

IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2012.

Un análisis sobre la repitencia en una escuela inclusiva.

Solís, María Laura y Spinelli, Marcela.

Cita:

Solís, María Laura y Spinelli, Marcela (2012). *Un análisis sobre la repitencia en una escuela inclusiva. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-072/507>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/emcu/uhr>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

UN ANÁLISIS SOBRE LA REPITENCIA EN UNA ESCUELA INCLUSIVA

Solís, María Laura - Spinelli, Marcela

Universidad de Buenos Aires

Resumen

Este trabajo se realizó en el marco del trabajo de campo requerido en la cursada de la Cátedra I de Psicología Educacional de la carrera de grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Dentro de los objetivos de dicho trabajo se espera poder realizar un acercamiento a una institución del sistema formal de educación para identificar problemas psicoeducativos, pensar críticamente las prácticas educativas y psicoeducativas llevadas a cabo y cómo se relacionan estas con otros contextos de aprendizaje. Se tomó como material a considerar una entrevista semiestructurada grupal realizada al equipo directivo (directora y vicedirectora) y dos entrevistas semiestructuradas individuales a una docente y a la psicóloga de la escuela. Proponemos centrarnos en el análisis de la concepción que poseen estos actores sociales sobre el éxito y el fracaso escolar (Perrenoud, 1993). La escuela abordada está ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, atiende el nivel primario, es de gestión privada, religiosa y de doble escolaridad. Su matrícula consta de 220 alumnos. Se tomó como marco conceptual referente la psicología genética piagetiana, el enfoque socio-histórico vigotskiano y post-vygotskiano con su comprensión de las interacciones en el marco de las mediaciones culturales.

Palabras Clave

Inclusión educativa; norma excelencia

Abstract

AN ANALYSIS OF REPETITION IN AN INCLUSIVE SCHOOL

This work was performed under the field work required that submitted to the Chair of Educational Psychology I of an undergraduate degree in Psychology from the University of Buenos Aires. Among the objectives of this work is expected to make an approach to an institution of the formal education system to identify psychoeducational problems, think critically educational practices and psychoeducational carried out and how these relate to other learning contexts. Material was taken to consider a group semi-structured interview on the management team (director and deputy director) and two individual semi-structured interviews with a teacher and school psychologist. We propose to focus on the analysis of the idea that these actors have on the success and failure at school (Perrenoud, 1993). This school is located in the City of Buenos Aires, serves the primary level, and is privately run and dual religious schooling. Its enrollment consists of 220 students. Jean Piaget's Genetic Epistemology, Vigotsky's Social Development theory and post-Vygotskian theory were taken as a conceptual framework to understand interactions in the context of cultural mediation.

Key Words

Inclusive education, standard excellence

Introducción

La escuela a la que concurrimos es una institución escolar primaria, de gestión privada, religiosa y de doble escolaridad ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Cuenta con una matrícula de doscientos alumnos y cuarenta docentes.

La metodología que implementamos consistió en tres entrevistas semiestructuradas a miembros de la escuela: una de tipo grupal al equipo directivo –directora y vicedirectora-, y otras dos de tipo individual a una docente y a la psicóloga.

A partir de la información recabada en las tres entrevistas, realizamos el análisis del trabajo de campo partiendo de una paradoja detectada en el discurso de las entrevistadas que gira alrededor de un interrogante que se nos presenta en función de la caracterización que realizan éstas sobre la escuela como una “escuela inclusiva”. Inclusiva en tanto modo de integrar en ella a todos los chicos que presentan dificultades en el aprendizaje, respetando los tiempos de cada uno como así también brindándole la compañía de una docente auxiliar a alumnos con disfunciones neurológicas y, a su vez, incluyendo a chicos que pertenecen a un nivel socioeconómico menor al grueso de la escuela y que están becados. El resto de los chicos que exceden estas categorías, o sea, que no presentarían ninguna dificultad de las ya descritas estarían incluidos en la escuela per se, de antemano. Sin embargo, si un alumno repetidor proveniente de otra institución quiere comenzar su escolaridad en esta escuela no se le permite el ingreso a la misma. A su vez, dado el caso de que un alumno de esta misma institución llegue a la instancia de tener que repetir el año lectivo no puede continuar aquí, por lo que se le habilita el pase a otra escuela. En ambos casos, la escuela “se reserva el derecho de admisión” y, el alumno y sus padres se encuentran frente a la necesidad de pensar en otras opciones para continuar con la escolaridad, obligatoria por ley, del niño. Frente a esto, identificamos como paradoja la tensión entre las prácticas tendientes a incluir la diversidad y la expulsión de los repetidores. Por lo que nos preguntamos, ¿si no incluimos a los repetidores es una forma de exclusión?

De esta manera nos proponemos abordar dos ejes para el trabajo. Por un lado, la construcción del éxito y fracaso escolar (Perrenoud, 1993) y, por otro lado, la concepción de sujeto educativo (Elichiry, 1996).

Para tal desarrollo consideramos pertinente utilizar como marco teórico las teorías psicogenéticas, entre ellas la psicología genética de Jean Piaget y el enfoque Sociohistórico Cultural de Lev Vigotsky.

Estrategias de Inclusión, una perla en el desierto.

A partir de lo expuesto hasta aquí, nos preguntamos cuáles son las estrategias de inclusión que presenta esta escuela y cómo buscan promover el aprendizaje en la diversidad. Para eso podemos preguntarnos desde qué marco teórico la escuela concibe al sujeto educativo (Elichiry, 1996) y, también reflexionar acerca de que si los discursos propuestos son acordes con las prácticas llevadas a cabo.

Encontramos que la escuela a la que asistimos plantea una enseñanza desde el marco constructorista, desnaturalizando el modelo tradicional educativo hegemónico, o sea, dejando de lado el etiquetamiento del sujeto en relación a la normalidad/anormalidad (Chardón, 2000). Desde este enfoque, los actores sociales de la institución plantean a un alumno como un sujeto protagónico, activo, que construye su conocimiento a través de la interacción con un objeto y donde, a su vez, se respetan y se toman a consideración los saberes previos que dicho sujeto trae consigo mismo. Es decir, que tal escuela está centrada en las potencialidades de los sujetos, o sea, en lo que son y no en lo que deberían ser según la norma (Elichiry, 2004).

Pensar en esta concepción teórica de la escuela nos remite a las teorías genéticas^[ii] donde “el aprendizaje escolar no debe entenderse como una recepción pasiva de conocimiento, sino como un proceso activo de elaboración”, donde ésta puede quedar incompleta pero que es necesario para continuar el proceso de construcción del conocimiento ya que “el alumno, como cualquier ser humano, construye su propio conocimiento a través de la acción; en consecuencia, los procesos educativos deben respetar y favorecer al máximo la actividad del alumno.” (Coll, 1983, 34,35).

A través de dicha concepción de aprendizaje, la escuela propone diversas prácticas inclusivas, corriéndose de los “modelos escolares rutinarios”^[iii], para favorecer la construcción del conocimiento, tales como la posibilidad de realizar actividades en forma simultánea en el aula, como puede ser la utilización de distintos artefactos de mediación cultural (Cole, 2000) como la computadora y/o los libros; el empleo de medios de comunicación (radio, cine, internet); la presencia de una narradora en la biblioteca para fomentar la lectura de acuerdo a los intereses de los alumnos; excursiones didácticas para articular contenidos teóricos y prácticos de materias; promoción de actividades solidarias y participación en actividades religiosas de la comunidad de la cual forma parte la escuela. Si tenemos en cuenta los aportes teóricos de la psicología cultural, la concepción del contexto como lo que entrelaza y condiciona una tarea (Nakache, 2004), podemos pensar que estos tipos de prácticas favorecen a que el conocimiento quede contextualizado, “la combinación de metas, herramientas y entorno constituye el contexto de aprendizaje” (Nakache, 2004, 179). Estas prácticas también se pueden articular a la concepción de un aprendizaje que continúa más allá de los ámbitos educativos (Pozo Mucio, 1996).

Es un punto a considerar el lugar que se le da a la tecnología si se tiene en cuenta la referencia que da la docente de los alumnos como nativos digitales (Prensky, 2001), en tanto son ellos quienes tienen un mayor conocimiento y dominio de la informática con respecto a sus docentes, por lo que son ellos quienes les enseñan a los maestros a utilizarla. De esta manera, se plantean actividades que se resuelven colaborativamente. También, es destacable la labor que realizan para flexibilizar el formato tradicional de enseñanza con

el objetivo de incluir distintas opciones según los intereses de cada alumno, buscando generar placer en el aprender. Otra estrategia inclusiva llevada adelante hace referencia a la adaptación de la carga horaria y de contenidos según las particularidades de cada sujeto y las necesidades de aprendizaje del mismo.

En este sentido podemos pensar que, al centrarse la mirada de la escuela en las potencialidades de los alumnos y al incluir diversas estrategias como artefactos mediadores del conocimiento, el énfasis del aprendizaje estaría puesto en el proceso mismo y no en los resultados. También se observa que “la importancia acordada a la elaboración cooperativa del conocimiento en el ámbito escolar no es casual. Por el contrario, es consistente con el papel que la teoría piagetiana adjudica a los factores sociales que inciden en el desarrollo cognoscitivo, y está vinculada a los estudios de la Psicología Social Genética”. (Lerner, 1996, 82). Estas prácticas que se llevan a cabo en la escuela proponen brindarle un aprendizaje al niño en función de las teorías constructivistas ya que, se tiene en cuenta la relevancia de los factores sociales para la construcción del conocimiento, ya sea porque se producen situaciones de conflicto socio-cognitivo o no (Lerner, 1996) y porque tienen en cuenta las posibilidades de ampliar la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1988) y andamiaje, entendido éste como la posibilidad de que una persona experta pueda facilitar el conocimiento a un novato, para lograr que este último adquiera un saber (Baquero, 1996).

Siguiendo esta línea, si tomamos como punto de partida el aprendizaje como construcción social y colectiva, podemos pensar a la escuela como una comunidad particular en la que participan aprendices en una práctica situada, regida por normas de funcionamiento que le son propias, reglas que la determinan y con una clara diferenciación del trabajo, distribución de roles y actividades.

Cuando la repitencia lleva a la exclusión

Sin embargo, al analizar los discursos de las entrevistadas, vislumbramos ciertas contradicciones con respecto a su práctica.

Pensar que alumnos repetidores no pueden permanecer en la institución nos hace reflexionar sobre las normas de excelencia que juegan un papel en dicha institución. Apropiarse en tiempo y forma de los conocimientos de acuerdo a un currículum formal constituye el éxito de un alumno (Perrenoud, 1993). Contrariamente, el no lograrlo proporcionaría el fracaso escolar, y en el caso de la escuela analizada, la repitencia. Esta situación trae aparejado el pensar sobre qué hacer con los “excluidos escolares”, alumnos que no llegan a lo propuesto y esperado por el sistema educativo (Bendersky y Aizencang, 2009). Reflexionar acerca de cuestiones que forman parte del sistema educativo como son los determinantes duros –simultaneidad, gradualidad, obligatoriedad, etc.- (Baquero, 1996) y que pareciera que, ante su aparición, el proceso de aprendizaje tuviera un “techo” y donde todos los alumnos tendrían que finalizar el año lectivo con los mismos conocimientos. Podría pensarse que llegaría un momento en el que las normas de excelencia le pondrían un límite a las prácticas inclusivas, tan valiosas y creativas, que propone la escuela y no se podría pensar en una lógica de trabajo, totalmente eficaz, que esté por fuera de los determinantes duros de la gradualidad y la expulsión de los alumnos que propone el dispositivo escolar (Perrenoud, 1993). Incluso se podría decir que es llevada al extremo expulsando físicamente a los alumnos y desconociendo las consecuencias que esto podría llevar para el desarrollo del niño expulsado y su

subjetividad.

Marcas en la subjetividad

En esta escuela, la repitencia se presentaría como una regla escondida elegantemente tras el derecho de admisión que estaría avalado por tratarse de una institución de gestión privada y que, a su vez, dejaría marcas en la subjetividad de aquel alumno que no pudo alcanzar lo esperado por dicho establecimiento.

Nos interesa destacar que es la misma lógica del sistema educativo actual la que nombra a un alumno como repetidor. Esta categoría no sólo es inherente al sistema sino que se encuentra naturalizada, desconociendo la génesis socio-histórica de la institución escolar y los determinantes duros que conllevan a la conformación de dicha categoría, como lo son los determinantes de gradualidad y la distribución espacio-temporal de los conocimientos (Baquero y Terigi, 1996). El poder del sistema escolar le permite marcar y des-marcar subjetividades en tanto que “los actos de nominación establecen límites o constricciones y, a la vez, expectativas” (Kaplan, 2005, 79).

Si pensamos en la caracterización que propone Diker de la escuela “como juez y parte en el problema de lo común” (Diker, 2008, 149) podemos decir que la institución escolar es la encargada de portar en su discurso la decisión de lo que va a formar parte del universo común, con qué parámetros se va a medir ello y, por consiguiente, quién queda excluido. Por tal motivo, es necesario considerar que el discurso, en este caso escolar, constituye un lenguaje en acción, como actividad, donde cada representación y nominación que se le otorga a un niño naturalizada está encubriendo la construcción social que lo originó (Mehan, 1996).

Diversidad, ¿sostener la igualdad en la diferencia?

La escuela abordada se encuentra relacionada en forma directa a una comunidad religiosa conformada por distintos extractos de la clase media, lo que permite que algunos alumnos sean becados. Frente a realidades diversas podría pensarse que el capital cultural entre las familias difiere, por lo que el acceso de los alumnos a los artefactos culturales también es distinto y hay una desigual distribución de los bienes simbólicos (Kaplan, 2005). La categoría de becados también constituye una forma particular de nominación de individuos que pretende neutralizar la desigual distribución del poder, ya que se oculta tras un sentido implícito que alude a una práctica de beneficencia (Kaplan, 2005). Analizando los discursos de los actores entrevistados podemos ver cómo la presencia de alumnos becados es vista como una práctica que fomenta la diversidad.

El sistema de evaluación individual con que el que se decide si un alumno debe continuar su trayectoria escolar el año siguiente o si debe repetir, la meritocracia como “recurso de calificación y clasificación de los alumnos no hace sino consolidar las desigualdades económicas y las diferencias culturales de origen” (Diker, 2008, 150). En función de esto sería interesante considerar en una próxima investigación si existiría una correlación entre la población de alumnos becados y la población de alumnos repitentes.

Conclusiones

Nos preguntamos entonces ¿cómo se puede sostener dentro del dispositivo escolar al sujeto activo? ¿De qué forma y con qué

estrategias se podría incluir a los alumnos repitentes? Reflexionamos acerca de estas cuestiones considerando que tal vez sean resabios de los objetivos mismos de la escuela en su proyecto de homogeneidad y donde “tal vez sostener las diferencias e incluir al excluido no se consigue sin malestar y esfuerzo” (Aizencang y Bendersky, 2009, 60).

[i] -Este trabajo se gestionó en el marco del trabajo de campo requerido en la Cátedra I de Psicología Educativa de la carrera de grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Dicho trabajo se realizó en forma grupal durante la cursada del primer cuatrimestre del año 2012 de la comisión número 5 a cargo de la Lic Carola Arrúe y la co-ayudante Mónica Mufarrege. Estas últimas fueron las encargadas de estar a cargo de las reflexiones y monitores necesarios para la confección final del trabajo de campo. Cabe mencionar que el grupo de trabajo estuvo conformado por las alumnas Chervo Sabrina, García Verónica, Micha Carolina y las autoras del presente trabajo.

[ii] -La teoría psicogenética de J. Piaget y la teoría Socio histórico Cultural de L. Vigotsky.

[iii] -Fragmento extraído de la entrevista a la directora.

Bibliografía

- BAQUERO; R (1996) “La Zona de Desarrollo Próximo y el análisis de las prácticas educativas”. En Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires:AIQUE
- BAQUERO, R. y TERIGI, F. (1996) “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”. Apuntes pedagógicos, N° 2. Buenos Aires
- BENDERSKY, B, AIZENCANG, N. (2009) “Acerca de las intervenciones psicoeducativas en la escuela: prácticas que posibilitan”. En Elichiry comp) Inclusión educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educativa. Buenos Aires:JVE
- CHARDON, M.C. (2000) “¿Legitimar las prácticas del psicólogo en la escuela o construirlas críticamente?”. En Chardon Ma. Cristina (Comp) Perspectivas e interrogantes en Psicología Educativa.
- COLE, M. (1990) “Desarrollo cognitivo y Educación formal”. En Moll, Luis (comp) Vygotsky y la educación. Buenos Aires:Aique
- COLE, M. (2000) “Poner la cultura en el centro”. En Cole, M. Psicología Cultural Una disciplina del pasado y del futuro. Ediciones Morata, S. L. Madrid
- COLE, M. y ENGSTRÖM, Y. (2001) “Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida”. En Salomon, G. (comp) Cogniciones distribuidas. Amorrortu. Buenos Aires.
- COLL, C (1983) “Las aportaciones de la psicología a la educación: el caso de la psicología genética y los aprendizajes escolares”. En Coll, C (comp) Psicología Genética y Aprendizajes Escolares. Madrid: Siglo XXI
- ELICHIRY, N. (1996): “Psicología Educativa: hacia la construcción de nuevas inserciones profesionales.”. Rev. Ensayos y Experiencias N°12. Buenos Aires.
- ELICHIRY, N. (2004) “Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socio-educativos en psicopedagógicos”. En Elichiry, N. (comp.) Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educativa. Buenos Aires. Manantial
- DIKER, G. (2008) “¿Cómo se establece qué es lo común?”. En Frigerio G; Diker G (comp.) Educar: posiciones acerca de lo común. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- KAPLAN, C. (2005) “Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades? En Llomovate y Kaplan (comp) Desigualdad Educativa. La naturaleza como pretexto. Buenos Aires: Noveduc.
- LERNER, D (1996) “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición”. En: Castorina, Ferreiro, Kohl de Oliveira, Lerner. Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires: Paidós
- MEHAN, H (1996) “Un estudio de caso en la política de la representación” En

Chaiklin, S y Lave, J Estudiar las prácticas. Buenos Aires: Amorrortu.

NAKACHE, D (2004) "El aprendizaje en la perspectiva contextualista"
En Elichiry, N. (comp) Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología
Educativa, Buenos Aires: Manantial

PERRENOUD, P. (1993): "La construcción del éxito y el fracaso escolar"
Madrid: Morata. Cáp. 7, 8 y 10

PRENSKY, M. (2001) Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales, Parte II.
¿Realmente Piensan Diferente? Diferentes tipos de experiencias llevan a
diferentes estructuras cerebrales. Dr. Bruce D. Berry, Facultad de Medicina
Baylor. De On the Horizon (NCB University Press, Vo 6, Diciembre 2001).

POZO MUNICIO, I (1996) "Aprendices y maestros". Madrid: Alianza Ed. Caps
1 y 2.

VIGOTSKY, L (1988) "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores".
México: Grijalbo. Caps. 4, 6 y 7.