

2014

Reseña de tesis

**La construcción de los procesos de inclusión/exclusión en
escuelas secundarias de barrios populares de la provincia de Buenos Aires,
por Graciela Krichesky.**

Propuesta Educativa Número 42 – Año 23 – Nov. 2014 – Vol2 – Págs 101 a 103

La construcción de los procesos de inclusión/exclusión en escuelas secundarias de barrios populares de la provincia de Buenos Aires

Graciela Krichesky*

Esta tesis enfoca la dinámica de los procesos de inclusión/exclusión que tienen lugar en las escuelas secundarias de barrios populares del Conurbano Bonaerense. Investiga los modos en que la escuela secundaria -y en especial la escuela secundaria que recibe a jóvenes de sectores populares¹- acompaña, mira, enseña, controla, ofrece instancias de participación y aprendizaje y también excluye 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.

En este marco, partimos de considerar a las prácticas de enseñanza como prácticas complejas, ya sea porque el micro espacio de la práctica docente se inscribe en los más amplios representado por la institución escolar, el sistema educativo y el contexto sociocultural, que condicionan y normativizan sus ope-

raciones y además, porque en el aula, son muchas las variables que interjuegan en cada encuentro de la tríada didáctica.

Asimismo, este trabajo también se sitúa desde una perspectiva que interpreta el riesgo escolar que lleva a la exclusión como un fenómeno complejo, estructural, dinámico y relacional, atribuible a desajustes entre la escuela, el currículo, la enseñanza y la evaluación escolar y la realidad personal y escolar, familiar y social de los estudiantes.

El problema de investigación incluye interrogantes como los siguientes: ¿Qué características tienen las prácticas de enseñanza que hoy construye en su cotidianeidad la escuela secundaria que recibe a los jóvenes más vulnerables? ¿Cómo se gestan aquellas prácticas institucionales y pedagógicas que, o bien incluyen a los jóvenes en procesos de aprendizaje relevantes, o bien los excluyen del aprendizaje, del conocimiento y de la escuela? ¿Cuáles son las percepciones y representaciones de los actores escolares -y de los jóvenes que abandonaron la escuela- sobre la escuela secundaria y los procesos que allí tienen lugar?

A partir de un encuadre metodológico cualitativo, para reunir el material empírico se han realizado entrevistas en profundidad (Fase A

Reseñas Tesis

Tesis de Doctorado, Universidad de Sevilla (España)

Autora: Graciela Krichesky

Director: Dr. Carlos Marcelo (Universidad de Sevilla)

Co-Directora: Dra. Anabel Morña (Universidad de Sevilla)

Jurado:

Dra. Ángeles Parrilla Latas (Universidad de Vigo)

Dr. Gerardo Echeita (Universidad Autónoma de Madrid)

Dra. Pilar Arnaiz (Universidad de Murcia)

Dra. Cristina Mayor (Universidad de Sevilla)

Dra. Odet Moliner (Universidad Jaime I de Castellón)

Fecha de defensa: 9 de enero de 2014



Dra. en Educación, Universidad de Sevilla, España; Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Investigadora Docente de la UNGS y consultora del Ministerio de Educación Nacional.
E-mail: gkrichesky@yahoo.com

de la investigación) que permitieron una aproximación a los procesos de inclusión/exclusión escolar a partir de las percepciones y representaciones de jóvenes que concurren a diferentes escuelas secundarias, de los docentes y directivos, y de jóvenes que interrumpieron su trayectoria escolar, abandonándola antes de finalizarla.

Asimismo, para acceder a las prácticas de enseñanza se han llevado a cabo observaciones de clases (Fase B), que posteriormente fueron trianguladas con entrevistas en profundidad a distintos actores escolares y comunitarios –profesores, directivos escolares, inspectores, preceptores, estudiantes y familias de esas escuelas- y con el análisis de diferentes documentos escolares tales como planificaciones, carpetas de los estudiantes, reglamentos de convivencia, registros diarios de asistencia de alumnos y profesores, entre otros.

El análisis de las prácticas de enseñanza nos permite concluir que en las aulas se excluye a los estudiantes, por sobre todas las cosas, del conocimiento básico que la escuela secundaria debería brindar. Se especifican a continuación algunos resultados que muestran cómo operan aquellas prácticas de enseñanza que terminan excluyendo del conocimiento a los estudiantes:

i. La ausencia del segmento de clase destinado a la puesta en juego del contenido de enseñanza.

En el análisis realizado 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, 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 los contenidos involucrados son superficiales y presentan baja demanda cognitiva, dado que permiten que su puesta en escena tenga lugar frecuentemente a través de tareas de copia o dictado.

ii. La lógica de la interacción del aula está dissociada de la lógica del contenido.

En la mayoría de las clases 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 pie para que la clase continúe, *independientemente de la comprensión de los temas.*

iii. 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-, las categorizamos así:

· Configuración A: “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”.

En lo que refiere a la construcción de conocimiento que tiene lugar a partir de ambas configuraciones –entendiendo 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, 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.

iv. El currículum, las prácticas discursivas y la exclusión del conocimiento

Respecto de la propuesta curricular que se pone en juego en las aulas, tanto el contenido de las interacciones de clase, como el de las carpetas de los estudiantes y el de las planificaciones escolares, indican que, en la mayoría de los casos queda reducida a una mínima proporción de lo que el currículum señala como “básico”, evidenciando también procesos de exclusión del conocimiento.

v. Los procesos de evaluación

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”. Las correcciones no son profundas ni dan lugar a que los alumnos reflexionen acerca de lo aprendido.

No se corrigen los procedimientos sino principalmente resultados, lo cual transforma este proceso -que debiera ser de retroalimentación- en una revisión ligera del trabajo del alumno en clase.

vi. Las prácticas de enseñanza, el control de la clase, la autoridad de los profesores y la resistencia de los jóvenes.

Las prácticas de enseñanza muestran una fuerte clasificación y un enmarcamiento en apariencia también fuerte, aunque a veces, ante clases que presentan un "sinsentido" para los jóvenes -en particular por su contenido alejado de sus intereses y/o de su cotidiano- el control de la clase termina en manos de los estudiantes, quienes "desarman" las propuestas de los docentes, desoyendo, ignorando o negándose a responder a las consignas.

Estas clases muestran a docentes cuya autoridad no es reconocida por todos los estudiantes poniendo en evidencia que los fundamentos de su autoridad deben ser demostrados en cada oportunidad (Diker, 2008), cuestión que se vincula, asimismo, en la resistencia que ejercen los estudiantes -a veces bajo

el formato de apatía, desenganche, indisciplina o falta de motivación-, ante propuestas alejadas de sus intereses, deseos y expectativas.

vii. El vínculo educativo y los procesos de inclusión/exclusión escolar

Las representaciones que los docentes tienen acerca de los jóvenes se terminan "activando" o "actuando" en el vínculo que con ellos establecen, brindando -o no- posibilidades ciertas para el aprendizaje: los docentes que confían en que los jóvenes *pueden aprender*, ofrecen propuestas que generan consentimiento y participación en la construcción del conocimiento, mientras que aquellos que desestiman las potencialidades de los jóvenes, y su interés por aprender, interactúan selectivamente con los más avanzados de la clase, brindando, en términos generales, ofertas estereotipadas, rutinas que si bien cubren el tiempo de clase, tienen escaso o nulo sentido para los jóvenes y para generar aprendizajes relevantes.

Asimismo, la apatía es otra característica frecuente, que si bien se relaciona con el sinsentido que para muchos jóvenes tiene la oferta de

contenidos, también suele encubrir el sentimiento de vergüenza que experimentan frecuentemente cuando se les solicita que intervengan en espacios donde suelen ser estigmatizados por pares y docentes.

Conclusiones

Estos y otros resultados confirman que los procesos de inclusión/exclusión escolar son multidimensionales y pluricausales; y que el origen selectivo del nivel secundario sigue operando de alguna manera en contra del cumplimiento del derecho a la educación. También ponen en evidencia que no basta con abrir las puertas de la escuela y expandir la matrícula para que todos estén incluidos, sino que es necesario poner luz en esa caja negra que aún hoy son los procesos de inclusión y de exclusión que acontecen al interior de las aulas, y abrir espacios de reflexión y de decisión respecto de lo que hoy pueden y deben ofrecer las escuelas a los jóvenes.

Recibida el 2 de julio de 2014

Bibliografía

- Astolfi, J. (2002), *Aprender en la Escuela*, Santiago de Chile, Editorial Dolmen.
- Baño, R. (2004), "Los sectores populares y la política. Una reflexión socio-histórica", en *Política* N° 43, Universidad de Chile, pp. 35-55.
- Diker, G. (2008), "Autoridad y Transmisión: Algunas notas teóricas para re-pensar la educación", en *Revista Educación y Humanismo* 15, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia, pp. 58-69.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1994), *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*, Barcelona, Paidós.
- Jackson, Ph. (1968), *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.

Notas

- ¹ Cuando hablamos de jóvenes de sectores populares, nos estamos refiriendo a aquellos jóvenes que de acuerdo con Baño (2004) 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" (p. 40).