



**“Prácticas de enseñanza en escuelas secundarias
y procesos de inclusión/exclusión escolar”**

Equipo de Investigación:

Graciela Krichesky (Directora)

Jenny Duque (Responsable)

Introducción

Los procesos de inclusión/exclusión en la escuela secundaria constituyen el principal objeto de estudio que desde hace cuatro años Cimientos¹ indaga desde su Programa de Investigación. En el presente trabajo se ofrecen los primeros resultados de un estudio que pretende profundizar en la comprensión de la cotidianidad de las clases en escuelas secundarias en contextos de alta vulnerabilidad, y que centra su análisis en distinguir aquellas prácticas de enseñanza que colaboran con la construcción de la inclusión, o que reproducen la inequidad. Para esta investigación se pensará el concepto de inclusión educativa no solo como el acceso de los niños y jóvenes a la escuela, sino también se relacionará *“con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado”* (Booth T. y Ainscow M., 2002, p. 6).

La pregunta central que la investigación intenta responder es ¿Cuáles son las prácticas de enseñanza que tienen lugar en las escuelas secundarias en contextos de alta vulnerabilidad que, o bien incluyen, o bien terminan excluyendo a los jóvenes de la escuela?

Los objetivos específicos son:

- Identificar en las aulas de escuelas secundarias en contextos de alta vulnerabilidad aquellas prácticas de enseñanza que colaboran con el logro de aprendizajes relevantes para todos los alumnos.
- Distinguir en la interacción del aula prácticas de enseñanza participativas.
- Identificar los procesos cognitivos que ponen en juego los alumnos en las clases.
- Reconocer representaciones de profesores, directivos e inspectores jurisdiccionales acerca de las prácticas que contribuyen a la inclusión educativa.
- Reconocer las percepciones de los estudiantes sobre las buenas prácticas de enseñanza.
- Colaborar con los equipos docentes de las escuelas involucradas en la investigación en la construcción de prácticas de enseñanza más inclusivas.

¹ Cimientos es una fundación que trabaja en pos de la mejora de la calidad educativa y la inclusión escolar. www.cimientos.org

- Incidir en las políticas públicas respecto de la re-construcción de escuelas secundarias que incluyan efectivamente a los alumnos.

Metodología

La presente investigación se inscribe en una lógica cualitativa, la cual busca penetrar hondo en la complejidad del hecho social y pone en marcha procesos donde se privilegia la inducción analítica, en pos de la generación de teoría y la comprensión. Indagar acerca de las características de los procesos de enseñanza que incluyen a todos los alumnos requiere de prácticas etnográficas donde es necesario “sumergirse” en la vida del aula de estas escuelas, que permitan abordar la complejidad, multiplicidad, immediatez, simultaneidad e impredecibilidad de las prácticas de enseñanza.

Con el objetivo de recoger información válida y confiable acerca de estos procesos, se seleccionaron intencionalmente dos escuelas del conurbano bonaerense en contexto de alta vulnerabilidad, que muestran altos índices de repitencia, ausentismo y sobreedad. A los efectos de este informe, y para proteger su anonimato, las denominaremos escuelas A y B.

Las escuelas seleccionadas tienen una matrícula promedio de 250 alumnos, la mayoría de los cuales reciben almuerzo en la escuela, además de un pan y un té diario para la merienda. Algunos alumnos trabajan, desempeñándose como ayudantes en albañilerías o gomerías, y encargados del cuidado de sus hermanos menores, ocupaciones que a menudo dificultan la continuidad de la asistencia a la escuela.

En cuanto a los docentes, en su mayoría son titulados de carreras terciarias y unos pocos poseen estudios universitarios.

El cuadro que se presenta a continuación sintetiza el trabajo de campo realizado:

Escuelas Técnicas de recolección de información	A	B	Total
Observación de clases (8º año)	12 clases	14 clases	26 clases

Análisis de carpetas (8° año)	2 carpetas	2 carpetas	4 carpetas
Entrevistas a profesores (8° año)	3 entrevistas	4 entrevistas	7 entrevistas
Entrevistas a alumnos (8° año)	5 entrevistas	5 entrevistas	10 entrevistas
Entrevistas a directivos e inspectores	2 entrevistas	2 entrevistas	4 entrevistas

Si bien el estudio de las observaciones de clases puede abordarse desde enfoques diversos, – por ejemplo utilizando categorías prefijadas o privilegiando las categorías emergentes-, a los fines de este trabajo, aunque se partió de un esquema de precategorias que orientó las primeras observaciones, se consideró necesario atender a las categorías emergentes que se fueron obteniendo a partir de los primeros análisis.

Se prevé generar, una vez avanzado el proceso de investigación, instancias de devolución y reflexión junto a inspectores, directivos y docentes, con la intención de involucrarlos en el camino de construcción de una escuela cada vez más inclusiva.

Valoración de los Resultados

Las principales dimensiones y categorías de análisis definidas a partir de la lectura de los primeros registros de clase, son las siguientes:

- El rol del docente: Incluye el enfoque de enseñanza, la concepción de aprendizaje que pone en juego en las clases, el tipo de vínculo que establece con los estudiantes, la representación que poseen sobre sus alumnos.
- La propuesta didáctica de las clases: Comprende las actividades propuestas por cada docente, los recursos que utilizan para sus clases, la demanda cognitiva, el tipo de evaluación planteada.
- La participación: refiere a los espacios de participación que habilita el docente en clase, y a la apropiación que hacen de estos los estudiantes.
- El oficio de alumno: Incluye cómo juegan su “oficio de alumno” los estudiantes, el cumplimiento con el contrato didáctico, aspectos ligados al “desenganche” (Kessler, 2004), el vínculo con el docente y sus compañeros, el empleo del tiempo de la clase en el desarrollo de la tarea.

- El lugar del conocimiento: Indaga sobre el lugar que se le da al conocimiento durante la clase.
- Cumplimiento de las normas: Refiere a la presencia y cumplimiento de la normativa escolar.

Para esta presentación, se desarrollarán las dimensiones “Propuesta didáctica de las clases” y “Participación de los alumnos en clase”.

a- “Propuesta didáctica de las clases”

La propuesta didáctica incluye contenidos, objetivos, estrategias, procedimientos, técnicas de enseñanza y tipos de evaluación que el docente pone en juego en el aula. Entre sus aspectos más significativos, se destacan las *tareas académicas* propuestas a los alumnos, las cuales constituyen la unidad de tratamiento básico en la clase, se encuentran circunscriptas al trabajo académico y son las que posibilitan el aprendizaje del currículum. Se clasifican en cuatro categorías generales: (1) *Tareas de memoria*, (2) *Tareas de rutina o de procedimiento* (3) *Tareas de comprensión o entendimiento* y (4) *Tareas de opinión*. (Doyle, 1998).

Las **tareas de memoria** junto con las tareas de rutina, “*dirigen su atención hacia la superficie de un texto y la reproducción rutinaria de palabras*” (Op.cit: 8), una repetición que permite recordar el contenido transitoriamente, pero sin ligarlo a la comprensión y el entendimiento. Son las más habituales en las clases observadas. Se presentan con mayor frecuencia en las clases de Geografía y Matemática - en una de las escuelas - y en lengua - en las dos escuelas-, e indican que se espera que los estudiantes reproduzcan los contenidos de manera mecánica, y que vinculen aprendizaje con memorización

Este tipo de tarea consiste frecuentemente en presentar cuestionarios que los alumnos copian al pie de la letra, traspasan información de los libros a las carpetas sin hacer análisis alguno, y la repiten al profesor cuando este les pregunta. Cuando los alumnos clasifican las partes de la oración -en Lengua-, o resuelven ejercicios en Matemática aplicando una fórmula, reproduciendo procedimientos, pero sin comprender el proceso y los conceptos, utilizan tareas de memoria. Doyle afirma que son un recurso del que se hace uso el docente cuando se

presentan dificultades disciplinarias, ya que les permiten sostener el control de la clase “*Los maestros, afrontan complejos problemas de conducción debido a los altibajos en el flujo de la actividad y por el hecho de que una parte significativa de los estudiantes puede no ser capaz de llevar a cabo el trabajo que se le asignó. A medida que las tareas se desplazan hacia las de memorización o a los algoritmos de rutina estos problemas se reducen significativamente*” (Doyle: op.cit:17)

También es usual que el docente haga dictados en clase, por ejemplo, en las clases de Lengua se dictan partes de cuentos o poemas y en la clase de Matemática, conceptos. En las clases observadas el docente no se detuvo para explicar lo que se quería enseñar con estos dictados, o cómo se podía entender en el momento de resolver ejercicios de matemática el concepto consignado en la carpeta.

También son cotidianas en estas aulas las **tareas de rutina o procedimiento**, que son aquellas que esperan que los estudiantes apliquen una fórmula estandarizada y predecible o un algoritmo para generar respuestas. En el siguiente fragmento de una clase de Matemática, el docente las pone en juego a partir del dictado del procedimiento de multiplicación de fracciones:

“Docente: (está dictando) Multiplicar fracciones coma, se simplifica coma, siempre que sea posible, y luego se multiplican los numeradores, multiplican los numeradores y los denominadores

Alumno: Los numeradores?

Docente: Y los denominadores entre si (mientras dicta la docente copia en el pizarrón), a ver, tenemos una multiplicación de fracciones, tenemos dos opciones, multiplicamos todos los numeradores, quedan allá arriba, todos los numeradores entre si, los dos resultados y después simplificamos, o bien simplificamos cualquier de arriba con cualquiera de abajo, cualquiera de abajo con cualquier denominador, y después multiplicamos los que quedan”

Al igual que las tareas de memoria, las tareas de rutina o procedimiento muestran una baja demanda cognitiva hacia los estudiantes.

Por otro lado, las **tareas de comprensión**, orientadas al entendimiento y a que los conocimientos aprendidos puedan ser utilizados como herramientas en otros momentos de la clase o en otras áreas, tienen escasa presencia en las aulas: Sólo las clases de Fisicoquímica de las dos escuelas, de Matemática y de Música en una de ellas, dan cuenta de actividades que les permiten a los alumnos comprender y ser creativos: En la clase de Matemática, la docente propone graficar después de resolver el ejercicio e invita a los alumnos a que cada cuál cree una forma propia de hacerlo. En las clases de Fisicoquímica, en una de las escuelas el docente propone ensayar una fórmula para hacer perfumes, los alumnos llevan materiales fáciles de adquirir, y después de la experimentación repasan las formulas aplicadas. En esta misma materia pero en otra escuela, la tarea consiste en aplicar los conceptos de acción, reacción y rozamiento con ejercicios que relacionaban estos conceptos con momentos cotidianos. Para aclarar los interrogantes del alumno, el docente ejemplifica con situaciones cotidianas del aula, o de sus casas, presentándolos como algo cercano a ellos. En la clase de Música, la propuesta del docente consiste en que los alumnos interpreten canciones con la voz y con instrumentos musicales, después de contextualizar histórica y geográficamente acerca del origen de la letra o el ritmo musical. Posteriormente, analiza con los alumnos la letra de las canciones. Como parte del proceso, los alumnos comprenden de qué tratan las canciones, donde y en qué momento surgieron, y además utilizan su conocimiento de música en la interpretación de la flauta y del piano, -en la medida que pueden hacer uso de los instrumentos, ya que la escuela no cuenta con suficientes para todos los alumnos -.

Las **tareas de opinión**, en la que se les solicita a los estudiantes su perspectiva acerca de alguna cuestión, son menos frecuentes que las de memoria y comprensión. Solo las encontramos en clases de Construcción Ciudadana, donde el docente propone que los alumnos opinen luego de una lectura crítica de artículos sobre derechos humanos. En estas clases se habilita un espacio para el debate que considera las valoraciones expresadas por los alumnos. Asimismo, los temas que se tratan surgen de las inquietudes expresadas por estudiantes en los espacios que habilita el docente.

En las clases donde hay tareas de comprensión y de opinión son en las que los alumnos se muestran más animados y participativos, donde el rol del docente se ve mas activo, y donde la interacción con el grupo es permanentemente. Por lo contrario, en las clases donde priman las tareas memorísticas o rutinarias, los alumnos se muestran gran parte del tiempo silenciosos, el

docente ocupa casi todo el tiempo su lugar del escritorio, y en caso de tener preguntas, el alumno se acerca al docente para pedir sus aclaraciones.

Una primera conclusión es que las propuestas didácticas más inclusivas son aquellas que interpelan a los alumnos solicitando su comprensión y su parecer. Son propuestas que reclaman, en todos los casos, alguna participación por parte de los estudiantes, y los involucra activamente en la tarea de aprendizaje. No obstante, en la mayoría de las materias el dictado y la copia aparecen como actividad predominante, lo que implica que los alumnos solo aprenden “superficialmente” los contenidos escolares. En estos casos, los docentes coinciden en una rutina en la que, en primer lugar, presentan el tema a trabajar, luego pasan a la explicación y seguidamente proponen ejercitación, que pueden ser cuestionarios como en el caso de la clase de Historia, Geografía, Lengua e Inglés, o solución de ejercicios en el caso de Matemática y Físicoquímica.

¿Por qué los profesores eligen con tanta frecuencia tareas que presentan baja demanda cognitiva hacia los estudiantes? De acuerdo con las investigaciones realizadas por Doyle, las tareas pueden compararse entre sí según los grados de ambigüedad y de riesgo que presenten para los docentes. Por ejemplo, las tareas de comprensión, y más aún las de opinión presentan alta ambigüedad y alto riesgo, ya que los alumnos pueden realizar aportes y preguntas que el docente no siempre tiene la posibilidad de anticipar, cuestión que amplía notablemente su “zona de riesgo” respecto de las tareas de memoria y rutinarias, que puntúan bajo tanto en ambigüedad como en riesgo, ya que en esos casos el profesor pauta claramente los límites del contenido de la clase y de la interacción, que a menudo se desarrolla en la intimidad de su escritorio, casi “en secreto”.

Esto implica que, para los docentes, es más fácil controlar los resultados –y el ambiente del aula- cuando las tareas implicadas son de memoria y rutina y no de comprensión y opinión.

Asimismo, es posible que esta rutina que se repite en cada materia (varias veces durante la jornada escolar) genere cansancio e impaciencia por salir, que se visibiliza a partir de la reiterada pregunta por la hora que realizan los jóvenes desde que se inicia la jornada. Por otro lado, también es notable que en la secuencia de varias clases observadas de cada misma materia, los docentes repitan propuestas y contenidos. Hipotetizamos que uno de los motivos por los cuales los docentes repiten explicaciones y ejercicios se basa en que una buena

proporción de los alumnos que están un día en la clase, no son los que habían estado presentes en la clase anterior, o debido a la falta de continuidad en las clases por ausencias de los mismos docentes, o porque frecuentemente se suspenden las clases por paros, o por arreglos edilicios, lo que obliga frecuentemente a “retomar” contenidos de clases anteriores (que quedaron “muy atrás” en el tiempo), y dificulta avanzar con temas nuevos. No obstante, también pareciera que el “repertorio” de estrategias que ponen en juego los docentes durante las clases es limitado.

El correlato de la centralidad de la clase ocupada casi siempre por el docente, a cargo de dictados o realizando exposiciones, -mas allá de la materia enseñada- es la escasa participación de los alumnos, cuestión que se vincula fuertemente, como ya vimos, con el tipo de tarea que el docente selecciona, y cuyo análisis profundizaremos en el siguiente apartado.

b- “Participación de los alumnos”

El desarrollo de prácticas de enseñanza inclusivas implica asegurar que tanto las actividades en el aula como las extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela (Booth y Ainscow, 2002). En el “Índice de Inclusión” desarrollado por los autores, los indicadores de participación aluden a la preocupación de los docentes por: asumir la responsabilidad de que todos los estudiantes aprendan, comprobar el progreso de todo el alumnado, prestar atención a todos los alumnos de forma equitativa -independientemente del género, el origen social y cultural o de las características individuales-, tratar a todos los estudiantes de manera justa, incorporar en su enseñanza el punto de vista de los estudiantes y por tener como uno de sus objetivos que los estudiantes sean lo más independientes posible de su apoyo directo (Booth y Ainscow, op.cit).

Cuando analizamos las clases haciendo “foco” en esos indicadores, encontramos que son pocas aquellas en las que tiene lugar una participación legítima por parte de los estudiantes. No es casualidad que las clases participativas sean aquellas que proponen tareas de comprensión y de opinión, como Físicoquímica, Construcción Ciudadana, y Música. Son clases que se caracterizan por ser de mucha ebullición y en ellas, tanto alumnos como docentes se notan activos. Otro dato de interés es que los días que los chicos tienen estas materias, la asistencia de los jóvenes a clase es un poco más alta que el resto de los días de la

semana, lo que demuestra el interés de los jóvenes por propuestas que los habilitan como protagonistas. No obstante, aún en estas clases, la participación no es homogénea: Una clase de Fisicoquímica de una de las escuelas presenta en la primera parte un trabajo práctico y una segunda parte de resolución de ejercicios. Si bien el trabajo práctico pone en actividad a todos los alumnos, se muestran más participativas las mujeres y se organizan más fácilmente en grupos, mientras que no ocurre así con los varones, que se “desenganchan” rápidamente y se rechazan entre ellos a la hora de conformar los grupos. En la segunda parte de la clase, a la hora de la resolución de ejercicios, la situación se invierte, siendo los varones los que más atentos permanecen y por ende más involucrados con la propuesta, se ubican en la parte de adelante del salón, responden rápidamente a los resultados de las fórmulas y llevan registro en sus carpetas.

La clase de Fisicoquímica de la otra escuela observada también presenta un aula animada, donde los alumnos con frecuencia acuden al docente para resolver sus dudas, sin sentirse temerosos o avergonzados por no saber cómo resolverlo. En este caso, aunque la tarea es individual, los alumnos comparan con sus compañeros las respuestas, algunos se organizan de a pares o en pequeños grupos para trabajar, además de mostrarse interesados en terminar los ejercicios.

Los docentes de Fisicoquímica de las dos escuelas se ven activos, asisten al llamado de los alumnos, se acercan a sus bancos. Asimismo, proporcionan los materiales necesarios, (por ejemplo, el docente de una de las escuelas, para realizar un experimento llevó materiales extra y de esta manera logró que ningún alumno se quede sin trabajar). Sin embargo, la disciplina no es fácil de sostener en estas clases, los alumnos gritan, se levantan constantemente de sus puestos, y algunos salen de aula, lo que no impide que se lleve a cabo la tarea –tareas de alta ambigüedad y alto riesgo, diría Doyle-.

Es importante resaltar que la atención que los docentes prestan a los alumnos en estas clases es general, se acercan a todos los pupitres, atienden a todo el que se los solicita, pero también están al tanto de quienes no trabajan, hasta los alumnos más “invisibilizados” en otras clases se vuelven notorios. También es significativo el trato de uno de los docentes, con frecuencia utiliza palabras animadoras cuando le presentan los resultados de los ejercicios como “sos un groso”, “sos un copado”; además hace chistes referentes a su trabajo en clase, choca las manos con los alumnos en señal de aprobación, entre otros gestos amables, que resultan

estimulantes y que generan confianza en los alumnos. Esta actitud del profesor motiva a los alumnos a la participación, y les permite ser el centro de la clase.

En el resto de las clases analizadas los docentes no trabajan con todos los alumnos, sino con unos pocos que siguen la clase. Resulta significativo que aún cuando proponen tareas de comprensión, no resulta sencillo lograr la participación de todos. A menudo se observa que hay alumnos que parecieran ser invisibles ante los ojos de los profesores, ya que nunca interactúan con ellos, ni siquiera para llamarles la atención ante su evidente “desenganche” de la clase, sino que son ignorados.

A los fines de avanzar en el análisis, resulta fructífera la diferenciación entre participación e interacción. Si bien en casi todas las clases observadas hubo interacción –selectiva- entre docente y alumnos, solo en pocas tuvo lugar una verdadera participación. En la mayoría de los casos, la interacción generada solo tenía como objetivo llevar la clase en la dirección prevista por el docente. Este tipo de interacción, que J. P. Astolfi (2002) denomina efecto “Tren de Alta Velocidad” (TAV), solo tiene como propósito cumplir con el desarrollo del contenido previsto por el docente, pero no genera un verdadero espacio de participación para los estudiantes. El siguiente fragmento de una clase de lengua analizada muestra el “efecto TAV” con claridad:

“Docente: Sí, Entonces como se dice que es el sujeto?”

Alumno: Es el sujeto simple

Docente: Expreso, simple por qué. Simple por qué, por qué tiene qué?

Alumno: Núcleo

Docente: Un solo núcleo, verbo, núcleo y el predicado, tiene un solo núcleo por lo tanto es simple todo lo demás es...

Alumno: Predicado

Docente: Tiene verbo?

Alumna: No, Sí digo

Alumna: Sí, sí

Docente: Cuál es el verbo

Alumnos: vuela

Docente: qué es dentro del predicado. El verbo qué?

Alumna: directo

Docente: Núcleo, es el núcleo del predicado, Hay más de un verbo?

Alumna: No

Docente: entonces es predicado verbal simple, bien, cómo vuelan?

Alumna: Con las alas

Alumna: Con las alas

Alumna: De árbol en árbol. De árbol en árbol

Docente: Entonces todo esto era circunstancial de? Modo, cómo?”

Participar no implica simplemente asistir a las actividades, opinar cada tanto sobre alguna cuestión o colaborar en ciertas tareas o prácticas. Abrir espacios de participación de adolescentes y jóvenes en las aulas implica asumir que pueden pensar y actuar en términos de procesos, alternativas, conflictos, elaboración de proyectos y desarrollo de acciones, como cuando eligen junto al profesor de Construcción Ciudadana los temas que les gustaría estudiar en la materia, o discuten en clase algunos artículos.

Facilitar la participación es una gran responsabilidad que le cabe al docente *“la participación como meta y como modalidad de trabajo, inscripta en la responsabilidad de educar y en el derecho a una educación integral, no define un espacio vacío, una “zona liberada” de adultos, al contrario, está profundamente impregnada de acción pedagógica”* (Kantor, 2005), ya que es su acompañamiento en este camino aquello que les permitirá ir adquiriendo autonomía.

Como conclusión de esta dimensión de análisis, entendemos que la participación dentro del aula puede ser mirada desde una perspectiva simple, ligada a la interacción, o más compleja, como un proceso gradual de ir introduciendo a los jóvenes en decisiones del aula y favoreciendo su autonomía. En las clases observadas, si bien tienen lugar instancias de

interacción, esta no siempre se transforma en participación. Son pocas las clases donde los jóvenes se ven implicados en proyectos, problemas y elecciones donde todos se sienten involucrados. Tal vez una de las puertas para la inclusión....

Para finalizar, recordamos aquí que la tarea de análisis recién comienza, y que los avances que presentamos muestran la complejidad que conlleva el abordaje de un objeto de estudio complejo y dinámico como son las prácticas de enseñanza, atravesadas por contextos, tensiones, oportunidades y saberes que las condicionan, pero con la potencia de poder generar procesos de enseñanza y aprendizaje más inclusivos.

Bibliografía

Astolfi, Jean-Pierre (2002), *Aprender en la Escuela*, Editorial Dolmen, Santiago de Chile.

Bo, WahLeung y Paulina, Wai Ying Wong (2005), “El autoconcepto de una profesora de música de secundaria y la percepción de los alumnos sobre la efectividad de la enseñanza, en un contexto desfavorecido”, en *Revista Electrónica Complutense de Investigaciones en Educación Musical*, Vol 2, N° 1.

Booth R., Ainscow M. et al. (2002), *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Bristol: CSIE-UNESCO.

Bourdieu, Pierre (1988), *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Edit. Taurus; España.

Doyle, W. (1998), *Trabajo Académico*. En Didáctica II N°2. Aportes teóricos, UBA – FFyL.

Kantor, Debora (2005), *Adolescentes, jóvenes y adultos. Propuestas participativas en recreación*, CEDES Centro de Estudios de Estado y Sociedad, Buenos Aires.

Kessler, Gabriel (2000), *La Experiencia Escolar Fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, UNESCO, Buenos Aires.

Kessler, Gabriel (2004), *Sociología del delito Amateur*, Paidós, Buenos Aires.