

Krichesky, Graciela (2015) “Una perspectiva para analizar cómo las prácticas de enseñanza en escuelas secundarias construyen procesos de inclusión/exclusión” en Krichesky M. y Pérez, A. (coords.) *Inclusión educativa en la escuela secundaria obligatoria: investigación, desafíos, propuestas para el futuro*. Buenos Aires: UNDAV. (En prensa).

## **UNA PERSPECTIVA PARA EL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN ESCUELAS SECUNDARIAS QUE CONSTRUYEN PROCESOS DE INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN ESCOLAR. Graciela Krichesky (UNGS)**

### **Introducción**

Esta presentación se basa en una investigación<sup>1</sup> que tuvo como propósito fundamental profundizar en la comprensión de la construcción de los procesos de inclusión/exclusión que tienen lugar en escuelas públicas de nivel secundario de barrios populares de la provincia de Buenos Aires, a partir de indagar acerca de las percepciones, creencias y representaciones de los actores escolares sobre estos procesos y de explorar las prácticas de enseñanza que, en las aulas de estas escuelas, acompañan, miran, enseñan, controlan, ofrecen instancias de participación y aprendizaje y también excluyen a los jóvenes de los procesos de escolarización.

El enfoque teórico asumido es el de la educación inclusiva, el cual tiene relaciones explícitas con otras tradiciones pedagógicas en las que se aboga por la defensa de la escuela y la educación públicas; y por la enseñanza democrática, justa y equitativa. Esta perspectiva integra claves sociológicas, psicológicas; antropológicas y culturales, políticas, éticas e ideológicas, y no solo pone el foco en la inclusión, sino también en la exclusión: ya que entiende que ambos fenómenos operan recíprocamente y han de ser estudiados de forma dialéctica.

Si bien en Argentina la viabilidad para el acceso al secundario ha sido un logro para quienes hasta no hace mucho la perspectiva de ingresar a ese nivel educativo era ni un objetivo ni una posibilidad, hoy entendemos que solo podemos hablar de inclusión cuando, estando en la escuela, los jóvenes logran aprender y participar de la cultura y de la vida escolar (Booth y Ainscow, 2002).

Partiendo de un encuadre metodológico cualitativo, el abordaje de las prácticas pedagógicas e institucionales que incluyen o que excluyen a los jóvenes de la escuela secundaria se ha efectuado en dos fases sucesivas en el tiempo, y desde dos propuestas metodológicas diferentes, y a la vez complementarias:

a) Por un lado, se ha indagado en la *perspectiva de los estudiantes, docentes, directivos, padres y de jóvenes que dejaron la escuela*, acerca de los procesos que incluyen y/o que excluyen a los jóvenes de la escuela secundaria.

---

<sup>1</sup> Sintetiza aspectos centrales de la tesis de doctorado de la autora.

b) Por otro, se han desarrollado observaciones y registros de clases, y entrevistas a los actores involucrados, con el propósito de analizar las prácticas de enseñanza que tienen lugar en escuelas secundarias a las que asisten jóvenes de sectores populares<sup>2</sup>. Esta presentación enfoca los aspectos centrales de esta Fase b de la investigación.

### **El abordaje de las prácticas de enseñanza en vínculo con la inclusión/exclusión escolar: dimensiones de análisis**

Las prácticas educativas escolares y más específicamente, las prácticas de enseñanza no son fenómenos autónomos que puedan estudiarse de forma plena al margen de los contextos socioinstitucionales en los que tienen lugar. Así, para intentar comprender cómo se construyen en la escuela y en el aula procesos de inclusión y exclusión, además de enfocar la interacción del aula, es necesario tener en cuenta muchos otros factores, procesos y decisiones que se sitúan más allá de las paredes del salón de clases. Sin duda, esta complejidad hace imposible una aproximación al análisis de las prácticas que tenga en cuenta por igual todos los factores y procesos presentes en ella. Como plantea Shulman (1989), ante la imposibilidad de un abordaje que contemple la totalidad de elementos que conformarían idealmente el «mapa» completo de lo que sucede en el aula, hay que seleccionar los elementos o las partes del «mapa» que van a ser objeto específico de indagación. La selección que se lleve a cabo dependerá de muchos factores, entre los que cabe destacar la naturaleza y características de los fenómenos estudiados, los referentes teóricos sobre la enseñanza y el aprendizaje, los objetivos concretos que se persigan con la investigación.

Asimismo, toda investigación sobre la interacción del aula requiere, además de la definición clara de su objeto, algún sistema de análisis que permita «detener» la sucesión de acciones, palabras y gestos que van transcurriendo ininterrumpidamente y de forma un tanto desordenada durante el desarrollo de una actividad de aula, en segmentos que resulten manejables, para identificar las «regularidades» que están presentes en el material analizado.

Teniendo en cuenta todo esto, en la estrategia metodológica etnográfica puesta en marcha en esta fase de la investigación, hemos avanzado por distintos caminos y etapas:

1- En primer lugar, hemos llevado a cabo un primer nivel de observaciones intensivas en el salón de clases con unas pocas pre-categorías preestablecidas en el encuadre teórico inicial.

---

<sup>2</sup> Nos estamos refiriendo a aquellos jóvenes que de acuerdo con Baño (2004: 40) reúnen dos condiciones: la de pobreza objetiva – característica general de todo lo popular- y la condición de dominados, lo que permite entender la constitución de sujetos populares. Según el autor, *“Es perfectamente posible que en determinadas circunstancias adquieran una posición más o menos pasiva, o que desplieguen mayor o menor actividad de lucha, que tengan mayor resignación o rebeldía, pero lo que no pueden eludir es el conflicto que los configura como sujetos”*

2- En un segundo momento del análisis, y como resultado de los procesos de inducción analítica puestos en juego en la espiral teoría-empiría (Inclán, 1992), construimos las categorías analíticas del trabajo en pos de la generación de teoría y la comprensión.

Diferenciamos dos instancias:

I. Para la construcción de categorías analíticas hemos retomado, por un lado, el patrón de análisis ATA (Actividades Típicas del Aula), para dar cuenta, en una primera aproximación, de las características de las propuestas de enseñanza más frecuentes o repetitivas en las clases de las dos escuelas. En esa instancia, la estrategia de análisis de los registros de observación siguieron el siguiente procedimiento: lectura global de cada clase, análisis de la actividad, reconstrucción de los rasgos centrales. Luego de diversos momentos de análisis y síntesis parciales, se procuró identificar recurrencias en las diferentes dimensiones y categorías. Esta instancia también dio lugar al surgimiento de nuevas categorías de análisis.

II. Por otro lado, para profundizar en el análisis de las ATA, hemos realizado una adaptación de las dimensiones “qué”, “cómo” y “quién” propuestas por Sánchez et al. (2008), teniendo en cuenta que, desde la perspectiva de esta investigación, el interés no reside en la interacción en el aula “per se”, sino en las características de la interacción y en los procesos discursivos que nos ayudan a entender cómo en el aula tienen lugar la construcción de la inclusión y la exclusión escolar.

Los cuadros que presentamos a continuación muestran cuales son las subdimensiones que conforman las dimensiones de análisis de la práctica de enseñanza en vínculo con los procesos de inclusión/exclusión “Qué” “Cómo” y “Quien”.

#### **CUADRO 1: LAS SUBDIMENSIONES DE LA DIMENSIÓN “QUÉ”**

El conocimiento que produce o “recontextualiza” la escuela.

Contenido “proposicional”, “teórico” o “práctico”.

La relación “forma-contenido”: la relación entre el contenido y las actividades propuestas en clase.

#### **CUADRO 2: LAS SUBDIMENSIONES DE LA DIMENSIÓN “CÓMO”**

La estrategia de enseñanza.

La organización del espacio, el tiempo, los recursos.

Las estructura de tareas académicas.

La estructura de participación.

La clasificación y el enmarcamiento de la clase.

Autoridad, poder y resistencia.

### **CUADRO 3: LAS SUBDIMENSIONES DE LA DIMENSIÓN “QUIEN”**

Ayudas o andamiajes que ofrecen los profesores para la construcción de autonomía por parte del estudiante.

El aprendizaje del “oficio de alumno”.

#### **Algunos resultados de la investigación (Fase B)**

El análisis de las prácticas de enseñanza que tiene lugar en escuelas que habitan los márgenes del sistema educativo nos permite concluir que en sus aulas se excluye a los estudiantes, por sobre todas las cosas, *del conocimiento básico que la escuela secundaria debería brindar.*

En los puntos que siguen, se especifica –en forma sintética- cómo operan aquellas prácticas de enseñanza que terminan excluyendo del conocimiento a los estudiantes:

##### *1. Las diferencias institucionales se diluyen al interior de las aulas.*

Los resultados de la investigación evidencian que los rasgos institucionales no atraviesan las paredes de las aulas: en las diferentes escuelas del Conurbano donde realizamos el trabajo de campo, la práctica de enseñanza es muy similar y *cada aula es lo que cada profesor decide que sea en su tiempo de enseñanza.* Tanto la propuesta didáctica de las clases como la consecuente organización del espacio y del tiempo no exhiben prácticamente nada de la impronta institucional, *resulta imposible encontrar rasgos que identifiquen a la escuela de pertenencia al analizar cada clase.*

##### *2. La ausencia del segmento de clase destinado a la puesta en juego del contenido de enseñanza.*

Hemos reconocido la ausencia casi sistemática del segmento dedicado a la introducción, presentación, narración, valoración, despliegue o exposición de los contenidos de la enseñanza, que –desde las tradicionales secuencias deductivas- suelen, dar inicio a las clases o bien, -desde secuencias inductivas o de descubrimiento-, suelen cerrarlas, habilitando un espacio de estructuración, institucionalización o cierre del contenido enseñado. Esta ausencia no implica que las clases no tengan contenidos, sino que éstos *sólo aparecen en escena para la realización de las tareas propuestas*, prácticamente sin haber sido introducidos previamente o sistematizados posteriormente. Resulta llamativo el desplazamiento de los contenidos a las actividades, donde éstas ordenan a los anteriores y no a la inversa, cuestión que permite hipotetizar que, para que esto ocurra,

necesariamente los contenidos involucrados deben ser superficiales y de baja demanda cognitiva, dado que permiten que su puesta en escena tenga lugar frecuentemente a través de tareas de copia o dictado.

En los puntos que siguen se profundiza sobre los distintos elementos implicados en este lugar poco relevante del contenido de clase.

### *3. La lógica de la interacción del aula está disociada de la lógica del contenido.*

En la mayoría de las clases tiene lugar una disociación entre la “lógica de la interacción”, a la cual deben atender los alumnos para poder responder de la manera esperada, y la “lógica del contenido” del texto o del discurso docente. En las aulas, los profesores intentan asegurar la continuidad de la interacción con los alumnos utilizando estrategias que a menudo llevan al consabido juego de “seguir las pistas que da el maestro”, que Astolfi (2002) caracterizó como “efecto Tren de Alta Velocidad”, o que Jackson (1964) identificó como una “simulación del aprendizaje”. Esto implica una interacción durante el tiempo de clase que sólo persigue que se produzcan con relativa facilidad las respuestas esperadas, dando pié para que la clase continúe, *independientemente de la comprensión de los temas.*

### *4. La configuración didáctica de las clases, y la construcción del conocimiento.*

Teniendo en cuenta los rasgos característicos de las prácticas de enseñanza que han sido nuestro objeto de estudio, y la evidencia que surge de nuestros análisis acerca de la reiteración de determinados rasgos en ciertas clases, independientemente de la institución escolar donde esas prácticas tuvieron lugar, categorizamos así las prácticas:

- Configuración A<sup>3</sup>: *“Clases con una secuencia deductiva, focalizadas en la resolución individual de ejercicios, donde el docente ocupa el centro de la escena”.*
- Configuración B: *“Clases con el eje puesto en la tarea y en los intercambios grupales, donde el docente ocupa el lugar de coordinador experto”.*

Las tareas académicas propias de la configuración A son memorísticas y rutinarias, de muy baja demanda cognitiva, y consisten en la mayoría de los casos, en copiar de un libro de texto respuestas a un cuestionario, o en escribir a partir del dictado del docente, y donde las explicaciones que da el profesor son muy breves o directamente están ausentes. La estructura de participación muestra interacciones que tienen por objetivo avanzar con la clase, pero sin abrir verdaderos espacios de participación para los alumnos.

---

<sup>3</sup> Retomamos acá el concepto de “configuración didáctica” de las clases, propuesto por Litwin (1997:12), quien lo define como “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento”

Respecto de la Configuración B, si bien la secuencia más frecuente es la inductiva, no es el único tipo de secuencia que se privilegia en esta configuración, que incluye tareas académicas que involucran la resolución de problemas y la opinión de los alumnos, y, al finalizar la clase, abre espacios de participación para todo el grupo. Se trata de clases muy ruidosas, en las que los docentes permanentemente reclaman silencio, pero donde sus intervenciones también apuntan a aclarar el contenido de la enseñanza.

En lo que refiere a la construcción de conocimiento que tiene lugar a partir de ambas configuraciones, si entendemos a la construcción social del conocimiento como la elaboración del conocimiento que se expresa en las interacciones orales y que es compartido y construido colectivamente en el aula escolar (Edwards y Mercer, 1988), resulta evidente que la configuración "A" no contribuye a la construcción de un conocimiento significativo por parte de los jóvenes, ya que las prácticas de enseñanza involucradas no habilitarían los espacios necesarios o estrategias para su construcción colectiva. Lo contrario ocurriría con algunas clases en las que es posible identificar la Configuración B, la cual plantea espacios de intercambio y participación, -no obstante, no en todas las clases que asumen esta configuración recogimos evidencias de que todos los estudiantes logren construir conocimientos-.

Hipotetizamos que la elección por parte de los docentes de determinadas estrategias didácticas para sus clases y, en particular, de estrategias que no demandan aprendizajes significativos, es el resultado de la confluencia de distintos factores: por un lado, de la representación que tienen acerca del interés y también de la capacidad de los alumnos (según las representaciones de muchos de estos docentes, la mayoría de los estudiantes no tienen interés en estar en clase, ni en aprender). Por otro lado, son estrategias íntimamente vinculadas con la posibilidad de control y disciplinamiento de los estudiantes. Las tareas académicas propuestas desde la configuración A son de "bajo riesgo" para el docente, (Doyle, 1986; Elliot 1990). Su estructura cerrada hace que difícilmente el control disciplinario de la clase se les pueda "ir de las manos". No obstante, por lo que evidencia el análisis, esto ocurre a menudo, ya que los estudiantes intervienen, no ya desde una interacción relacionada con el contenido, sino a otras lógicas vinculadas, por ejemplo, a la falta de sentido que muchas propuestas tienen para ellos, generando desorden y desatención durante la clase.

##### *5. El currículum, las prácticas discursivas y la exclusión del conocimiento*

Desde la perspectiva que considera a la escuela como un ámbito de producción de conocimiento, (Chevallard, 1997; Chervel, 1996, Goodson, 1995), concluimos que las prácticas discursivas que se construyen en la interacción del aula, aluden fundamentalmente a contenidos de tipo proposicional y práctico, Se trata de prácticas que refieren, según Perkins, a "patrones domesticados" o "rutinas pedagógicas tradicionales", y que implican un tratamiento superficial de los contenidos curriculares, cuestión que determina que el saber construido por los estudiantes sea sobre todo, frágil, pero que además, ocupe un lugar secundario.

Desde la conceptualización que también realiza Astolfi (op.cit) de los conocimientos escolares, resulta evidente que, por el tipo de tareas que se juegan durante las clases, es la “información” –tal como esta se brinda a partir de textos y fotocopias- la que prevalece como resultado interiorizado de la experiencia individual de cada estudiante (que en la mayoría de los casos, es un trabajo de copia a la carpeta), mientras que el “saber”, fruto de la elaboración de los sujetos a partir de la problematización de lo real, “*que conduce a nuevas miradas y permite construir nuevos objetos*” (Astolfi, op.cit.: 70), está prácticamente ausente de propósitos y propuestas de enseñanza. Cuestión que implica que son prácticas que no colaboran con la inclusión escolar de los jóvenes.

Asimismo, en coherencia con lo señalado más arriba, los procesos de evaluación muestran que el conocimiento no se revela como necesario para responder a las demandas de los docentes, que suelen valorar más el comportamiento y el cumplimiento que el aprendizaje como condición para aprobar las materias, prevaleciendo la valoración del “alumno bueno” por sobre la del “buen alumno”. Así, resultados del análisis de las propuestas de evaluación, muestran que estas enfocan principalmente la presencia de respuestas correctas o incorrectas, independientemente de si fueron elaboradas por el alumno o simplemente copiadas de un texto o de un compañero. Asimismo, las correcciones que realizan los docentes no son profundas ni dan lugar a que los alumnos reflexionen acerca de lo aprendido y de lo que les falta por aprender. No se corrigen los procedimientos sino, en el mejor de los casos, los resultados, lo cual transforma este proceso que debiera ser de retroalimentación en una revisión ligera del trabajo del alumno en clase.

### **Reflexiones finales**

Esta ajustada selección de resultados de nuestra investigación alcanza para poner en evidencia que los procesos de construcción de la inclusión educativa no pueden comprenderse desde una única dimensión. Y que el origen selectivo del nivel secundario sigue operando de alguna manera en contra de la inclusión de todos.

También da cuenta de que no basta con abrir las puertas de la escuela y expandir la matrícula para que todos los jóvenes estén incluidos, sino que es necesario comprender lo que pasa en ese “caja negra” que para muchos aún son los procesos que acontecen al interior de las aulas, para revisar, repensar y mejorar el trabajo pedagógico que se realiza en las escuelas secundarias, en pos de una inclusión verdadera.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Astolfi, J. (2002) Aprender en la Escuela. Santiago de Chile: Dolmen.
- Booth, R. y Ainscow, M. et al. (2002). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Bristol: CSIE-UNESCO.
- Chervel, A. (1998) "L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche". Histoire de l'éducation, n° 38, pp. 59-119.
- Chevallard, Y. (1997) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.
- Doyle, W. (1986) "Content representation in teachers' definitions of academic work". Journal of Curriculum Studies, 18 (4), pp. 365-379.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1994). El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona: Paidós.
- Elliot, J. (1990) La investigación acción en educación. Madrid: Morata.
- Goodson, I. (1995) Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Inclán, C. (1992) Diagnóstico y perspectivas de la Investigación Educativa Etnográfica en México.1975-1988. Cuadernos del CESU N° 28. México. CESU-UNAM.
- Jackson, Ph. (1968) La vida en las aulas. Madrid: Morata.
- Sánchez, E., García, J. R., Rosales, J., de Sixte, R., Castellano, N. (2008) "Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿Qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis?" Revista de Educación, 346, pp. 105-136.
- Shulman, L.S. (1989) Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M.C. Wittrock (Comp.). La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós.



