

Inclusión: Una respuesta frente a la diversidad en las aulas. El preceptor como articulador de instancias y actores institucionales

Preceptora Liliana Mariela Wendeler
Colegio Nacional “Rafael Hernández”
Universidad Nacional de La Plata

Resumen

El presente trabajo trata acerca del rol del preceptor como un articulador de las múltiples instancias institucionales, buscando un mejor aprovechamiento de los recursos humanos, profesionales y materiales, en el contexto de la problemática de la inclusión con calidad frente a las nuevas formas de diversidad en las aulas.

Se analiza para ello una propuesta pedagógica del Colegio Nacional Rafael Hernández (UNLP) durante el año 2014, que refiere a una situación detectada en un grupo de ingresantes al primer año por parte de una preceptora.

Se observaron ciertas discontinuidades entre lo escolar y lo familiar, en el caso de una estudiante cuyos padres no habían alcanzado el nivel medio en su escolaridad, lo que requirió un abordaje multidisciplinario que vinculara subjetivamente los espacios escolares, tanto en el ámbito privado y familiar, como así también los espacios institucionales.

La escuela, como portadora de los significados y lenguajes, que permitan construir nuevas herramientas intelectuales, brindando la posibilidad de representaciones del mundo que mediatizan su acción en él (a través de la acción reflexiva sobre el mundo) supone, necesariamente, una vinculación subjetiva previa y un conocimiento reflexivo, que se oponen a la concepción bancaria de la educación descrita por Paulo Freire.

Palabras clave

Cultura escolar – Continuidad – Concepción bancaria de la educación – Paulo Freire – Articulación – Espacios colectivos – Espacio interpersonal – Abordaje multidisciplinario – Inclusión – Subjetividad – Trama educativa – Conocimiento reflexivo – Vinculación subjetiva – Acción reflexiva sobre el mundo – Representación - Transformación

Introducción

En su artículo “Escuela y Subjetividad” el autor Fernando Álvarez Uría reflexiona acerca de las funciones sociales de la escuela y, con respecto a los mecanismos escolares de relegación de los estudiantes provenientes de las clases trabajadoras, afirma:

“Los trabajos de algunos sociólogos críticos de la educación han puesto de manifiesto que la homología estructural existente entre la cultura escolar y la cultura de las familias de clase media refuerza las posibilidades de éxito académico de los niños pertenecientes a estos grupos sociales, mientras que, por el contrario, la distancia que separa los valores y representaciones dominantes en los centros escolares de los códigos específicos propios de las culturas populares contribuye a penalizar y a excluir a los niños procedentes de las clases trabajadoras.” (Álvarez Uría, F., 1999: 1/12).¹

Además, en este artículo el autor realiza una fuerte crítica hacia la tendencia muy habitual de atribuir al estudiante excluido la responsabilidad del propio fracaso (Álvarez Uría, F., 1999: 7/12)² y que guarda una estrecha relación con lo que Paulo Freire, denomina la concepción bancaria de la educación donde el conocimiento debe verterse y/o depositarse sin posibilidad de transformación subjetiva por parte de quien lo recibe. Así, lo que se enseña y lo que se aprende debe ser un idéntico contenido que no admite subjetividades ni subjetivi-

1. Álvarez Uría, F. (1999); Artículo “Escuela y Subjetividad”.

2. Álvarez Uría, F. (1999); Op. Cit.

vaciones posibles. El contenido destinado a aprenderse debe ser depositado a modo de un capital financiero, como algo estático e inamovible, y quien lo adquiere no logrará apropiarse de él y ponerlo en práctica, sino que este conocimiento se mantiene dentro de sí como algo extraño y extranjero a sí mismo, sin que se lo pudiera utilizar como una herramienta reflexiva acerca del mundo. Herramienta necesaria para pensar la realidad y volverla susceptible de ser transformada y/o cuestionada. (Freire, P., 1968)³

Además, Álvarez Uría afirma que para los niños de las clases medias existe una continuidad entre la familia y la escuela. (Álvarez Uría, F., 1999: 3/12)⁴. Continuidad que damos por supuesta desde el vamos, sin demasiada indagación reflexiva, haciéndola extensible a todos nuestros ámbitos escolares cotidianos, porque tendemos a generalizar los modelos que nos sirven para pensar nuestra propia realidad circundante, modelos que como teorías acerca del mundo, pueden verse cuestionados y caer como cáscaras secas.

El Colegio Nacional Rafael Hernández, en su larga trayectoria educativa ha presentado rupturas y continuidades en lo que se refiere a constituirse como un referente nacional y socio-cultural en materia de educación pública. Continuidad en cuanto a ser el depositario de un imaginario social que lo posiciona como una de las mejores instituciones educativas, cuyos ingresantes buscan una movilidad social ascendente mediatizada por la educación y el conocimiento. La ruptura se presenta en torno a la vigencia desde hace varios años de su ingreso mediante un sorteo público que asegura un ingreso con igualdad de oportunidades para los diversos sectores sociales y que lo alejan del colegio considerado “de elite” de otros tiempos. Es aquí, donde la ruptura con el antiguo modelo de ser un colegio para pocos debiera considerarse como una puesta en práctica del concepto de democracia que trasciende la mera conceptualización teórica.

Una problemática detectada: ¿La igualdad de oportunidades de ingreso (por sí sola) garantiza las condiciones de permanencia?

En este contexto de democratización de la enseñanza que conforma una población estudiantil de procedencia diversa, identifico en mi función de preceptora del curso de primer año a mi cargo, la siguiente situación:

Los profesores de Lengua, Historia, Ciencias Naturales y Matemática manifiestan su preocupación por la alumna X, quien presenta dificultades en la comprensión de las consignas o la realización de las tareas de dichas asignaturas, por lo que en varias ocasiones no trae las carpetas completas, así como tampoco realiza las lecturas domiciliarias que se le solicitan. Por lo tanto, al faltarle el sostén que brinda la ejercitación hogareña, en clase X se muestra algo distraída y perdida respecto de las actividades áulicas que se realizan en común con el resto de sus compañeros.

Los docentes la describen como una alumna algo añorada aunque con buena predisposición en clase, pero con dificultades para organizar sus propios tiempos y espacios curriculares. Para trabajar de manera más personal con su caso, los profesores de Lengua y de Matemática, han aprovechado el dispositivo de la Pareja Didáctica que dentro de las horas de clase brinda un espacio de trabajo personal a través de la figura del profesor ayudante que comparte 2 horas semanales de clase junto al docente titular del curso. En el caso de Matemática por ejemplo, los docentes han observado que X necesita algo de tiempo extra respecto de sus compañeros para realizar los ejercicios, es decir, que requiere de diferentes tiempos de asimilación para los contenidos.

Una intervención realizada: Una respuesta de todas las posibles

Frente a la situación detectada respecto de la alumna ingresante, mi intervención como preceptora buscó generar un espacio de contención, apoyo y articulación de todas las herramientas que el colegio pudiera brindar en este caso, siendo un nexo entre los docentes, la alumna, su familia y el profesional del Departamento de Orientación Educativa a cargo de la división. Por lo tanto, mi intervención consistió en lo siguiente:

En primer lugar, dialogué con la alumna acerca de sus dificultades en las materias, recabando información acerca del motivo de la falta del material, a fin de descartar que tales incumplimientos fueran motivados por falta de dinero para comprar el material de clases.

Luego, comuniqué la situación detectada al profesional Encargado del Curso con la idea de poder elaborar

3. Freire, P. (1968); Pedagogía del Oprimido; Cap. II.

4. Álvarez Uría, F. (1999); Op. Cit.

una estrategia de abordaje conjunto frente a la problemática planteada. Se coordinó una entrevista con la estudiante y el encargado, donde se indagó acerca de sus hábitos de estudio, organización de sus horarios y actividades extra escolares, conformación familiar y situación de convivencia actual. También se consultó las planillas de situación social y de salud que conforman la ficha de registro de datos de la alumna con los que cuenta el Departamento de Orientación Educativa (DOE).

Así mismo, envié a través de la alumna una citación para sus padres a fin de ponerlos en conocimiento de la situación académica de X y dialogar con ellos concertando algunas entrevistas con los docentes y solicitando a estos últimos, las derivaciones a las clases de apoyo que consideren necesarias.

De la entrevista y de la Ficha de datos sociales surgen cuestiones fundamentales relacionadas con la falta de hábitos y horarios de estudio de X, como los que plantean la tenencia compartida entre los padres durante los días hábiles, pero sobre todo la falta de estudios secundarios por parte de sus padres, quienes sólo han completado la escolaridad primaria. No obstante, la situación económica comunicada por los padres es buena y permite descartar el motivo económico en la falta del material de clase.

Por considerar de suma importancia para los docentes del curso la información recabada, se pautan junto con el Encargado de Curso, reuniones para coordinar las acciones necesarias para promover un abordaje multidisciplinario de la situación. Como producto de este intercambio, surge la propuesta de instrumentar la realización grupal de los trabajos prácticos que presenten mayores dificultades en cuanto a buscar establecer relaciones lógicas de complejidad creciente, donde se requiera una mayor riqueza y destrezas en el manejo del vocabulario. También se piensan conjuntamente nuevas y diversas formas en las que los contenidos curriculares serán evaluados, además de las formas tradicionales, considerando la evaluación no como una finalidad en sí misma sino como parte del proceso de aprendizaje que cada sujeto lleva a cabo según sus propias posibilidades y limitaciones particulares.

Fundamentación de la intervención realizada

La puesta en vigencia del ingreso por sorteo ha sido la mejor garantía de igualdad de oportunidades educativas pero es necesario generar condiciones reales de permanencia y terminalidad, ya que “La educación como acción igualadora es la que pone a disposición de los sujetos, textos y lenguajes que los habilitan para algo más que una repetición, es la posibilidad de crear condiciones que posibiliten un futuro mejor.” (García Munitis, A., 2013: 6/13)⁵

Por ello es necesario “Considerar la inclusión como un proceso, una búsqueda continua de formas de responder a la diversidad. No es un estado final, sino un camino que recorre cada escuela. Ese camino se transita colaborativamente, de modo que todos y cada uno de los actores institucionales asume una tarea acorde con su formación y su rol.” (García Munitis, A., 2013: 6/13)⁶

El acto de aprender implica la posibilidad de desarrollar lo mejor de cada ser humano. Implica por lo tanto, al sujeto que aprende tanto como al que enseña, así como a sus propios tiempos y recorridos, sus propias vivencias respecto de dicho aprendizaje. Dichas vivencias tienen múltiples espacios, tanto espacios colectivos como individuales: El espacio áulico, el espacio institucional, el espacio interpersonal. Así como también el espacio “privado” del hogar familiar que se articula con el espacio escolar – institucional a través de los sujetos y actores de la trama educativa. Por ello es necesario considerar a los jóvenes como sujetos de la educación e interpelarlos acerca de sus intereses y su rol dentro de la escuela, donde su acción igualadora no es ni repetición simple ni uniformidad sino diversidad de propuestas a la hora de considerar el conocimiento como una herramienta necesaria para comprender y transformar el entorno social y cultural. Y en el caso en el que los espacios de estudio no han podido ser pautados desde el ámbito familiar, pueden generarse en las intersecciones entre lo escolar y lo familiar, a condición de convocarlos a surgir del acuerdo y del encuentro entre los actores (estudiantes, padres, docentes) que intervienen y ya no como una mera imposición. Hacer lugar a la diversidad implica una acomodación de las estrategias didácticas a las nuevas realidades escolares que trascienden el aula.

5. García Munitis, A., (2013): Proyecto Académico y de Gestión 2014-2018, Colegio Nacional Rafael Hernández, UNLP; Pág. 6/13

6. García Munitis, A., (2013); Op.Cit.; Pág. 6/13.

Tamarit (1988)⁷ y Freire(1968)⁸ sostienen que la transmisión de contenidos desvinculados, narrados, depositados a manera de pensamientos de otros en el educando para que esperen el momento a ser expuestos en una evaluación a manera de un coleccionista de conocimientos ajenos, conducen a la inmovilidad y a la cosificación del sujeto. Porque los contenidos deberían ser puestos en relación con el mundo exterior para ser producidos, sin esta relación del mundo con las ideas, no hay producción de conocimientos sino digestión de conocimientos que otro produjo. Hay así, en la educación bancaria un único sujeto: el que transmite. Mientras que quien recibe pasivamente y sin poder ser capaz de integrar, pensar, de reflexionar lo que ha recibido, se convierte en objeto, se deshumaniza. No hay una vinculación subjetiva en esa recepción. No hay práctica sobre el mundo, solamente teorías acerca del mundo que otro tiene y que deposita en él. Es el conocimiento reflexivo sobre el mundo lo que permite modificarlo, transformarlo en el afuera y en su interior como representación del mundo. Esto último es lo que posibilita la praxis, es una acción reflexiva con otros sobre el mundo (pensado, percibido) que tiende a transformarlo internamente y a la vez externamente.

Poder reflexionar con otros acerca del mundo, acerca de la escuela como institución social y acerca de la práctica docente cotidiana, implica repensar el sentido y la función de la escuela secundaria, en cuanto a la formación de los jóvenes como portadores de derechos. (García Munitis, A., 2013: 2/13)⁹

Referencias Bibliográficas

ÁLVAREZ URÍA, FERNANDO: Artículo “Escuela y Subjetividad”; [PDF] en www.pcyeps.com/wp-content/uploads/2012/04/5-Alvarez-Uria.pdf

FREIRE, PAULO (1968): Pedagogía del Oprimido. Cap. II. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, 1973.

GARCÍA MUNITIS, ANA: Proyecto Académico y de Gestión 2014-2018, Colegio Nacional Rafael Hernández, UNLP; La Plata, Octubre de 2013. [PDF] en <http://www.nacio.unlp.edu.ar/>

TAMARIT, JOSÉ: “La función de la Escuela: Conocimiento y Poder”. Revista Argentina de Educación (RAE) N°10, Bs. As.; Mayo de 1988

7. Tamarit, José; (1988); “La función de la Escuela: Conocimiento y Poder”. Revista Argentina de Educación (RAE) N°10, Bs. As.; Mayo de 1988.

8. Freire, P. (1968); Op. Cit.

9. García Munitis, A., (2013); Op.Cit.; Pág. 2/13.