Plan Conectar Igualdad, el Plan Progresar, entre otras, tendientes a favorecer procesos de inclusión educativa.

En un contexto de recuperación económica y reducción de la pobreza, (2003-2007) las políticas educativas principales de esta época intentaron paliar los efectos de las políticas neoliberales

de los noventa creando nuevos marcos normativos <sup>ii</sup>para el sistema. Podríamos decir que una de las leyes más importantes del periodo fue la Ley de Educación Nacional, la cual deroga la Ley de Educación Federal y marca una ruptura con las políticas neoliberales y su concepción acerca de la educación. (Feldfeber y Gluz 2011)

“El primer aspecto a destacar es la conceptualización de la educación como bien público y como derecho social y la centralidad del Estado en la garantía de este derecho. Estos principios se yuxtaponen con la formulación de la educación como un derecho personal y con el rol de la familia como agente natural y primario de la educación tal como lo establecía la de 1993.”(Feldfeber y Gluz, 2011: 347)

Es importante subrayar que mediante dicha ley se extiende la obligatoriedad del sistema educativo (13 años), se modifica la estructura del sistema volviendo a los niveles inicial, primario y secundario, se crea el Instituto Nacional de Formación Docente y se definen las diferentes modalidades educativas, entre otras cuestiones.

Las políticas educativas sostenidas durante 2007-2015 hicieron foco y profundizaron la inclusión educativa. Políticas como la Asignación Universal por Hijo, que rige desde el 2009, condiciona a los beneficiarios a la asistencia escolar y sanitaria de los niños/as y jóvenes fomentando la permanencia de estos en el sistema educativo. Programas como Conectar Igualdad promueven la democratización en el acceso al conocimiento de los jóvenes y docentes de escuelas públicas. La mayor inversión educativa, la construcción de más escuelas, las becas estudiantiles, los cambios curriculares, las propuestas de nuevas figuras institucionales (tutores, coordinadores de curso) y el desarrollo de programas de formación continua de carácter gratuito son un reflejo de la preocupación estatal por construir mayor inclusión educativa para todos.

A pesar de los esfuerzos estatales enunciados, la escuela secundaria, de reciente obligatoriedad es el tramo más controvertido de nuestro sistema educativo, por tal motivo, el presente proyecto hace foco en dicho nivel. Parte de esta complejidad deriva de la obligatoriedad escolar, los cambios en la composición social y cultural de los estudiantes, las desiguales condiciones de escolarización según sector y ámbito educativo y los escasos e insuficientes cambios en el formato escolar y laboral de la escuela secundaria, históricamente institucionalizada para una elite.

El acceso a la escuela primaria en términos de cobertura, al menos, podríamos afirmar que se encuentra universalizado, sin embargo, el nivel secundario no logra revertir sus problemas de permanencia, egreso, repitencia y (sobre) edad, entre otros. Es en el marco de dichas

problemáticas que nos preguntamos por los aprendizajes en términos de inclusión socio cultural en dicho nivel.

Como ya se mencionó, advertimos hoy un cambio en las preocupaciones educativas, tal como sucedió en la década del noventa, el debate pedagógico actual gira en torno a la calidad educativa, la evaluación del sistema educativo, tanto de docentes como de estudiantes y de nuevos modos de descentralización educativa.

En este contexto sostenemos como hipótesis, que las políticas de los últimos doce años impulsaron la inclusión educativa de grandes sectores excluidos del acceso a la educación, sin embargo, es importante preguntarnos si se redefinieron significativamente las prácticas pedagógicas al interior del nivel secundario para favorecer los procesos de aprendizaje como parte fundamental del derecho a la educación. De lo enunciado, surge el interés por indagar acerca de las mediaciones intersubjetivas en situaciones educativas que favorezcan los aprendizajes en la educación secundaria.

Consideramos que la riqueza de indagar esta problemática, más que en encontrar respuestas, se centra en la apertura de espacios de debate a partir de los cuales se promuevan procesos de reflexión crítica de las prácticas docentes, con la intencionalidad explícita de construir propuestas que habiliten la inclusión sociocultural de los sujetos a través de procesos de aprendizaje.

### **Aprendizaje en situación: el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria (PIT)**

Pensar el aprendizaje en situación implica afirmarnos en el paradigma contextualista que considera que la situación no opera como un contexto externo que describe un proceso de desarrollo que es atributo del individuo, sino que el desarrollo, como el aprendizaje se producen en situación. (Elichiry, 2009).

“Es la situación la que produce o no nuevas formas de comprensión y participación” (Elichiry, 2009. 27). En este marco y en el recorte de nuestra investigación intentamos analizar situaciones educativas que se les ofrecen a los jóvenes como el PIT, entendiendo que se trata de una situación que intenta modificar el formato escolar moderno para incluir.

La creación del PIT se produce en un marco de construcción de políticas de inclusión educativa que intentan dar respuesta a aquellos sujetos de 14 a 17 años que por diferentes motivos no eran contenidos por la escuela tradicional. Si realizamos un abordaje situacional no reducimos las explicaciones del no aprender sólo a atributos individuales de los sujetos, sino que

contemplamos, entre otras cuestiones, las políticas públicas, la historias de las prácticas y los límites del clásico formato escolar moderno. (Baquero 2016)

Tal como afirma Baquero (2005), en el marco del paradigma contextualista la educabilidad es puesta “bajo sospecha” en tanto característica individual de los sujetos y en este giro afirma que la institución escolar es la que debería adecuarse a las particularidades de los estudiantes. “Es decir, es la situación escolar, la que debe entenderse como superficie de emergencia de las condiciones de educabilidad”. (Baquero, 2005. 131) En tanto lo mencionado, resulta de interés conocer las condiciones efectivas de prácticas escolares que modifican la gramática escolar y atienden especialmente a poblaciones vulnerables como lo es el PIT.

Como venimos señalando, la propuesta pedagógica- didáctica del PIT pretende romper con algunas características del formato escolar moderno, como los agrupamientos por edad, la asistencia, gradualidad y evaluación. Se reconocen las trayectorias previas de cada estudiante donde cada uno recorre su propio trayecto formativo asistiendo a clases y tutorías en el formato de pluricurso. El plan de estudio está compuesto por espacios curriculares planificados para ser cursados de manera anual o cuatrimestral. La asistencia y acreditación es por espacio curricular. La designación de los docentes es por hora cátedra y contempla horas para el dictado de clases, para tutorías y una hora semanal para trabajo institucional en equipo.

El plan de estudio abarca 4 años y dadas las características que asume el cursado, representa una propuesta con mayor flexibilidad que la escuela secundaria común. La resolución provincial que define su creación es la N° 479/10 y se orienta a garantizar el reingreso, permanencia y el egreso de jóvenes que por diversos motivos han visto dificultada o interrumpida su escolaridad secundaria.

### **Decires sobre la inclusión**

Algunos resultados de procesos investigativos previos como el trabajo acerca de “*La interiorización en los aprendizajes, una dimensión en la construcción de la inclusividad social. Intervenciones pedagógicas de egresados de la formación docente superior*”<sup>iii</sup>, nos permitió aproximaciones al conocimiento de algunos modos de abordar la inclusión educativa como resultado de los aprendizajes, por parte de docentes egresados en la FFyH.

Como resultados de dicho proyecto, algunas conclusiones se tornan relevantes para nuestro objeto de investigación, entre ellas mencionamos las más importantes:

- El sujeto denominado como “sujeto de la exclusión” ya viene dado desde su procedencia social de origen y se constituye también desde las estructuras propias del sistema educativo.

En este gran marco que opera como telón de fondo de las prácticas educativas, pareciera que la exclusión proviene y se inserta en la escuela, resultando dificultoso habilitar procesos de inclusión en situación de aprendizaje en el aula.

- En relación a los planes, programas y políticas vigentes, la inclusión pareciera no generarse en la temática de los aprendizajes, sino a nivel de la permanencia de los sujetos en la institución educativa. Ésta ocurre en el plano de los vínculos, en la interacción con el otro, en el afecto, la experiencia de vida, en “poner el cuerpo”.

- Se ha percibido y expresado preocupación, conciencia pedagógica y política en los profesores, así como fuerte interpelación a las prácticas escolarizadas instituidas. Cuestionan su formación universitaria al reconocerse sin herramientas para trabajar en contextos e instituciones, en este caso, con sujetos en situación de vulnerabilidad social. Aluden que en su formación prima un discurso generalista, con avances en relación a las teorías sociales, políticas, antropológicas de las últimas décadas y un tiempo escaso vinculado a los procesos de subjetivación e interiorización de los aprendizajes. Los profesores recuerdan pocos momentos en los que se trabajó la problemática de la inclusión y los aprendizajes en situación educativa.

En el proceso investigativo actual analizamos la inclusión sociocultural de los sujetos a través de procesos de aprendizaje situados el PIT. A continuación recuperamos las voces de los docentes entrevistados que nos habilitan a la construcción de algunas aproximaciones provisorias para su comprensión.

En continuidad con los resultados obtenidos en el proyecto anterior, algunos docentes enuncian que en el PIT la exclusión es estructural y se inserta en la escuela, donde muchas veces se entiende que incluir es sostener la asistencia de los estudiantes o contenerlos desde lo afectivo. En sus palabras:

*“La propuesta y la política educativa a veces tienden a poner paños fríos a cuestiones de exclusión estructurales y en el aula poco se puede hacer más allá de la dimensión emocional”*

*“Si están los chicos haciendo nada o están dentro de un proyecto no importa, para la escuela, para el sistema (...) el chico tiene que permanecer en el aula (...)”*

*“Si no pasa el otro extremo: mucha pena por los chicos, por el contexto en el que están... Entonces ¿que estén acá, por lo menos están acá y con que estén acá y no estén en la calle ya es suficiente. Aprobarlo, no sabe nada pero aprobalo’. Y así tampoco estamos generando inclusión porque el chico sale y no va a poder...”*

Las afirmaciones expuestas nos permitirían pensar en lo que Baquero (2016) denomina como “falacia de abstracción de la situación” ya que los docentes parecen pensar que dado el contexto de procedencia de los sujetos, signado por la exclusión, mucho no se puede hacer en términos de aprendizaje, por lo cual no se reconocen como sujetos que inciden en las formas de enseñar y aprender en situación, como si esa lógica que se inserta en la escuela fuese producida fuera de los sujetos que la actúan.

Resulta interesante a su vez, resaltar que en las expresiones de los docentes se advierte también una preocupación que parece poner en tensión la misma idea de incluir antes expresada. Así un entrevistado explícitamente enuncia:

*“Muchas veces en algunas escuelas donde se trabaja parece que la lógica es que el pibe solamente llegue a clases y con que el chico haya ido ya eso es incluir. Ahí es donde a mí me choca a veces, porque creo que es cierto cuando uno dice “está bien, lo incluiste en el colegio” pero después ¿qué le enseñaste ese día? quizás fue nada... Entonces ahí es difícil, cómo generaste esa inclusión”*

Si bien es relevante poder poner en palabras dicha preocupación, queda por indagar si la misma se traduce en prácticas de inclusión a través del aprendizaje.

Por otra parte, los entrevistados plantean no identificar en sus trayectos formativos previos saberes potentes a la hora de pensar intervenciones que incluyan en términos de aprendizajes.

*“Me doy cuenta de que lograr inclusión requiere no solamente de políticas educativas sino de la preparación de los educadores para realmente actuar en materia de inclusión, sin embargo, los desafíos son unir esa teoría ese método que produce ciencia, historia, filosofía, letras a una realidad y a una práctica que necesita otra cosas entonces uno tiene que tratar de encontrar en esos dos universos un diálogo”*

En este marco, al decir de Laura Pitman (2012) nos encontramos ante el desafío de construir espacios de formación docente solidarios con prácticas educativas inclusivas. Pensar prácticas pedagógicas inclusivas no significa abrirles las puertas de la escuela a los históricamente excluidos, sino darles a los sujetos oportunidades reales de aprender “que una buena escuela no sea el privilegio de algunos, sino un derecho realizado de todos los chicos“(Pitman, 2012: 138).

Retomando a Meirieu (2012) el autor afirma que la problemática de la formación docente está íntimamente ligada a la democratización del acceso al saber, sostiene que “mientras nuestras sociedades se contentaban con hacer aprobar a un pequeño porcentaje de los alumnos, podíamos tener docentes que funcionaban con ellos con complicidad cultural, salían más o menos del mismo medio, de la misma historia; los alumnos estaban ya casi formados cuando

llegaban ante ellos...Si queremos que el saber sea accesible a todos hay que desarrollar un pedagogía que no se contente con ver aprobar aquellos que están destinados con aprobar y con mirar fracasar a los demás.” (Meirieu, 2012;11)

En relación a lo enunciado, sostenemos que una de las urgencias que tiene la formación docente es brindar herramientas para generar prácticas pedagógicas inclusoras. Si bien lo mencionado no es objeto de la presente investigación, indagar sobre el aprendizaje necesariamente remite a tensionar la formación de los docentes.

En tanto en el proyecto nos proponemos identificar situaciones educativas que parecen habilitar la inclusión sociocultural de los sujetos a través de procesos de aprendizaje resulta alentador para nuestras preocupaciones, situaciones como la relatada por un docente del espacio curricular del PIT “Proyecto de intervención sociocomunitario”.

*“Nosotros con el Proyecto de Intervención Sociocomunitario participamos de un proyecto que era nacional, había que presentar cuál es la intervención de un proyecto y justo en la materia nosotros habíamos hecho un espacio de violencia de género y habíamos intervenido en la comunidad haciendo folletos, participando, discutiendo, llevando a los chicos a la calle para sean protagonistas ellos de lo que habían aprendido y que lo recomuniquen en sus barrios, en sus casas... Y terminamos pasando a una primera instancia y fuimos todos al auditorio del ACA. En esa salida fue impresionante... Ya había terminado el espacio de aprendizaje, era simplemente ir y esperar el premio. Pero la salida fue el aprendizaje, porque antes de salir el discurso era “nosotros no vamos a ganar porque nosotros somos PIT”, qué vamos a ganar nosotros... ¿para qué vamos?’. Y ahí había que trabajar en eso. Después, una vez que llegamos al auditorio, al hotel, muchos de los chicos no sabían ni siquiera llegar al centro, ¿no? Menos estar en un lugar así...Un estudiante, Lucas, me dijo exactamente así “Profe, me van a echar de acá”. ¿Por qué?, le digo. “Mire cómo estoy vestido”. Entonces le digo, “miren cómo yo estoy vestido, a mí no me echa nadie y menos a vos”. Pero él estaba convencido de que alguien iba a entrar y lo iba a echar de ese lugar y le digo “no, tenemos toda la razón de estar acá” ....Yo la verdad que con el PIT estoy muy fascinado de las cosas que se pueden generar, soy crítico pero estoy muy esperanzado.”*

Este relato, recuperando los aportes de Baquero (2016) nos permite reconocer que llevar a cabo experiencias inclusivas requiere partir de una mirada que exceda hacer foco en los sujetos y sus atributos y pueda considerar que al cambiar la propuesta de actividad variaran las posibilidades de participación de los sujetos. Tal como aquí podemos reconocer, en el proyecto

desarrollado, variaron las formas habitualmente pasivas de participación de los estudiantes en sus procesos de aprendizajes promovido también, por un cambio en la posición del docente.

Por otro lado, este proyecto muestra indicios de que el aprendizaje podría generar inclusión, ya que además del aprendizaje del contenido específico les permitió a los estudiantes conocer el centro de la ciudad y un hotel, y su vez desnaturalizar cuestiones producto de la exclusión social en la que viven. En este caso podríamos decir, que fue la escuela, el PIT y esta propuesta pedagógica la que permitió incluir social y culturalmente a través de diferentes aprendizajes.

### **A modo de cierre**

En este cierre provisorio, parece oportuno rescatar lo expresado por uno de los docentes entrevistados: *“Ustedes decían, esta premisa del aprendizaje genera inclusión, pero a mí me parece que en realidad la inclusión genera aprendizaje.*

Dichas palabras, nos muestran una clara preocupación por los procesos de aprender pero sin una comprensión del tipo de relación que podría tejerse para generar situaciones de aprendizaje que incluyan. Es decir, que incluir no implique solo permanecer sino apropiarse tanto de los saberes culturalmente validados, como de aquellos que permitan la construcción de otros destinos posibles.

En este sentido retomamos la propuesta pedagógica de Meirieu (2006) que nos invita como docentes a transmitir saberes que implique subversión y la creación de un presente y futuro diferentes. Propone el pedagogo que la escuela debe transmitir saberes que nos ligen a la cultura común, que nos desliguen habilitando modos de escapar a toda influencia y saberes que nos religuen para construir un nuevo mundo posible.

Claro está, que si bien las decisiones de la política educativa tienen un rol central, su puesta en prácticas en situaciones particulares pueden desarrollar dinámicas que lejos de incluir sitúan a los sujetos en el mismo punto de partida.

A partir de lo expresado queda planteada la tensión entre las políticas de inclusión y el aprendizaje como inclusión. El avance investigativo que llevamos hasta el momento reclama una mirada reflexiva que habilite identificar aspectos que estarían obstaculizando y/o

posibilitando la verdadera inclusión, como así también el desafío de instalar dentro de las prácticas pedagógicas la desnaturalización de ciertas concepciones del proceso de aprender.

### **Bibliografía:**

- Elichiry, N. (2009) *“Escuela y aprendizajes. Trabajos de psicología educacional”*. Manantial. Bs As
- Baquero, R. (2016) “La falacia de la abstracción de la situación en los abordajes psicoeducativos” en *Cognición, aprendizaje y desarrollo*. Abate, N y Raul, A (comps.) Argentina. Noveduc.
- Baquero, R (2005) *Las practicas psicoeducativas y el problema de la educabilidad: La escuela como superficie de emergencia*. Revista IIPSI. Facultad de Psicología. UNMSM. Vol . 8 N° 1- 2005. pp 121-137
- Birgin, A (2012). “Entrevista a Philippe Meirieu”. En *Revista N° 30 del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. F.F.yL. UBA. Buenos Aires
- Feldfeber, M y Gluz, N (2011): “Las políticas educativas en Argentina: Herencia de los 90, contradicciones y tendencias de nuevo signo”. En: *Educ. Soc., Campinas*, v.32, n. 155, p 339-356, Abr-jun: 2011.
- Pitman, L (2012) “Manual de Capacitación docente, enfoque y método” En BIRGIN, Alejandra Más allá de la capacitación. Debates sobre la formación de los docentes en ejercicio. Buenos Aires, Paidós
- Vanella, L., & Maldonado, M. (2013). Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para jóvenes de 14 a 17 años (PIT). *Córdoba, Argentina. UNICEF y UNC*.

---

<sup>i</sup> Dirigido por Patricia Mercado, Co directora Gonzalez Natalia Secyt- CIFFyH-UNC (2016-2017)

<sup>ii</sup> Las principales Leyes sancionadas fueron: Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase, Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente, Ley de Educación Técnico Profesional, Ley de Financiamiento Educativo, Ley Nacional de Educación Sexual Integral y Ley de Educación Nacional.

<sup>iii</sup> Dirigido por Cecilia Ziperovich, Secyt- CIFFyH-UNC (2015-2016)