



# Inclusión con calidad de los aprendizajes. Debates desde la Didáctica

Inclusion with quality learning. Debates since Didactics

CARUSO, Maria Fabiana<sup>1</sup>,  
ERROBIDART, Analia<sup>2</sup>

Caruso, M. F. y Errobidart, A. (2020). Inclusión con calidad de los aprendizajes. Debates desde la Didáctica. *RELAPAE*, (12), pp. 169-181.

## Resumen

El presente trabajo surge de las reflexiones compartidas a partir de un proceso de investigación finalizado y pone de manifiesto la complejidad que adquieren los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de las instituciones educativas. Las políticas educativas vigentes señalan, desde las prescripciones de los organismos internacionales, el progresivo pasaje de la inclusión social y educativa que se realiza en las escuelas secundarias, a la inclusión con calidad de los aprendizajes. Este condicionamiento, confronta con las posibilidades contextuales en que se desarrollan las prácticas docentes. Uno de los propósitos que nos impulsan a esta escritura es ahondar en la complejidad del problema de la “inclusión con aprendizaje”, puesto que las condiciones contextuales, la influencia del adentro-afuera escolar, las condiciones materiales de trabajo, entre otros temas señalados, han transformado los escenarios escolares. El diseño metodológico abarcó seis escuelas secundarias de la ciudad de Olavarría (Provincia de Buenos Aires) y se definió para ello una perspectiva de abordaje socioantropológico. El trabajo de campo se realizó al interior de las aulas de las escuelas seleccionadas y en dos focusgroup con docentes. Se exponen en las reflexiones, las tensiones que surgen de considerar las situaciones narradas por los docentes, los registros de los investigadores y los debates en focusgroup al confrontarlas con las recomendaciones de la política educativa.

**Palabras Clave:** inclusión/ calidad/ enseñanza/ aprendizajes/ contextos

## Abstract

The present work arises from the shared reflections from a completed research process and highlights the complexity acquired by the teaching and learning processes within the educational institutions. The current educational policies indicate, from the prescriptions of the international organizations, the progressive passage of the social and educational inclusion that is carried out in the secondary schools, to the inclusion with quality of the learning. This conditioning confronts the contextual possibilities in which teaching practices are developed. One of the purposes that drive us to this writing is to delve into the complexity of the problem of “inclusion with learning”, since the contextual conditions, the influence of the school inside-outside, the material working conditions, among other issues mentioned, they have transformed the school scenarios. The methodological design encompassed six secondary schools in the city of Olavarría (Province of Buenos Aires) and a socio-anthropological approach perspective was defined. The field work was carried out inside the classrooms of the selected schools and in two focus groups with teachers. The tensions that arise from considering the situations narrated by the teachers, the records of the researchers and the debates in focus group are exposed in the reflections when confronted with the recommendations of the educational policy.

**Keywords:** inclusion/ quality/ teaching/ learning/ contexts

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina /fcaruso@soc.unicen.edu.ar

<sup>2</sup> Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina /analiaerrobidart@gmail.com

## Introducción

Este artículo trataría de describir y problematizar las condiciones contextuales en las que se producen relaciones ontológicas de enseñanza y aprendizaje (Contreras Domingo, 1994) en aulas de escuelas secundarias públicas de la ciudad de Olavarría, Provincia de Buenos Aires.

Las reflexiones vertidas en este artículo se producen a partir del relevamiento de expresiones de docentes que participaron voluntariamente de dispositivos metodológicos en el marco de un proyecto de investigación que forma parte del programa de Fortalecimiento de la Ciencia y la Tecnología en Universidades Nacionales (2017-2018). En un contexto epocal caracterizado por la desigualdad, los docentes que desempeñan su labor en las escuelas secundarias signadas por la extensión de la obligatoriedad y la inclusión social a partir de la Ley Nacional de Educación 26206/2006, advierten cómo se incorpora, a través de diferentes prescripciones de la política educativa a partir de 2015, el requerimiento de inclusión con aprendizajes de calidad.

Uno de los propósitos que nos impulsan a esta escritura es ahondar en la complejidad del problema de la “inclusión con aprendizaje”, puesto que las condiciones contextuales, la influencia del adentro-afuera escolar, las condiciones materiales de trabajo, entre otros temas señalados, han transformado los escenarios escolares.

En el artículo se abordan algunos problemas del campo de la sociología relevados en las escuelas a través de la voz de los docentes, que a nuestro criterio resultan relevantes para poder pensar la educación como intervención, como transmisión y como posibilitadora de inclusión con aprendizajes.

## Los escenarios que se configuran en las escuelas secundarias

Para comprender las particularidades de las relaciones entre enseñanza y aprendizaje en las escuelas secundarias que conforman el dispositivo de estudio, expondremos algunas precisiones acerca de la perspectiva con que se estudia e interpreta el problema.

En el análisis de las prácticas será necesario comprender la tensión entre los viejos sentidos educativos y los nuevos que pugnan por establecer un nuevo orden, reconociendo el proceso histórico y relacional que dio origen a los diferentes espacios educativos, ya que ello pone en evidencia un amplio abanico de acuerdos y contradicciones sobre el sentido de la educación secundaria, que nos proponemos relevar. En investigaciones anteriores (Chapato y Errobidart, 2008, 2011 y 2013) consideramos que, aun cuando lo social es contingente, la escuela como institución continúa siendo un espacio de instauración e inculcación de “diferencias durables” (Bourdieu, 2007).

En los actuales escenarios sociales caracterizados por el declive de las instituciones modernas y la búsqueda de nuevas formas relacionales (Svampa, 2005), a la escuela se le demandan funciones de contención e inclusión social universalista que conmueven el tradicional sentido de transmisión cultural del que era objeto solo una porción de la población.

En un escenario atravesado por la relación local-global, adentro-afuera (Sassen, 2007), desde las usinas ideológicas de la globalización se producen documentos con recomendaciones que orientan y organizan los lineamientos del sistema social, político y económico actual. En el campo educativo, los foros mundiales que se celebran cada diez años vienen cumpliendo esa misión y los países implementan sus propias iniciativas con cierta y relativa elasticidad de acuerdo con sus propósitos políticos. En el caso argentino, luego de las transformaciones profundas producidas en los 90 cambió el escenario social: el uso del binomio inclusión-exclusión social pasó a formar parte del imaginario y como señala Tenti Fanfani (2011: 18) denota una configuración social diferente, compleja y multirreferencial para definir “esta fase del desarrollo de las sociedades capitalistas contemporáneas”.

En el campo educativo la masividad de la escolarización, impulsada por los organismos internacionales a través de distintos lineamientos (educación para todos, extensión de la obligatoriedad, inclusión, derecho) produce una gran crisis en el sentido tradicional de la escolarización y la educación escolar (Chapato y Errobidart, 2011).

Al interior de las escuelas, o al borde de ellas, los sujetos que llegan con nuevas representaciones acerca de la escolaridad, de la enseñanza-aprendizaje y del valor de la educación, construyen/reproducen nuevos/otros sentidos, que nos proponemos relevar.

La diversidad de escenarios y la desigualdad inherente a ellos, atraviesa los modos con que se van delineando las acciones de los docentes y es allí donde hoy se coloca la tensión generada por la *inclusión con aprendizajes de contenidos curriculares*.

### **Contexto de la investigación y decisiones metodológicas.**

En nuestra investigación dedicamos especial atención a los aprendizajes que se construyen en la escuela, considerando que tanto el Diseño Curricular para la Educación Secundaria (2006, 2007) como el Régimen General Académico (2011) –entre otros documentos emanados de las políticas educativas- enuncian un discurso prescriptivo riguroso. Las indagaciones sobre ciertas prácticas desarrolladas por los sujetos, favoreció la comprensión de los sentidos que se están construyendo y que adquieren otras significaciones que las que enuncian los documentos oficiales.

La perspectiva metodológica con que se aborda esta investigación se define como socio-antropológica (Achilli, 2005). El diseño a partir del cual se desarrolló la investigación buscó analizar las interrelaciones que se producen entre las instituciones educativas y los sujetos, analizando las prácticas en contexto y los sentidos que los sujetos reconocen en sus acciones.

La investigación tomó como universo a las escuelas del nivel secundario públicas y privadas del partido de Olavarría. Se consideraron también los programas y acciones educativas que se desarrollan por fuera de la institución escuela que han sido diseñados para sostener la escolaridad de los jóvenes.

En el partido de Olavarría existen 36 escuelas secundarias que atienden a una población de 18640 jóvenes en edad de ser escolarizados en este nivel, de acuerdo con los datos que proporciona la Encuesta Escolar de Adolescentes de Olavarría<sup>3</sup>. No se consideraron los programas FINes y COAS que funcionan como alternativas para los jóvenes que abandonan la escuela secundaria y tienen 16 años o más.

Se definió una muestra de cinco escuelas, atendiendo a los siguientes criterios:

- escuela secundaria estatal urbana con treinta años o más de existencia
- escuela secundarias privada urbana con treinta años o más de existencia
- escuela secundaria estatal urbana con menos de diez años de existencia (de reciente creación)
- escuela secundaria privada urbana con menos de diez años de existencia
- escuela secundaria estatal rural

Para relevar las prácticas de los sujetos involucrados en la investigación (estudiantes, docentes, equipos directivos, preceptores y docentes EMATP (encargado de medios audiovisuales para el trabajo pedagógico), preceptores, bibliotecarias, coordinadores de Plan de Mejora Institucional) se utilizaron los siguientes instrumentos metodológicos diseñados por el equipo: entrevistas abiertas, en profundidad, no estructuradas; entrevistas semiestructuradas o dirigidas; observación sin participación, no interactiva; observación con participación, interactiva; grupos focales, en los temas que ameriten debates y posicionamientos.

Los aprendizajes y el currículum oculto se relevaron realizando registros escolares de diferentes situaciones y registros de clases que se complementaron con análisis de planificaciones y programas escolares y entrevistas a los actores (docentes y estudiantes).

Las técnicas mencionadas han sido escogidas debido a que promueven un acceso relativamente sencillo y eficaz a algunos de los elementos que constituyen el universo semántico de la población estudiada. El discurso de los actores se confrontó con sus prácticas y con documentos oficiales, así como también con documentos institucionales a los cuales resultó pertinente acudir.

---

<sup>3</sup>El dato sobre cantidad de jóvenes es tomado del CENSO NACIONAL de población (2010)

Se trabajó asimismo con otras fuentes que proveyeron información secundaria, en especial estadísticas nacionales, provinciales y municipales.

### **Entre contener y asistir: la labor docente signada por la desigualdad y el desamparo de los jóvenes.**

En un focusgroup desarrollado con profesores y profesoras de la escolaridad secundaria como parte del diseño metodológico de la investigación, la consigna de trabajo fue posicionarse ante el compromiso con el trabajo docente y los desafíos que imponen en la vida cotidiana escolar los estudiantes y la enseñanza, a partir de la definición que los jóvenes habían hecho sobre experiencias significativas de aprendizaje. Presentaré algunos aspectos centrales de éste último dispositivo.

Antes, nos referiremos a algunas características generales de la muestra de docentes: sobre un total de 18 profesores que conformaron la misma, el 50% son graduados de licenciaturas o profesiones no docentes y la totalidad ha realizado (luego de haber ingresado a la docencia) cursos o pos títulos de formación docente. Solo dos de ellos se desempeñan también en sus profesiones privadas.

La salida laboral rápida es uno de los atractivos para la elección de la docencia, según los profesores más jóvenes. Algunos no creyeron que les gustaría trabajar como docentes pero dicen sentirse, en la actualidad, “convencidos y apasionados” por la tarea y la elección.

#### **b.1. los cambios en los contextos laborales.**

Para brindar un panorama actual de las instituciones educativas de nivel secundario, acudimos al análisis de las entrevistas individuales y grupales que se realizaron a los integrantes de los equipos directivos. Nuestro propósito es comprender qué está cambiando y que persiste en las escuelas tradicionales y cómo se construye identidad de escuela secundaria en aquellas escuelas jóvenes que integran la muestra.

Todos los entrevistados confluyen en la idea de que formación docente no los preparó para afrontar las problemáticas actuales de las aulas. Como explica TentiFanfani (2011) la escuela moderna estaba rodeada de un halo protector que limitaba o bloqueaba el paso de los temas y problemas extraescolares, a la escuela. Así, la escuela se construyó en ese espacio aséptico capaz de desempeñar su función sin alteraciones.

El desplazamiento del Estado de las funciones garantistas, deja a las instituciones disciplinarias sin sostén y protección y, con ello, las escuelas se vuelven permeables a las influencias y embates de las comunidades de las que forman parte.

En la escuela confesional como en otras de su tipo, por ejemplo, la dirección del colegio ha pasado a cargo de laicos y esto nos lleva a interpretar que esta visión estratégica en la gestión del colegio tiene también la intención de estar más cerca de la comunidad para interpretar *desde el llano* sus intereses.

Consultado el equipo directivo sobre los problemas que los ocupan en la actualidad y que no estaban en la agenda de la gestión escolar en otros tiempos, identifican: el aspecto vincular en general, el uso de redes sociales en el aula, el destrato de los jóvenes entre si y principalmente, el comportamiento de las familias en relación a la escuela (distancia, cuestionamientos, interpelaciones). Pero también los ocupan algunas decisiones emanadas desde las políticas educativas como las recomendaciones de acompañamiento “al último día”<sup>4</sup>.

En la escuela dependiente de la universidad, las preocupaciones que se expresan se refieren a la discrepancia entre las normas universitarias y la LEN: por estatuto, los estudiantes no pueden adeudar materias de años anteriores ni repetir el curso. En caso de que suceda, los estudiantes deben irse de la escuela. Esta situación produce tensión entre docentes, con las familias y es motivo de debate en las reuniones académicas.

---

<sup>4</sup> A través de un documento la DGEyC (2019) establece recomendaciones sobre cómo recibir a los estudiantes de 6to año el día que festejan el final de escolaridad secundaria, permanecen toda la noche despiertos, reunidos y al día siguiente concurren juntos a la escuela en condiciones de ebriedad y cansancio.

Es esta una escuela pequeña en cuanto a su matrícula y ese hecho hace posible un conocimiento más minucioso de los estudiantes. Así, entre las principales preocupaciones que expresa el equipo directivo son las derivadas de las condiciones de vida de algunos jóvenes: consumo de sustancias, abusos, maltrato, indiferencia familiar.

La escuela Nacional provincializada en la década de los 90, ha sufrido grandes transformaciones en su identidad institucional, pero en este proceso se ha “humanizado”, tal como lo expresa la actual directora. El equipo de gestión ha logrado una comunicación fluida con los jóvenes, conociendo sus problemas, intereses, preocupaciones y posicionamientos ante determinados temas sociales y políticos. La escuela es lugar de concentración de programas educativos transversales como Foro Juvenil, Parlamento Juvenil, y brinda espacios de debates para el centro de Estudiantes, para la Federación de Centros de Estudiantes, entre otros. Por estas razones con frecuencia se interrumpen las clases y los jóvenes participan de las actividades o se van a su casa si no participan de la actividad.

La cuestión de los problemas juveniles ya mencionados, también se reiteran en esta escuela. El nivel educativo actual no es el que ostentara la escuela en épocas anteriores, pero desempeña una función socializadora que satisface al equipo directivo.

La escuela secundaria rural y la suburbana de reciente creación, presentan un abanico de cambios en la construcción de la escolaridad secundaria sobre la base de la ex EGB 3 y de las prácticas de los jóvenes y docentes que la conforman. Los altos indicadores de repitencia, desgranamiento, movilidad de la matrícula y aprendizajes lábiles, forman parte, junto con las particularidades de las culturas juveniles (Reguilo Cruz, 2012), de la dinámica inquietante que las define.

## **b.2. los temas que en el aula forman parte del trabajo docente**

Un docente de Informática a cargo de la materia Construcción de la Ciudadanía en una escuela secundaria de reciente creación ubicada en un barrio pobre, dice respecto de los estudiantes:

No los justifico, pero si los entiendo. Entonces uno qué hace? Busca la forma y entrega herramientas... Yo me daba cuenta que ellos estaban desarmados en un montón de cuestiones. Porque si bien iban a la escuela, y la escuela pasó a ser como un centro [menciona la sala de Cinema Paradiso]. La secundaria XX es más o menos parecido, es como que todo el mundo va, ir a la escuela es su salvación. No importa para qué, así hagan nada durante cuatro horas, ellos tienen que estar en la escuela. Vos los echas y a la tarde están dando vueltas por ahí porque quieren entrar. Entonces yo me daba cuenta que hay un montón de cuestiones que están relacionadas con que tienen familiares presos, o la pasan mal, o los llevan mal con las drogas o con el alcohol...Entonces trabajamos sobre sus derechos.

Una profesora de Educación Física, que también da clases de Construcción de la Ciudadanía y se desempeña como profesora en otra escuela de reciente creación, explica:

Lo que pasa es que uno se da cuenta si ese alumno está mal, si está cambiado, si tiene algo. Uno se da cuenta. Porque yo veo que nosotros lo observamos, no es que lo miramos “así no más” y nos damos cuenta cuando algo cambia.

Esta condición del docente no había sido requerida en tiempos en que las funciones estaban distribuidas en la secuencia institucional y cada uno desempeñaba su papel. Hoy los docentes entrevistados se expresan ocupados por la comprensión del sujeto “entero” que es el joven y que requiere “ser visto”. La escuela moderna enseñó a los docentes a ocuparse del “alumno”, sujeto (sujetado) que ya había sido socializado por la familia para ingresar a la escuela (Jelín, 2010). Los docentes, en la transición entre lo viejo y lo nuevo, aprenden en la práctica que ese “alumno” no está disponible y que las aulas están pobladas de jóvenes que se expresan en todas sus dimensiones (sociales, culturales, subjetivas), interpelando las conductas objetivas que se asocian al rol docente pero también al sujeto que se ocultaba tras él.

La droga, la sexualidad, los embarazos no deseados, las disputas personales, los desencantos, se manifiestan en los temas y problemas que atraviesan la subjetividad de los jóvenes que habitan las aulas de las escuelas de la muestra. En relación con lo anterior, una profesora de la ex -escuela Nacional dice:

Los chicos expresan muchas miserias humanas y es muy duro trabajar con ellos, durísimo. En realidad, el tema del alcohol lo he hablado infinidad de veces. Del alcohol, de las drogas... es cierto que muchos se me dormían en la clase, yo los tenía un día a las 7.30 de la mañana. Y más de una vez arrancaba dando clases a las 8.30, a las 9, porque había que contenerlos. Y muchas veces... yo digo ¿estos pibes son huérfanos? Porque nadie los mira. No los mira nadie!

Otra profesora de la misma escuela argumenta que ante esa realidad que la desborda, ha decidido no preocuparse por lo que se definía como “autoridad pedagógica” porque entiende que su trabajo es requerido para cuestiones más urgentes:

Eran chicos muy... que estaban con otros temas, con los temas de drogas particularmente, entonces a mí me costaba mucho entrar a dar una clase y ver cómo empezaba a hablar con ellos... Porque yo estoy lejos de esos temas y de pronto... Yo los escucho hablar a ella y a él, que logran tener un clima organizado en la clase... Lo tengo que reconocer, no tengo nada de autoridad pedagógica.

La autoridad pedagógica vinculada con el saber y la disposición de conocimiento por parte del docente, hoy adquiere características novedosas, se define de otro modo; así puede interpretarse a partir del relato de un docente que con un grupo de 6to año han armado una cooperativa en la que están haciendo encuadernación:

Así que estamos todos cosiendo, aprendimos... yo de eso imagínate que nada, y una alumna me enseñó. Porque de hecho ahí está bueno, que ahí somos todos cooperativistas, no está más esta diferencia profesor-alumno. Somos todos iguales, las medidas las tomamos todas de forma democrática...

En éste –como en otros casos- la edad de los docentes asociada a una concepción proactiva de la tarea educativa y de la vida, se constituyen en un impulso para seguir buscando nuevas y enriquecedoras experiencias. También es importante señalar que en la medida en que los docentes evidencian una formación general sólida, crítica y fundamentada de los cambios sociales y el papel de la educación en los actuales escenarios sociales, tienen y usan otras herramientas para interpretar el entorno y anclar allí sus propuestas.

## **b.2. los problemas vitales de los jóvenes subordinan al estudiante**

Una profesora de larga trayectoria laboral en la escuela ex nacional se conmueve al reflexionar acerca de la condición de “desprotección de los chicos”. “No hay adultos que se preocupen por ellos, no los cuidan” expresa.

En el mismo sentido, la profesora de Salud y adolescencia reflexiona sobre algunas situaciones de los estudiantes:

Y no siempre los que pasan mejores situaciones económicas son los que menos problemas tienen y por el contrario, a veces son muchos más los problemas que uno encuentra por esto de la soledad. O por ahí familias que no se dan cuenta, chicos que salen de la casa y vuelven a los tres o cuatro días. Y uno dice “Sí, salí al boliche el viernes y volví a mi casa el martes” “Y tu familia?” “No, si les mando un mensajito...”

El profesor de Informática dice:

Lo que sí te voy a decir que coincide en todas las escuelas que estoy es que hay un problema... Ya se venía dando hace mucho pasa que ahora está más acentuado. Yo creo que hay un problema de diálogo entre las familias y el hijo. Hay un problema muy grande, no hay comunicación.

La profesora que lleva adelante el programa de radio con los estudiantes relató:

Eran chicos muy... que estaban con otros temas, con los temas de drogas particularmente, entonces a mí me costaba mucho entrar a dar una clase y ver cómo empezaba a hablar con ellos. Había cuestiones que no conocía y uno humildemente los empieza a ayudar, a guiar, desde el sentido común, o de madre, o no sé de qué lado. Y eso fue creando un vínculo que ayudó al aprendizaje del contenido. O sea, en el caso mío particular, lo afectivo fue llevando a entrar en el otro aspecto del conocimiento.

Otra profesora, relata:

...me he encontrado con situaciones muy fuertes, como que un día llamo a una chica a dar oral, se sienta adelante mío y a la tercer palabra me dice “mi tío me está abusando.” Y a su vez te dice “vos no vas a decir nada, yo te lo conté en secreto”. Bueno, eso a mí me *shockea* muy fuerte desde lo humano, uno está ayudando a formar estudiantes que también son personas en situaciones terribles...

La están pasando mal... necesitan del abrazo! Y van a la escuela porque es el lugar donde se sienten contenidos. No pensar en contenido como un envase vacío que te cae ahí y te queda, no, una contención que tiene que ver con algo más.

Principalmente acompañar, contener, cuidar y enseñar contenidos disciplinares cuando se produce la necesidad en el ambiente pedagógico, parecen ser las tareas que desempeñan, con diferentes grados de responsabilidad, confianza y perplejidad, los docentes.

Atendiendo a los propósitos de este artículo, desarrollaremos los supuestos conceptuales que sostienen a la enseñanza desde la perspectiva que la didáctica le ha conferido a la escolaridad en el orden moderno y a las características que, a nuestro criterio, deberían considerarse hoy. Este desarrollo tiene el propósito de volver a poner en contexto sociopolítico las condiciones de transmisión cultural a las nuevas generaciones.

### **Inclusión y calidad como los conceptos desencadenantes de la tensión actual de la enseñanza**

En el contexto actual, donde la educación secundaria es obligatoria a partir de la implementación de la Ley Nacional de Educación N° 26206/06, con una meta que pretende garantizar el acceso conjunto de conocimientos, saberes y habilidades a los adolescentes, como base central para la construcción de su futuro y el de la sociedad (Steinberg, 2019), los desafíos de enseñar se vuelven más complejos.

El masivo acceso de las y los jóvenes a la escuela secundaria obligatoria, contradice los soportes político-ideológicos que marcaron el surgimiento, la historia y la cultura restrictiva del nivel. Este hecho, va a signar la complejidad que reviste un proceso social de estas características y las implicancias que tienen en la vida social, política y subjetiva de la población. La práctica cotidiana en las instituciones no siempre logra representar con claridad la idea de integración social y educativa para todos en términos de derechos ciudadanos que la Ley de Educación proclama en sus enunciados. Por el contrario, el trabajo de indagación realizado en las escuelas nos muestra que conviven en ellas los lineamientos políticos, prácticas institucionales y actores en un marco de tensión entre lógicas de regulación y acción que complejiza el proceso de transformación que implica la enseñanza.

Siguiendo uno de los propósitos de este artículo, creemos necesario clarificar, en términos de implicancia con *la enseñanza*, algunos conceptos que aparecen como comunes en los debates actuales sobre la cuestión de la *calidad educativa* y *la calidad con aprendizajes*. Además, el marco jurídico y reglamentario<sup>5</sup> refuerza esta idea con la incorporación de otros conceptos como equidad, justicia, inclusión, que se presentan como garantía de un futuro mejor para el conjunto de la ciudadanía. Esas intenciones aún no parecen quedar plasmadas en su implementación, al menos en forma de justicia distributiva.

La Declaración de Incheon “*Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*”, producto del Foro Mundial de Educación de 2015, que define los elementos esenciales del Marco de Acción de la Educación 2030, proclama algunas de estas ideas:

La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje (punto 7 del Preámbulo de la Declaración)

Inclusión y equidad se explicitan como directrices en la intención de una educación de calidad y transformadora que, al menos en su proclama, no deja de lado al aprendizaje.

---

<sup>5</sup>LEN N° 26206/06; Declaración de Incheon (2015); Programa Escuelas del Futuro, Plan Estratégico Nacional 2016-2021, entre otros.

Nos comprometemos con una educación de calidad y con la mejora de los resultados de aprendizaje, para lo cual es necesario fortalecer los insumos, los procesos y la evaluación de los resultados y los mecanismos para medir los progresos (punto 9 del Preámbulo de la Declaración)

A nivel local, el “Plan Estratégico Nacional 2016-2021 Argentina enseña y aprende”, también refiere en sus Ejes Centrales a:

Aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales: ingreso, permanencia, aprendizaje de calidad y egreso de la totalidad de los/as niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as de la educación obligatoria.

Formación docente, desarrollo profesional y enseñanza de calidad: formación inicial y continua, condiciones propicias para el desarrollo profesional docente y acompañamiento para el fortalecimiento de la enseñanza (pag.5)

Mucho se ha investigado y escrito sobre estos conceptos en relación a la educación en nuestro país, reflejados en políticas educativas que afectan a las instituciones educativas de las diferentes jurisdicciones y niveles del Sistema Educativo. Alejandro Cerletti (2009) los denomina como

‘conceptos circulantes’ ya que (...) se desplazan entre la teoría política o la teoría educativa, y las políticas sociales o las políticas educativas “efectivas” y en ese movimiento van tomando de diversos sentidos, algunas veces complementarios y otras también divergentes. Inclusión, calidad educativa, universalización, democratización, masificación, oferta, ingreso, permanencia, promoción, egreso, ciudadanía, equidad, igualdad de oportunidades, inclusión, educación para todos, etc. (p. 1)

Para centrarnos en el propósito de este trabajo presentamos a continuación una breve descripción de dos conceptos circulantes, *inclusión y calidad educativas*. Ambos conceptos parecen ser centrales en las líneas de acción propuestas desde la década de los `90 en la política educativa. El propósito de alcanzar indicadores prefijados de inclusión y calidad educativa en un contexto institucional y social que desborda a las escuelas y a los docentes, es el que produce las principales tensiones con la Didáctica cuando se le asignan a ésta las mayores responsabilidades para alcanzarlo.

### La inclusión educativa.

El concepto de inclusión, presente en las líneas más significantes de la LEN y puesto en escena durante este tiempo en la vida de las aulas como una problemática central, deja en descubierto el derrotero de los sectores más desfavorecidos de la sociedad, ante la obligatoriedad del nivel secundario

Alicia Camilloni (2008) ofrece una interesante punta para des-hilvanar la variedad de significados y sentidos que puede tomar esta idea de inclusión: “la búsqueda etimológica del termino conduce al verbo latino *includo*, que significa “encerrar, insertar” (p.2). La inclusión es una respuesta al reconocimiento que existen sujetos en la sociedad que es necesario insertar, ingresar y que es necesario actuar de forma activa para integrarlos y protegerlos. Sin embargo, el término se ha transformado, en relación a quienes va dirigida la intención de incluir:

en un principio se refería a la restitución de la oportunidad de recibir educación a las personas con necesidades especiales, incluyéndolas dentro de programas educativos hasta alcanzar sujetos “diferentes”: por su edad, por su localización geográfica, por su situación de pobreza, por su género, por su pertenencia a grupos minoritarios (pueblos originarios e inmigrantes con primera lengua y cultura diferentes de la oficial, grupos religiosos, individuos con problemas de adaptación social), por su enfermedad, por su condición laboral, etc. (Camilloni, 2008 p. 7)

En el marco de procesos de aplicación de políticas de obligatoriedad, el concepto de inclusión abarca otro tipo de exclusiones, que tienen que ver con índices de escolarización, grados de repitencia y de abandono. Esta manera de identificar la inclusión permite compartir:



que el concepto es una construcción social, no es una acción natural, ni universal, ni estable y que intenta describir o comprender su significado implica entender que no puede ser definida solamente como la asistencia del alumno a la escuela...es más complejo adquiere hoy diferentes significaciones y produce distintos efectos (Sendón, 2011, p.175)

Evidentemente la inclusión es una construcción que intenta dar respuestas a la diversidad de necesidades que se generan a partir de la creciente participación en la escolarización y (supuestamente) en el aprendizaje, de diferentes culturas y comunidades que implica la obligatoriedad del nivel medio.

Este proceso de inclusión masiva de miles de jóvenes, interroga sobre las formas de estar y de aprender en la escuela. El Marco General del Diseño Curricular de la Escuela Secundaria de la provincia de Buenos Aires (2010), señala que “la inclusión es plena cuando no sólo garantiza el acceso sino también el estar en la escuela aprendiendo, cuando los adolescentes y jóvenes puedan expresarse y sentirse parte de la institución, cuando la elijen” (p.3), la inclusión educativa se piensa no solo como el ingreso de todos, sino también “como la permanecía y continuidad recuperando la centralidad del acto pedagógico”.

Los lineamientos políticos en relación al nivel secundaria que surgen a partir de año 2015 y que llegan a las escuelas como directrices de cambio, impulsan entre otros requerimientos, la “inclusión con aprendizajes de calidad”. El Proyecto “Secundaria 2030” (Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina Resolución CFE N° 330/17) se propone como:

Una política de implementación federal para transformar la escuela secundaria que pone el foco en la organización de la misma. Sus principales objetivos son erradicar el fracaso escolar, la permanencia de los estudiantes en la escuela y vincular el nivel secundario con el mundo universitario y laboral

El contenido de este documento se desglosa en diferentes dimensiones de manera simultánea e integrada y una de ellas tiene que ver con la organización institucional y pedagógica de los aprendizajes. Esta dimensión, propone un primer tópico que refiere al Desarrollo de Capacidades para potenciar un aprendizaje con determinadas características, que se resumen en las siguientes: “activo y enfocado en la comprensión; real, con sentido y relevante; empoderado” (MOA 2017, p. 14)

Esta caracterización del aprendizaje, en el marco del mencionado documento curricular, eje de la política educativa coyuntural, da la pauta de lo que se entiende por “aprendizaje con calidad”. Los datos que recogemos del campo nos muestran cierta distancia con el logro de estas características para el aprendizaje, las condiciones de las prácticas educativas, al igual que el acto pedagógico en su conjunto.

### **Calidad de la enseñanza.**

Cuando tomamos la idea de Alejandro Cerletti (2009) de conceptos circulantes nos interesa, en relación a las preocupaciones que nos trae el campo, analizar la implicancia que presenta hoy la idea de “calidad de la enseñanza” o “aprendizajes con calidad”. Las indagaciones realizadas, acercan la inquietud por problematizar las condiciones contextuales en las que se desarrollan las relaciones ontológicas de enseñanza y aprendizaje (Contreras Domingo, 1994) que explicitábamos en la Introducción de este artículo. Antes de profundizar en la implicancia de la mencionada relación ontológica en que hoy presentan las prácticas educativas al interior de las escuelas secundarias, es importante tratar de entender el recorrido que tiene el término de calidad en relación al ámbito educativo.

No existen definiciones determinantes sobre este concepto cuando está relacionado al ámbito educativo. Desde la perspectiva oficial, Inés Aguerrondo (2010) menciona algunas características del concepto de calidad educativa y sus utilidades; señala que un concepto “complejo y totalizante” ya que puede ser usado para analizar cualquier elemento o situación del campo educativo, por ejemplo, hace referencia a las ideas de calidad del docente, calidad de los aprendizajes, calidad de la infraestructura, etc. Puede variar según el contexto histórico desde el cual se lo utilice y según las diferentes demandas que la sociedad le haga a la educación. Es decir, se puede hablar de calidad educativa en la formación docente, en la educación secundaria, en relación con la obligatoriedad de los niveles, calidad de los aprendizajes, etc.

Considera también que la calidad educativa

se constituye en patrón de control de la eficiencia del servicio...un sistema educativo eficiente no será, entonces, aquél que tenga menos costo por alumno, sino aquel que, optimizando los medios de que dispone sea capaz de brindar educación de calidad a toda la población.

Lo que intenta aquí la autora es rescatar la idea de eficiencia en el campo de la educación que tenga como propósito la toma de decisiones a partir de concretas definiciones pedagógicas de calidad de la educación (Aguerrondo, 2010).

Carlos Cullen es otro autor que refiere a este concepto de forma clara y desde una perspectiva más amplia y crítica, con una mirada más cercana a la problemática educativa al interior de las aulas que nos ocupan, y nos invita a compartir sus ideas al respecto. Considera que la calidad educativa es un concepto “dinámico y contextualizado”:

Dinámico, por los acelerados cambios que van transformando las necesidades básicas de aprendizajes, y contextualizado, porque cada vez son más diversos y diferenciados los punto de partida de esos aprendizajes (Cullen, 2007, p. 2).

Menciona dos tópicos que definen la calidad educativa “aprender a aprender” y “el aumento de la potencia de actuar”, para que haya calidad educativa se debe propiciar un ambiente adecuado para que pueda surgir la pregunta desde los estudiantes, partir de lo que ya saben y de aquello que aún no saben y tienen que incorporar como conocimiento. La calidad educativa implica que se enseñen “conocimientos como resultados de complejos y determinados procesos de producción de sentidos y no como meros resultados desprendidos de sus procesos de producción” (Cullen, 2007, p. 2)

Luego de este breve recorrido por algunas definiciones acerca de la inclusión y de la calidad educativa como variables siempre presentes en los lineamientos políticos del ámbito educativo, creemos que es fundamental posicionarnos en la lectura de estos conceptos.

Nuestra postura nos ubica proponiendo inclusión y calidad de los aprendizajes en el contexto de la práctica, aquello que sucede en el aula y que atraviesa la experiencia de estudiantes, docentes y al resto de los actores. Estamos pensando en la compleja construcción de una trama social en la que se inscribe la transmisión de la cultura.

Creemos que la didáctica, como la disciplina que toma forma y se materializa en la práctica de la enseñanza permite pensar estos conceptos, que son tan amplios y difíciles de dimensionar si se los plantea alejados de la práctica.

**Reflexiones acerca de la persistencia de la Didáctica como disciplina que estudia los procesos de enseñanza y aprendizaje**

*“La historia y la sociología de la educación nos muestran que, a pesar de que la educación escolar se ha democratizado en todos los niveles que constituyen los sistemas educativos, difundándose a sectores que antes estaban excluidos de la educación formal, los aprendizajes, en realidad, no son iguales para todos. Sólo algunos alumnos logran desarrollar habilidades cognitivas de orden superior y altos niveles de conocimiento”.*

Camilloni, A. 2007

Sostenemos, junto a reconocidos docentes e investigadoras e investigadores del campo (Camilloni, 2007; Contreras Domingo, 1999; Gimeno Sacristán, 2013) que la Didáctica es una disciplina teórica que encuentra su razón de ser en la práctica educativa y la práctica, nos remite siempre a contextos sociopolíticos en los que se encuentra en permanente tensión.

Las voces de los docentes, expresadas en el apartado inicial, nos permiten comprender un escenario escolar en el que se hace necesario establecer redefiniciones de algunos principios de la Didáctica.

Iniciaremos este desarrollo refiriendo al esquema clásico de la relación didáctica entendida como la ciencia de la enseñanza: docente-contenido-estudiantes, en contexto institucional (Contreras Domingo, 1994, p.15).

La referencia al contexto institucional, nos advierte sobre las transformaciones que la institución escuela presenta al ritmo de las transformaciones de las instituciones modernas. Declive, de acuerdo con Dubet (2007) o galpones, siguiendo a Lewkowicz (2005). Ambas perspectivas son útiles para mostrar que como institución, la escuela hoy tiene dificultades para instituir y en consecuencia, el transitar por ella nos remite a otra experiencia que afecta a todos los sujetos que la integran: jóvenes, familias, docentes.

Comenzaremos refiriendo a los jóvenes que en la actualidad, permanece (rían) doce años escolarizados de manera obligatoria. Ellos, simultáneamente forman parte de modelos parentales diversos, con experiencias infantiles que distan de la niñez cuidada que planeó la modernidad, dentro de la cual el disciplinamiento para transitar por las instituciones disciplinarias (Lewkowicz 2005, p.19) formaba parte del proceso de inscripción social que aseguraba entregar a la escuela un sujeto “formateado” para ejercer la función de alumno.

Los docentes, en tanto sujetos que experimentan en sí mismos los cambios epocales, expresan sus dificultades para desempeñar sus funciones de enseñantes para la cual han sido formados, atendiendo a otro contexto social y a otra capacidad instituyente de la escuela. Ellos, como sujetos de estos tiempos, tampoco disponen de saberes sobre la construcción de vínculos, de lazos sociales que favorezcan la creación y sostenimiento de ambientes áulicos que posibiliten generar una trama común.

Como los jóvenes, muchos docentes habitan “un galpón”, en términos de Lewkowicz, donde no pasa nada: están allí pero no hay construcción pedagógica.

Desde la voz de algunos docentes “el sujeto joven ha desplazado al estudiante”, en referencia a que en algunas escuelas –en especial la ex escuela nacional y la escuela de reciente creación- los jóvenes inician la escolaridad secundaria sin que las instituciones que le anteceden como la familia y la escuela primaria haya dejado rastros del oficio de alumno (Perrenoud 2006) en ellos.

En el escenario escolar y social que hemos reconstruido a partir de los dispositivos y la participación de los actores, es donde se demanda incluir con aprendizajes. Si bien compartimos el propósito que consideramos justo y necesario para recomponer la sociedad y mejorar la calidad de vida de los sujetos, no queremos dejar de advertir sobre la complejidad real de la demanda.

Como cierre de este artículo y recuperando la necesidad de repensar y justificar la existencia de la Didáctica, por tanto tiempo subsumida a las expresiones y explicaciones de la Sociología de la Educación, sin intención de reducir el análisis sino por el contrario, incorporando los saberes sociológicos, expondremos algunos aspectos a considerar respecto de la calidad de la enseñanza.

En tal sentido, nos parece oportuno volver sobre la idea plantada al inicio de este artículo acerca de problematizar las condiciones reales en las que se desarrollan las relaciones ontológicas entre enseñanza y aprendizaje.

Dirá Contreras Domingo que:

...lo que existe es una relación de dependencia ontológica entre las tareas de enseñanza y las tareas de aprendizaje, mediadas por el flujo de tareas que establece el contexto institucional y dentro del cual se descubre el modo de realización de las tareas del aprendizaje. (1994, p. 23)

Nos preguntamos, ¿cuáles es el lugar que ocupan en una relación de este tipo la inclusión y la calidad de los aprendizajes? ¿Cómo se relacionan los conceptos “circulantes” sobre calidad de los aprendizajes, con la práctica de la enseñanza?

Para responder estas y otras preguntas sería necesario posicionarnos a favor de una concepción de la escolaridad que ubique nuevamente a la enseñanza en la escena educativa. Esta tarea no podrá resolverse ya –y solamente- desde la Didáctica, sino que ese reposicionamiento de la enseñanza requiere de los aportes de la Sociología de la Educación, de la Política, la Psicología y la Pedagogía.

En las escuelas es necesario, entonces, recuperar la complejidad de los escenarios sociales que allí se expresan para poder pensar en enseñanza y aprendizajes de calidad cuando se recupere la intencionalidad de educar, de incluir, de enseñar.

## Referencias bibliográficas

Achilli, A. (2005). *Investigar en Antropología Social*. Rosario, Argentina: Laborde editor.

Aguerrondo, I. (2010). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Programa Calidad y Equidad en la Educación. Recuperado de: <http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.html>

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Camillioni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Camillioni, A. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas – Campinas*, (2)1, 1-12,

Cerletti, A. (2009). *Igualdad y equidad en las políticas sociales y educativas*. Recuperado de: <http://www.grupocontecimiento.com.ar/igualdad-y-equidad-en-las-politicas-sociales-y-educativas/>

Chapato, M. E. y Errobidart, A. (Comp.) (2008). *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los profesores en sus inserciones laborales*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila

Chapato, M. E y Errobidart, A. (Comp.) (2011). *Historias, actores e instituciones. Estudios sobre prácticas educativas en tiempos de cambios y turbulencias*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Chapato, M. Elsa y Errobidart, A. (Comp.) (2013). *La educación como práctica sociopolítica: los sentidos de educar que se construyen desde abajo. Aportes para la comprensión de la educación bajo el imperativo de inclusión social*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*. Madrid, España: Akal.

Cullen, C. (2007). Conferencia *Calidad de la educación: su función socializadora y de formación de valores*. Buenos Aires, Argentina.

Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/838/83811585003.pdf>.

Gimeno Sacristán, J. (2012). *En busca del sentido de la educación*. Madrid, España: Morata.

Jelín, E. 2010. *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Buenos Aires, Argentina: FCE.

Lewkowicz, I. (2005). Escuela y ciudadanía. En: C. Corea y I. Lewkowicz. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Perrenoud, Ph. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid, España: Editorial Popular.

Reguilo Cruz, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Sassen, S. (2007). *Una sociología de la globalización*. Buenos Aires, Argentina: Katz editores.

Sendon, A. (2011). El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria. En: G. Tiramonti (dir.). *Variaciones sobre la forma escolar*. 1ª ed. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: UNICEF-FLACSO.

Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI- CLACSO.

Tenti Fanfani, E. (2011). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

#### Documentos consultados:

Declaración de Incheon. (2015). *Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*.

Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 1er año. (2006). Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria1.pdf>

Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 2do año. (2007). Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria2.pdf>

Ley Nacional de Educación N° 26206/2006

Marco General del Diseño Curricular de la Escuela Secundaria de la provincia de Buenos Aires, Argentina: 2010.

Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina Resolución CFE N° 330/17

Plan Estratégico Nacional 2016-2021 Argentina enseña y aprende. Ministerio de Educación y Deportes. Resolución CFE N°285/16

**Fecha de recepción:** 21-11-2019

**Fecha de aceptación:** 29-5-2019